

ANA PAULA ANDRADE DUARTE

**Exploração da multimodalidade em livros didáticos
de Português - Língua Adicional e Língua Materna**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2017**

ANA PAULA ANDRADE DUARTE

**Exploração da multimodalidade em livros didáticos
de Português - Língua Adicional e Língua Materna**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG**

2017

D812e Duarte, Ana Paula Andrade.
Exploração da multimodalidade em livros didáticos de Português – língua adicional e língua materna [manuscrito] / Ana Paula Andrade Duarte. – 2017.
149 f., enc. : il., color.

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 137-140.

Anexos: f. 141-149.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Produção de textos – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 5. Aprendizagem – Teses. 6. Leitura – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



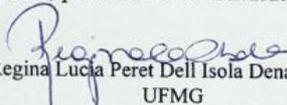
FOLHA DE APROVAÇÃO

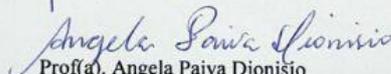
**Exploração da multimodalidade em livros didáticos de Português -
Língua Adicional e Língua Materna**

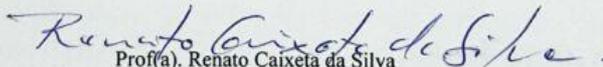
ANA PAULA ANDRADE DUARTE

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

Aprovada em 27 de março de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Regina Lucia Peret Dell Isola Denardi - Orientador
UFMG


Prof(a). Angela Paiva Dionísio
UFPE


Prof(a). Renato Caixeta da Silva
CEFET-MG

Belo Horizonte, 27 de março de 2017.



AGRADECIMENTOS

“Nosso caminho é feito
Pelos nossos próprios passos...
Mas a beleza da caminhada
Depende dos que vão conosco!”
(autor desconhecido)

Meus pais sempre me disseram, como um ensinamento: “Coloca no Senhor tua alegria e ele dará o que pedir teu coração” (Sl 36: 4). Foi assim que, desde criança, batizada e consagrada ao Coração de Jesus e ao de Nossa Senhora, trilhei os caminhos do Senhor e dediquei parte da minha vida a Ele, buscando seguir e pôr em prática seus mandamentos. Os frutos desse seguimento surgiram ao longo da minha trajetória - pessoal e profissional, em que, nos momentos mais felizes ou dolorosos, Deus colocou as pessoas certas no meu caminho, tendo todas elas contribuído para que se realizasse mais esse pedido do meu coração: a obtenção do título de Mestre.

Sempre voltando o agradecimento a Deus, por dar-me a dádiva da vida duas vezes e por criar e apresentar-me as pessoas de que agora me lembro, reconheço o papel fundamental:

- dos meus pais, Antônio e Geralda, que além do presente da vida, sempre fizeram tudo que estava ao seu alcance para realizar os sonhos meus e da minha irmã. Mais do que as realizações materiais, os senhores renunciaram ou adiaram muitos objetivos para que nós nos tornássemos as mulheres que somos hoje. Pai e mãe, o amor que tenho pelos senhores é incondicional!
- da minha irmã e madrinha, Juliana, que não só esteve presente em todos os momentos, mas viveu cada um deles comigo, rindo e chorando, e mais do que isso, fazendo-me rir quando eu queria chorar, impulsionando-me a seguir, a lutar por cada um dos meus sonhos, mostrando-me que eu era capaz. Você renunciou a noites de sono para cuidar de mim ou simplesmente para matarmos a saudade uma da outra. Ju, você é a melhor definição de amor fraterno que alguém pode ter!
- da Marcela, exemplo de superação, que, em dois anos de convivência diária, é como uma irmã, com quem compartilho medos, ansiedades, conquistas e brigadeiros, fazendo as árduas tarefas do cotidiano serem mais doces.

- das tias, dos tios, das primas e dos primos, que sempre que estamos juntos têm a felicidade e a união estampadas no rosto, nos gestos e nas palavras, ensinadas com tanta simplicidade pelos nossos avós. Obrigada pelos exemplos de pessoas que todos vocês são!
- dos meus avós, maiores mestres da minha vida! Do vô Tido, que me observou com doçura na infância; da vó do Porto, que me ensinou a importância de ouvir e pôr em prática os sábios ensinamentos; da vó Ederme, que me mostrou que nunca é tarde para amar de verdade; e do vô Rui, único ainda presente entre nós, que sempre me recebe com o “Minha Pipoquinha!!!”, expressão de infinito amor.
- dos velhos amigos, especialmente da Fê Fernandes, da Fê Carvalho e da Regina Purri, que permaneceram comigo, de perto ou à distância, nos meus risos e nos meus momentos de silêncio.
- dos companheiros do PLA, que, com profissionalismo e sem nunca perder a alegria, tornaram os momentos de trabalho e pesquisa mais leves. Gostaria de lembrar-me especialmente da Rafa Pascoal, com quem pude desabafar nos momentos de angústia e festejar a cada passo dado. Com vocês, compartilhei experiências que levarei para toda a vida!
- dos novos amigos do Mestrado, especialmente da Eva Reis, com quem passei horas discutindo as teorias e compartilhando dúvidas. Obrigada pelas conversas, pelos trabalhos e pelas contribuições na dissertação!
- do Chang, querido aluno, cujas aulas eram, sobretudo, ensinamento para mim sobre a importância da união da família, do respeito aos pais e da valorização das pequenas e das grandes oportunidades da vida. Chang, você é meu avô de coração!
- da minha orientadora e amiga e Regina Dell’Isola, por ter me dado a mão desde o início da graduação e por guiar meus passos no balé da vida acadêmica, sinalizando docemente erros e acertos. Regina, este espetáculo não seria tão grandioso sem você!

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar

Porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz, quem sabe

Só levo a certeza

De que muito pouco sei

Ou nada sei

É preciso amor pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir

É preciso a chuva para florir

Como um velho boiadeiro

Levando a boiada

Eu vou tocando os dias

Pela longa estrada, eu vou

Estrada eu sou

Todo mundo ama um dia

Todo mundo chora

Um dia a gente chega

E no outro vai embora

Cada um de nós

Compõe a sua história

Cada ser em si

Carrega o dom de ser capaz

De ser feliz

Ando devagar

Porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de um estudo, fundamentado na teoria da Semiótica Social, em que foi analisada a exploração dos textos multimodais em livros didáticos (LD) de Português como Língua Adicional (PLA) e como Língua Materna (PLM). O *corpus*, composto por duas coleções de PLA “*Terra Brasil: curso de língua e cultura e Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros*” e uma de PLM – *Português Linguagens*, compreende obras amplamente adotadas no Brasil e no exterior. Pautando na noção de texto como “produção constituída de elementos verbais e/ou não verbais intencionalmente selecionados e organizados, durante uma atividade sócio interativa entre locutores que buscam apreender e produzir sentidos” (Dell’Isola, 2016), e nos documentos oficiais que norteiam a educação básica no Brasil, discutiu-se o conceito de livro didático e sua função no processo de ensino-aprendizagem de forma ampla e especificamente no ensino de PLM e PLA. Justificada a necessidade de investigar esse aspecto nos livros didáticos selecionados, apresentado um breve apanhado histórico do uso de LD no Brasil, foi feito um levantamento de recentes investigações cujo objeto de estudo é o LD, tanto de PLM quanto de PLA. Partindo da Semiótica Social, tal como delinearão HODGE e KRESS (1988), para chegar à multimodalidade, abordaram-se questões tais como o caminho de leitura, a tipologia, as cores, sua presença nos LDs e conseqüentemente sua influência para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para verificar como são explorados os textos multimodais compostos por elementos verbais e não verbais nas atividades de leitura e produção textuais presentes no *corpus* desta pesquisa, foi identificada a ocorrência desses textos; foi analisada a exploração das informações fornecidas pelas imagens e pelo verbal nos textos multimodais selecionados; foi investigada como se dá a integração entre esses modos semióticos na compreensão e na produção dos textos multimodais e foi averiguado o modo pelo qual se explora a compreensão e a produção da significação global oriunda da conjugação do verbal e do não verbal nos textos multimodais. No geral, este estudo conduziu à constatação de que, nas obras analisadas, os textos não verbais têm menos destaque do que os verbais, visto que o foco das atividades de interpretação e de produção recai sobre as informações passadas pelo elemento verbal, deixando à margem o que é transmitido pelas imagens.

Palavras-chave: Livros Didáticos, Português como Língua Adicional; Português como Língua Materna, Multimodalidade, Leitura e produção de texto.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study, based on the theory of Social Semiotics, in which the exploration of multimodal texts in textbooks of Portuguese as an Additional Language (PLA) and as Mother Language (PLM) was analyzed. The corpus is composed by two collections of PLA - Terra Brasil: curso de língua e cultura and Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros - and one of PLM – Português Linguagens, which means that it includes works widely adopted in Brazil and abroad. Guided by the notion of text as a "production of verbal and / or nonverbal elements intentionally selected and organized, during a socio-interactive activity between speakers who seek to understand and produce meanings" (Dell'Isola, 2016), and by official documents that guide basic education in Brazil, the concept of textbook and its function in the teaching-learning process were discussed in a broad and specific way in the teaching of PLM and PLA. Given the need to study these aspects in the selected textbooks and showing a brief historical review of the use of LD in Brazil, a survey of recent studies whose subject matter is the textbook both PLM and PLA were presented. Starting from Social Semiotics, as outlined by Hodge and Kress (1988), to reach multimodality, questions such as the path of reading, typology, colors, their presence in the textbook and consequently their influence on the teaching-learning of Portuguese Language were used. In order to verify how the multimodal texts composed by images and words in the reading and textual production activities in the corpus of this research are explored, this dissertation analyzes: the occurrence of multimodal texts composed by images and words in the reading and textual production activities and activities that propose the work with these texts; The exploration of the information provided by the images and the words in the selected multimodal texts; how the integration of images and words occurs in the understanding and production of multimodal texts, and the way the comprehension and production of the global meaning derived from the conjugation of images and words in multimodal texts is explored. In general, this study led to the conclusion that, in the works that were analyzed, non-verbal texts have less prominence than verbal ones, since the focus of the activities of interpretation and production is on the information conveyed by the words, leaving aside what is transmitted by the images.

Keywords: Textbooks, Portuguese as an Additional Language; Portuguese as Mother Language, Multimodality approach, reading and text production issues.

Lista de ilustrações

Figura 1: Teste de imagens	28
Figura 2: Representações de casa	29
Figura 3: pp. 101 e 102 – Terra Brasil	57
Figura 4: p. 121 – Terra Brasil	59
Figura 5: p. 18 – Terra Brasil	61
Figura 6: pp. 50 e 51 – Terra Brasil	62
Figura 7: p. 82 – Terra Brasil	64
Figura 8: p. 98 – Terra Brasil	65
Figura 9: p. 45 a 47 – vol. 1 – Viva	73
Figura 10: p. 24 a 28 – vol. 2 – Viva	76
Figura 11: p. 22 a 24 – vol. 3 – Viva	78
Figura 12: p. 57 a 59 – vol. 3 – Viva	79
Figura 13: pp. 68 e 69 – vol. 3 – Viva	80
Figura 14: p. 13 – vol. 3 – Viva	84
Figura 15: p. 60 – vol. 3 – Viva	85
Figura 16: p. 73 a 75 – vol. 3 – Viva	86
Figura 17: p. 20 – vol. 2 – Português Linguagens	91
Figura 18: pp. 19 e 20 – vol. 1 – Português Linguagens	92
Figura 19: p. 313 a 316 – vol. 2 – Português Linguagens	95
Figura 20: p. 144 – vol. 1 – Português Linguagens	96
Figura 21: p. 376 – vol. 2 – Português Linguagens	97
Figura 22: pp. 35 e 36 – vol. 3 – Português Linguagens	98
Figura 23: p. 269 – vol. 3 – Português Linguagens	99
Figura 24: pp. 120 e 121 – vol. 1 – Português Linguagens	100
Figura 25: pp. 293 e 294 – vol. 1 – Português Linguagens	102
Figura 26: pp. 30 e 31 – vol. 2 – Português Linguagens	103
Figura 27: p. 206 – vol. 3 – Português Linguagens	104
Figura 28: p. 225 – vol. 1 – Português Linguagens	106
Figura 29: p. 35 – vol. 1 – Português Linguagens	107
Figura 30: pp. 122 e 123 – vol. 1 – Português Linguagens	108
Figura 31: p.153 – vol. 2 – Português Linguagens	109
Figura 32: pp. 88 e 89 – vol. 3 – Português Linguagens	110
Figura 33: p. 179 – vol. 2 – Português Linguagens	111
Figura 34: p. 203 – vol. 2 – Português Linguagens	112

Figura 35: pp. 369 e 370 – vol. 2 – Português Linguagens	114
Figura 36: pp. 159 e 160 – vol. 3 – Português Linguagens	115
Figura 37: p. 293 – vol. 3 – Português Linguagens.....	116
Figura 38: p. 352 – vol. 3 – Português Linguagens.....	117
Figura 39: p. 352 – vol. 3 – Português Linguagens.....	118
Figura 40: pp. 154 e 155 – vol. 1 – Português Linguagens	120
Figura 41: p. 156 – vol. 1 – Português Linguagens.....	121
Figura 42: pp. 31 e 32 – vol. 2 – Português Linguagens.....	123
Figura 43: pp. 371 e 372 – vol. 2 – Português Linguagens	124
Figura 44: pp. 322 e 323 – vol. 1 – Português Linguagens	125
Figura 45: p. 252 – vol. 1 – Português Linguagens.....	126
Figura 46: p. 343 a 345 – vol. 2 – Português Linguagens.....	127
Figura 47: p. 403 – vol. 3 – Português Linguagens.....	129

Lista de Tabelas

Tabela 1: Seções do livro Terra Brasil	53
Tabela 2: Seções do livro Viva!	68
Tabela 3: Resultado dos LD de PLA – atividades de produção de textos.....	130
Tabela 4: Resultado dos LD de PLA – atividades de compreensão de textos	130
Tabela 5: Resultados do LD de PLM – atividades de compreensão de texto.....	131
Tabela 6: Resultados do LD de PLM: atividades de produção de texto e casos extras.....	131

Lista de abreviaturas e siglas

GDV – Gramática do Design Visual

LD – Livro(s) didático(s)

LDP – Livro didático de Português

LPLA – Livro Didático de Português como Língua Adicional

LPLM – Livro Didático de Português como Língua Materna

MD – Material(is) Didático(s)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLA – Português como Língua Adicional

PLM – Português como Língua Materna

RH – Recursos Humanos

SS – Semiótica Social

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 Contextualização – O RETORNO DAS IMAGENS	15
1.2 Justificativa	19
1.3 Objetivos	24
1.4 Organização da dissertação	25
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Texto - “Nosso alfabeto expandiu-se” (Jean-Claude Carrière).....	26
2.2 Livro didático – “Há o papel ideal e o papel real” (Magda Soares)	30
2.2.1 Livro didático de Português como Língua Adicional.....	33
2.2.2 Livro didático de Português como Língua Materna	36
2.3 Multimodalidade	40
3. METODOLOGIA.....	47
4. ANÁLISES	51
4.1 Terra Brasil: Curso de língua e cultura.....	51
4.2 Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros	67
4.3 Português Linguagens	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
LIVROS DIDÁTICOS DE PLA ANALISADOS.....	140
LIVRO DIDÁTICO DE PLM ANALISADO	140
ANEXO I.....	141
ANEXO II.....	148

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação propõe-se a analisar a exploração da multimodalidade nas atividades de leitura e produção de textos em livros didáticos de Português Língua Adicional e Língua Materna.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO – O RETORNO DAS IMAGENS

Os textos destinados a crianças normalmente são repletos – quando não somente compostos – de imagens, às quais o público alvo deve atribuir significação e, com base nelas, construir uma história. É comum ouvir comentários como: “esse livro é de criança, olha o tanto de imagem que ele tem”. Após a alfabetização, o leitor é conduzido a textos em que as palavras ganham gradativamente mais espaço do que as imagens, alcançando a supremacia, senão a exclusividade. Então, o discurso muda: “livro de adulto praticamente só tem palavra, quase não tem imagem”, como afirma McCloud (2005, p.140, grifos do autor):

Quando crianças, nossos primeiros livros tinham muitas *figuras* e pouquíssimas *palavras*, por ser ‘mais fácil’ assim. À medida que crescemos, fomos lendo livros com muito *mais texto*. Figuras, só *ocasionais*... até que, finalmente, chegamos aos livros ‘de verdade’... aqueles sem *figura alguma*.

Com o avanço da mídia e da tecnologia, há um novo capítulo nessa história: o retorno das imagens na composição dos textos. Nos meios de comunicação de forma geral, é cada vez menor o espaço de textos constituídos apenas por palavras, provavelmente por estes serem menos dinâmicos e exigirem habilidades de leitura específicas relacionadas ao léxico. Progressivamente, os leitores têm se acostumado a interagir diretamente com os textos, à medida em que 1) podem criar o seu caminho de leitura, iniciando-a pela esquerda ou pela direita por cima ou por baixo, no caso, por exemplo, de *outdoors*, ou navegando por *links* e sendo direcionados a mais detalhes sobre determinado tópico, no caso de páginas virtuais; 2) aliam elementos verbais e não verbais para a construção de um significado mais completo¹; 3)

¹ Nesta dissertação, o termo “elemento verbal” é usado como sinônimo de “palavra”, enquanto “elemento não verbal” refere-se a imagens.

depreendem ou inferem o conteúdo de um texto a partir da parte não verbal apresentada, devido à falta de tempo característica das formas de comunicação comuns hoje em dia.

Em vista dessa dinâmica da constituição dos textos que circulam na sociedade e considerando-se que o ensino de línguas é baseado atualmente em textos, é importante refletir se os materiais utilizados em sala de aula têm acompanhado esse processo de evolução do modo pelo qual os textos se apresentam na sociedade. Ou melhor, será que os autores dos materiais didáticos têm aderido a essa reinserção da imagem nos textos? Uma breve folheada nos livros didáticos destinados a jovens e adultos permite perceber que a quantidade de imagens presente nesses materiais é grande e que elas aparecem tanto isoladas quanto próximas a palavras. Surgem, então, outros questionamentos: há exploração da informação transmitida pelas palavras? Há exploração da informação transmitida pelas imagens? Há indicação da associação das imagens e das palavras para a construção do significado global? Há valorização de um desses modos semióticos em detrimento do outro?

Na minha prática como professora de Língua Portuguesa, tenho utilizado vários materiais didáticos, sobretudo livros, e tenho observado que há mais quantidade de textos compostos por imagens e palavras do que qualidade na sua exploração. A Língua Portuguesa e suas mais variadas formas de expressão sempre me atraíram, desde que eu ainda era muito nova. Essa atração, que não diminuiu com os anos, aliada ao gosto por ensinar, fez-me optar por cursar Letras, licenciatura em Língua Portuguesa. Também interessada por Ensino de Línguas Estrangeiras, iniciei paralelamente a habilitação em Língua Espanhola. O que eu ainda não tinha descoberto – na verdade, atentado-me, como muitas pessoas ainda não o fizeram – é que a nossa Língua Portuguesa também é estudada por muitos estrangeiros. E foi justamente a Língua Portuguesa como Língua Adicional que comecei lecionar.

Esta dissertação surge, dessa forma, de uma inquietação advinda de minha experiência como professora tanto no âmbito da Língua Materna, quanto no da Língua Adicional. Ao ministrar cursos de diferentes tipos – individuais e em grupos, intensivos e extensivos e com diversos objetivos –, utilizei materiais didáticos de diversas naturezas e livros didáticos (doravante LDs) adotados pelas instituições de ensino.

Fortalecido pela presença na academia e pelos constantes estudos e buscando trabalhar com a Língua Portuguesa tanto como Língua Materna (doravante PLM) quanto como Língua Adicional (doravante PLA), meu interesse voltou-se para o LD, mais especificamente no que se refere aos textos multimodais, especificamente os compostos por imagens e palavras, cada vez mais presentes nas aulas e nesses materiais. Para Kress e Van Leeuwen (1996), é multimodal todo texto que se realiza por mais de um código semiótico, ou seja, esses autores defendem que a multimodalidade está presente em todo texto, considerando como semioteses fonte, tamanho, imagens, cor, efeitos como negrito, itálico, sublinhado dos elementos verbais, formatação e disposição do texto na página.

Ao longo da experiência com o ensino de Língua Portuguesa, constatei grande interesse dos alunos, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, por textos multimodais, possivelmente influenciados pelo avanço da tecnologia e do uso de meios de comunicação com recursos visuais, como o *Facebook*, o *WhatsApp*, entre outros. De acordo com Ferraz (2008, p. 3), “o texto, no qual predomina um único modo semiótico, não atende mais às novas necessidades da sociedade atual, que pede maior quantidade de informação em frases de tamanho reduzido.”. Dessa forma, despertou-se em mim um interesse particular pelo modo como os LDs apresentam e exploram a multimodalidade nos textos para ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente nas propostas de leitura e produção de textos em que estão aliadas palavras e imagens.²

O estudo das atividades que se propõem a explorar os textos multimodais nos LDs de PLA e PLM justifica-se pelo interesse dos alunos por esses textos, uma vez que são esses os textos com os quais os alunos costumam ter maior contato, seja em Língua Adicional ou Materna, devido ao uso constante das tecnologias digitais e também à presença marcante nos materiais didáticos, nas paredes das escolas e nas ruas da cidade. Entretanto, os alunos manifestam dificuldade de leitura desses textos, sobretudo no momento de relacionar as imagens e as palavras para a construção do

² O uso da primeira pessoa do singular ao apresentar essas inquietações e motivações da pesquisadora foi uma opção para delinear sua trajetória até aqui. Quando se tratar da pesquisa em si, será utilizada a primeira pessoa do plural.

todo significativo, seja em sala de aula, seja em aulas particulares, seja em avaliações, como é atestado por muitas pesquisas.

A partir do exposto, a pergunta de pesquisa que rege este trabalho é: “como são explorados os textos multimodais compostos por elementos verbais e não verbais nas atividades de leitura e produção textuais presentes em LDs para fins de ensino-aprendizagem de PLA e de PLM?”³. Para responder a esse questionamento, identificamos a ocorrência desses textos nas questões de leitura e produção textuais, verificamos se é dada maior importância aos elementos verbais ou aos não verbais, investigamos se é incentivada a conjugação desses modos semióticos e se é incentivada a compreensão/produção da significação global oriunda da integração desses modos.

Compõem o *corpus* desta dissertação três coleções de LDs, sendo duas de Português como Língua Adicional e uma de Português como Língua Materna. Os livros de PLA utilizados são o *Terra Brasil: curso de língua e cultura*, de 2008, e o *Viva! – Língua portuguesa para estrangeiros*, de 2010, ambos elaborados para o público adulto em geral. Já o LD de PLM selecionado para análise é a coleção “Português Linguagens”, de 2010, destinada ao Ensino Médio.

³ Não se pretende, nesta pesquisa, investigar outros aspectos envolvidos na compreensão desses gêneros tal como circulam socialmente. Limitamo-nos apenas à análise do trabalho proposto para esses textos pelos autores dos livros didáticos de PLA e de PLM.

1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela escassez de trabalhos que investiguem a exploração – nas atividades de leitura e produção – dos textos multimodais compostos por imagens e palavras simultaneamente nos livros didáticos de PLA e PLM. Essa carência foi constatada a partir de uma busca detalhada no banco de teses da CAPES⁴, que apresentou um montante de 61 trabalhos sobre *multimodalidade*.

De acordo com informações constantes nesse portal, em 2016, as pesquisas sobre multimodalidade realizadas na área de linguística referem-se à tradução, à formação de professores, à leitura no ciberespaço, a gêneros específicos - como editorial, campanhas e peças publicitárias, enquetes, reportagens, jogos, *PowerPoint* educativo, atlas linguístico, *folder* turístico, rótulos de alimentos, filmes, mangás, propagandas, romances, capas de revistas, tiras, programas televisivos, charges - ou um conjunto deles - como os textos jornalísticos - e, ainda, a suportes - como *outdoor*, *PowerPoint*, *blog*, quadro branco, *websites*, camisas de formatura. Das pesquisas feitas com material/livro didático, três abordam a Língua Inglesa como Língua Adicional, três tratam do PLM e uma do PLA, as quais passamos a descrever⁵.

O primeiro trabalho cujo enfoque é o LD de Inglês, intitulado “A multimodalidade no livro didático de Inglês como Língua Estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação”⁶ (SOUZA, 2011), tem como objetivos: 1) verificar como se dá a interação entre o verbal e o não verbal no LD selecionado; 2) averiguar como essa interação contribui para atingir os objetivos pedagógicos propostos pelo material; e 3) contribuir, de alguma maneira, para o letramento multimodal de alunos em Língua

⁴ O banco de teses da CAPES disponibiliza trabalhos apresentados a partir de 2010. O acesso pode ser feito pelo endereço eletrônico <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. A consulta foi realizada em 22/2/2016.

⁵ Na descrição de cada pesquisa, os termos Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua Adicional foram utilizados conforme a opção dos próprios autores.

⁶ SOUZA, Adriana Baptista de. **A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação**. 01/03/2011. MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_643ab677c64525d399a6d14768d124a1>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

Estrangeira. O *corpus* foi uma sequência de imagens com determinados personagens: desenhos criados para os fins pedagógicos do material e que são representados em situações sociais muito limitadas – na festa, no restaurante, no escritório, no parque, ao telefone. Souza (2011) observou também se a inclusão de uma personagem negra como um desses atores sociais revelava uma visão multicultural. Outra questão analisada foram os padrões de representação e de interação nos textos multimodais selecionados, segundo categorias do quadro da multimodalidade de Van Leeuwen (1996). Constatou-se que essa relação direta nem sempre existe e que, quando existe, não é explorada pelo material, sendo o não verbal apenas um elemento decorativo. Ao final, a autora propõe atividades que exploram alguns dos textos multimodais que compõem o *corpus*, a fim de promover a formação multimodal do aluno em Inglês como Língua Estrangeira.

A segunda pesquisa voltada para a análise de materiais didáticos de Inglês para estrangeiros intitula-se “Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira”⁷ (NOVELLINO, 2011). Nela, a autora busca destacar os tipos de enquadres e a posição dos participantes dentro deles, evidenciar os modos presentes, configurar as ações, hierarquizá-las e identificar a densidade modal. Além disso, a autora analisa as atividades pedagógicas que se referem às imagens. O resultado da investigação é que, no material para ensino de Inglês analisado, o letramento multimodal está focado na escrita e na fala e que precisa ser desenvolvido um *design* pedagógico que abranja os diversos modos e significados presentes nos livros e materiais didáticos para o ensino de Inglês como Segunda Língua.

O terceiro registro que relaciona multimodalidade e LD, intitulado “Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de Língua Inglesa para o ensino médio”⁸ (VASCONCELOS, 2012), tem como *corpus* livros

⁷ NOVELLINO, Marcia Olive. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira**. 01/09/2011. DOUTORADO em LETRAS. Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO. Disponível em: << http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0710534_2011_pretextual.pdf >>. Acesso em: 23 nov. 2016.

⁸ VASCONCELOS, Edina Maria Araujo de. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 01/08/2012. MESTRADO ACADÊMICO

didáticos de Inglês como Língua Estrangeira destinados a alunos do Ensino Médio e produzidos entre 2003 e 2010. A autora investigou a seção de leitura, buscando observar quais são as orientações dos autores em relação ao trabalho com o texto multimodal, as questões envolvendo o letramento crítico nas atividades de compreensão leitora e a ideologia veiculada nos textos em que a mulher é representada nas diversas temáticas exploradas nos livros didáticos. Além das constatações feitas sobre a representação da mulher como inferior ao homem e do papel ativo da mulher no trabalho e nas questões sociais, verificou-se que persiste o estereótipo de fragilidade associada à mulher. As atividades de compreensão leitora, por sua vez, focalizam apenas o texto verbal, desconsiderando a riqueza de imagens. Vasconcelos (2012) conclui que é necessário investimento no trabalho com o texto imagético com o objetivo de explorar o potencial semiótico dos textos multimodais, no que diz respeito à compreensão de recursos visuais, às representações e às ideologias.

A primeira pesquisa que trabalha com o LD de PLM, cujo título é “A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio: um estudo enunciativo-discursivo”⁹ (COSTA, 2011), observa o trabalho feito com os gêneros que aliam as linguagens verbal e não verbal das atividades de leitura de duas coleções de LDs de Português para o Ensino Médio, utilizadas em escolas públicas de Cuiabá-MT, com o objetivo de compreender em que medida as atividades propostas colaboram para o desenvolvimento de habilidades leitoras necessárias para a compreensão de gêneros multimodais. A autora conclui que há poucos representantes desses gêneros nas duas coletâneas estudadas e que o tratamento didático dado a eles nas atividades de leitura não favorece a mobilização das capacidades leitoras para as especificidades desses gêneros, contribuindo pouco ou

em LINGÜÍSTICA APLICADA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA. Disponível em: <<
<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/EdinaMariaAraújoVasconcelos.pdf> >>. Acesso em: 08 nov. 2016.

⁹ COSTA, Elizangela Patricia Moreira da. **A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. 01/05/2011. MESTRADO ACADÊMICO em ESTUDOS DE LINGUAGEM. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ. Disponível em: <<
<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8be3ba62.pdf>>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

nada para a formação do letramento não verbal dos alunos. Além disso, a autora acredita ser necessária uma formação leitora que destaque a importância desse letramento.

O segundo trabalho feito com LD de PLM enfoca o gênero tira e intitula-se “As tiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma proposta de leitura”¹⁰ (SEGATE, 2011). A autora apoia seu trabalho com o gênero textual na teoria de Dolz e Schneuwly (2004) e na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de usar os gêneros como aliados no processo de ensino e aprendizagem de Português. Nessa pesquisa, analisa-se o trabalho de leitura de dezesseis tiras presentes em diferentes Coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Médio, adotadas em instituições públicas Estaduais de Uberlândia-MG, acreditando ser esse um gênero que permite um trabalho interdisciplinar e que conduz o aluno a uma formação crítica e cidadã. A autora acredita que, em uma situação comunicativa, os aspectos não verbais são tão importantes quanto a fala e a escrita. Dessa maneira, os aspectos multimodais do gênero tira podem contribuir muito para o processo de compreensão textual. Conclui-se que, apesar da frequência com que as tiras aparecem nesses LDs, não são consideradas as especificidades do gênero, uma vez que esses materiais ignoram, principalmente, os aspectos não verbais do gênero.

Por fim, há a tese de Gualberto (2016)¹¹, em que, com base na Semiótica Social e em seus principais desdobramentos - a abordagem multimodal e a Gramática do Design Visual -, a autora analisa como a multimodalidade se estabelece em textos de dois LDs de PLM destinados ao sétimo ano do ensino regular. São examinados os modos e os recursos semióticos envolvidos no processo de construção de sentido nos LDs selecionados, levando em conta seus textos escritos, mas também suas características visuais, que interferem diretamente na interpretação e no significado dessas obras. Procurando fazer uma reflexão sobre *texto e leitura* e ampliar esses

¹⁰ SEGATE, Aline. **As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa: uma proposta de leitura**. 01/06/2011. MESTRADO ACADÊMICO em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA. Disponível em <<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15407/1/d.pdf>>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

¹¹ GUALBERTO, Clarice. Lage. Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. Disponível em <<<http://150.164.100.248/poslin/defesas/1469D.pdf>>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

conceitos a partir da perspectiva multimodal, a autora amparou-se, entre outros, em algumas categorias da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006); nas contribuições de Kress e Van Leeuwen (2002) sobre cores; de Van Leeuwen (2006) sobre tipografia; Kress (2010) sobre multimodalidade; Street (1996), Kress (1997, 2003) e Jewitt (2008) sobre letramentos. A principal contribuição de Gualberto (2016) são novas categorias de análise¹², que têm o objetivo de atender a demandas que surgiram ao longo do estudo e contribuem para a discussão dos possíveis sentidos produzidos, principalmente, pelo *layout* e pela imagem nos LD. Comparando os dois LD, percebeu-se que os livros são mais diferentes do que semelhantes, sendo um mais tradicional e o outro mais inovador, principalmente em relação ao conceito de texto que cada um permite inferir por meio da maneira com a qual os elementos são apresentados nas páginas.

O único trabalho encontrado envolvendo multimodalidade e PLA, intitulado “A multimodalidade no ensino de Português do Brasil como Segunda Língua: novas perspectiva discursivas críticas”¹³ (FERRAZ, 2011), tem como *corpus* apenas mídias digitais - um CD-ROM, uma unidade didática e dois *sites*. A pesquisa é de ordem qualitativa e é orientada pelas seguintes perguntas: “como são apresentados os conteúdos didáticos em materiais constituídos por mais de uma modalidade da língua? Como a lógica organizacional de diferentes mídias pode favorecer o ensino de Português como Segunda Língua? De que forma a sistematização de trabalho multimodal pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de Segunda Língua de maneira a desenvolver a competência comunicativa no uso de diferentes modos semióticos na Língua Alvo?”. Nesse trabalho, a autora encara o trabalho multimodal como um caminho possível para a elaboração de materiais didáticos para o processo de ensino-aprendizagem de Português como Segunda Língua, sob uma perspectiva discursiva crítica.

¹² Utilizadas nesta dissertação e apresentadas no capítulo III.

¹³ FERRAZ, Janaina de Aquino. **A multimodalidade no ensino de português do Brasil como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 01/07/2011. DOUTORADO em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

A partir da breve apresentação do teor de cada trabalho encontrado, é possível concluir que a investigação da exploração de textos multimodais compostos por imagens e palavras em LDs de PLA e de PLM, simultaneamente, ainda é um campo a ser explorado. Tendo justificado a pesquisa, delimitado a pergunta de pesquisa e apresentado o *corpus*, passamos à apresentação dos objetivos geral e específicos e à organização deste trabalho.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é verificar como são explorados os textos multimodais compostos por imagens e palavras nas atividades de leitura e produção textuais presentes em livros didáticos para fins de ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional e de Português Língua Materna.

Para atingir essa meta, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- i) identificar a ocorrência de textos multimodais compostos por imagens e palavras e de atividades de leitura e produção textuais propostas para o trabalho com esses textos nas coleções destinadas ao ensino de Português Língua Materna e de Português Língua Adicional;
- ii) investigar se é incentivada a integração entre a imagem e a palavra na compreensão e na produção dos textos multimodais propostos nos livros didáticos de Português Língua Materna e Língua Adicional;
- iii) averiguar se é exigida a compreensão e estimulada a produção da significação global oriunda da conjugação das imagens e das palavras nos textos multimodais.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nestas Considerações Iniciais, Capítulo I, há a contextualização da pesquisa, em que são apresentadas a motivação e a justificativa, a partir dos interesses surgidos na minha trajetória acadêmica e profissional e da inexistência de trabalhos que abordem a exploração da multimodalidade em atividades de leitura e produção de textos multimodais compostos por imagens e palavras, simultaneamente em LDs de PLA e PLM. Além disso, nesse capítulo, são apresentados a pergunta de pesquisa, os objetivos gerais e específicos do trabalho e a estrutura de sua organização.

O Capítulo II é destinado aos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Nele, incluímos o conceito de texto adotado, a definição e as reflexões acerca dos livros didáticos, os conceitos de Língua Materna e de Língua Adicional e a abordagem multimodal. Procuramos estabelecer uma ponte entre o que é postulado pelos teóricos em seus estudos clássicos e contemporâneos em cada um desses tópicos.

A metodologia empregada na realização deste trabalho é apresentada e explicada no Capítulo III, a partir do qual o leitor conhecerá os passos seguidos e enveredará na análise apresentada. São descritos o processo de escolha das coleções, o levantamento das atividades de leitura e produção de textos multimodais compostos por imagens e palavras e os critérios utilizados na sua escolha, além da descrição do procedimento de análise.

O Capítulo IV destina-se à análise realizada nesta pesquisa a partir da apresentação das coleções selecionadas, da descrição de alguns exemplares das atividades de leitura e produção de textos multimodais e da verificação do que é explorado nessas atividades dos LDs de PLA e PLM.

Por fim, no Capítulo V, são apresentadas as considerações finais, em que, de forma sucinta, retomamos a pergunta de pesquisa e discutimos, à luz dos objetivos propostos, os resultados obtidos. Além disso, apontamos possíveis desdobramentos deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a contextualização desta pesquisa, passamos à exploração do termo *texto*, à conceituação de *livro didático* e à reflexão sobre suas funções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, incluindo as noções de Língua Materna e Língua Adicional. Além disso, apresentamos a *multimodalidade*, a fim de fundamentar as análises desenvolvidas no Capítulo IV.

2.1 TEXTO - “NOSSO ALFABETO EXPANDIU-SE” (JEAN-CLAUDE CARRIÈRE)

O ensino de línguas, sejam elas Maternas ou Adicionais, sofreu transformações significativas, ao longo da história, motivadas pelo avanço dos estudos em Linguística. Uma transformação bastante importante foi a mudança “da unidade básica de ensino” da língua, que deixa de ser a palavra ou a frase e passa a ser o texto. Mas o que é texto?

O conceito de *texto* evoluiu com o objetivo de descrever e englobar as produções humanas necessárias para se atuar em diferentes práticas sociais que, por sua vez, planteiam variadas situações comunicativas. Assim, em consonância com a definição de Koch e Travaglia (1990, p.10),

texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Nessa citação, incluem-se as produções orais, mas a definição gira em torno da “unidade linguística”, a palavra. Em relação à dominação do modo verbal de apresentação da língua, Rojo (2005, *on-line*) acrescenta que

na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos

multimodais¹⁴ [...] implicando, segundo alguns autores, como Chartier e Beaudouin, mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades.

Os documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem no Brasil procuram acompanhar o avanço dos estudos. Vejamos o que os PCN sugerem:

a produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (BRASIL, 2000, p.20)

O que percebemos, entretanto, é que, embora em alguns momentos os PCN demonstrem preocupação com outras formas de manifestação da linguagem - por exemplo, a comunicação gestual -, *texto*, neste documento, está diretamente relacionado ao elemento verbal: “o nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra.” (BRASIL, 1997, p.29).

No trecho supracitado, o documento afirma que a assinatura em um desenho é um texto, mas não dá a mesma credibilidade ao desenho em si. Da mesma forma, atesta que a palavra *pare* é um texto dentro de um contexto específico, mas desconsidera que outros elementos – o formato, o tamanho e a cor das letras, além da faixa pintada acima do *pare* – são essenciais para que, de fato, constitua-se como um texto.

Merece destaque a importância do contexto de produção e de recepção dos textos, que leva em consideração tanto a prática social em que são aplicados quanto as características dos produtores e receptores da mensagem, como também especificações dos veículos em que são transmitidos. Apropriando-nos do exemplo do desenho presente nos PCN – que não é considerado neles como texto –, gostaríamos de propor uma atividade. Olhe as duas fotografias apresentadas a seguir e reflita: o sentido expresso por/construído a partir de esses dois textos é o mesmo?

¹⁴ Essa citação pertence ao verbete “textos multimodais” do Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), uma produção da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, disponível em <<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>>. Acesso em 23 nov. 2016.



Figura 1: Teste de imagens

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s1TLHRjK6P4>. Acesso em 8 dez. 2016

Nessas fotografias, há duas mulheres, uma negra e uma branca, realizando a mesma atividade. Em uma campanha contra racismo, feita no estado do Paraná, vários pares de fotos semelhantes a esse foram mostrados para funcionários de Recursos Humanos (RH), que deveriam falar quem são ou o que fazem as pessoas apresentadas. O experimento intitulado “teste de imagem” revela que, de forma geral, os funcionários de RH fizeram leituras completamente diferentes desses dois textos, alocando os negros como empregados em oposição aos brancos, colocados como patrões (empregadas domésticas x donas de casa). Em outras situações, quando ambos foram considerados funcionários, os funcionários de RH atribuíram aos negros cargos mais simples, normalmente com menor remuneração ou que exijam menos formação, enquanto os brancos exerceriam uma profissão de alto escalão, de destaque financeiro (segurança de shopping x executivo). O que influencia nessa leitura? Em todos os países do mundo, as leituras seriam iguais? O significado desses textos depende apenas do produtor e do contexto de produção? A leitura é sempre a mesma, independentemente do leitor?

Flores (2015, p.27) bem lembra que

a imagem sempre foi uma forma eficaz de nos expressarmos enquanto membros sociais, enquanto seres singulares, dotados de subjetividade. As pinturas rupestres, conforme nos lembra Manguel (2006) não nos deixam dúvidas de que as imagens estão presentes na vida do ser humano desde os primórdios de sua existência, de que os seres humanos sempre tentaram se expressar, mostrar o que pensam, mostrar quem são.

Isso leva a refletir sobre o papel que as imagens ocupam nos textos presentes no cotidiano, nas mídias e, sobretudo, nos livros didáticos, instrumentos de ensino de

Língua Portuguesa. Diferentemente do senso comum que associa imagem ao universo infantil, acreditamos que a presença de imagem é cada vez mais frequente e independe do nível de maturidade do texto, como questionado por Dionísio (2014). Jean-Claude Carrière salienta que “nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. [...] E, inclusive, de uma maneira mais complexa do que antigamente, pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se.” (CARRIÈRE, 2010, p.20 *apud* ARENA, 2013, p.290). Então, faz-se necessário pensar que a “unidade” do texto não poderia mais ser considerada apenas como a palavra, mas como qualquer forma que, inserido em um contexto e motivado pelo interesse do locutor, seja capaz de transmitir uma mensagem.

De acordo com a teoria da Semiótica Social – apresentada no tópico 2.3 –, o texto é a materialização dos interesses e escolhas de seu autor em relação aos modos e recursos semióticos de significação¹⁵. Assim, esses estudos permitem inferir que escolher usar em determinado texto a palavra “casa” ou uma das imagens a seguir



Figura 2: Representações de casa

Fonte: <http://www.istockphoto.com/br/fotos/casa?excludenudity=true&phrase=casa&sort=best>. Acesso em 8 dez. 2016

e decidir entre atores brancos ou negros para atuar em determinado trabalho significa muito mais do que uma seleção aleatória, é uma escolha motivada pelo interesse do produtor de determinado texto em criar esse ou aquele efeito. Da mesma maneira, o objetivo de um autor, ao expressar-se através de palavras ou de imagens ou de ambos os modos, pode variar de acordo com o público alvo que deseja atingir, a mensagem a ser transmitida, o efeito esperado, a velocidade de transmissão da informação, entre outros fatores.

¹⁵ A diferença entre modo e recurso semiótico também é explicada no tópico 2.3.

Assim, é possível perceber a necessidade de serem incluídos, na conceituação de *texto*, diferentes modos de apresentação da linguagem em uma mesma produção, que juntos construirão o todo significativo, embora esteja intrínseca a dominação do modo verbal, seja ele oral ou escrito. Nesta dissertação, usaremos *texto* para referir-nos a uma produção realizada por um locutor através de um ou mais modos semióticos – imagem, escrita, linha, som – em determinado contexto com objetivo e público alvo definidos, consoante a definição apresentada por Dell’Isola (2016): “O texto é uma produção constituída de elementos verbais e/ou não verbais intencionalmente selecionados e organizados, durante uma atividade sócio-interativa entre locutores que buscam depreender e produzir sentidos.”¹⁶.

Como é o objetivo desta pesquisa, voltamos o olhar especificamente para os textos multimodais compostos por imagens e palavras contidos nos LDs de Língua Portuguesa Adicional ou Materna, e cada vez mais presentes na sociedade atual.

2.2 LIVRO DIDÁTICO – “HÁ O PAPEL IDEAL E O PAPEL REAL” (MAGDA SOARES)

De conhecimento comum, o livro didático é um material normalmente impresso elaborado por especialistas de cada área, composto por textos, sistematizações, exemplos, exercícios, que auxilia o professor na definição dos temas e na ordem em que serão trabalhados. Para os alunos, o LD é frequentemente a fonte impressa mais acessível e completa de informações e que também serve como um resumo do que foi trabalhado nas aulas e será cobrado nas avaliações, sejam elas internas – da escola – ou externas – avaliações nacionais, como o ENEM.

Certamente, cada um de nós, enquanto aluno, já estudou com um LD e, enquanto professor, já utilizou essa ferramenta como aporte para as aulas, sejam elas de Língua Materna ou de Língua Estrangeira. Para Viana (2011, p.28), o LD é basicamente

¹⁶ Definição apresentada por Dell’Isola na comunicação “Desigualdades na construção da argumentação nas redações do ENEM”, no IV Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, ocorrido de 14 a 17 de setembro na Universidade Federal de Minas Gerais.

reconhecido como um material que é produzido e impresso tendo em vista as finalidades instrutivas escolares. Na verdade, seu uso explica melhor o que ele realmente é. Em sala de aula, configura-se como um impresso que auxilia no aprendizado de determinados conteúdos. Por vezes, (mal) utilizado, o LD é visto como um plano de aula, no qual o professor segue à risca [sic]. Em sua estrutura física, geralmente é composto de textos, imagens e atividades didáticas com a finalidade de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficiente.

Tão criticado por muitos professores e alunos, mas também a salvação de muitos cursos, esse instrumento, utilizado em aulas de todas as disciplinas e por alunos de todas as idades, acompanha o processo de ensino-aprendizagem há décadas e, mesmo com o avanço significativo das novas tecnologias, não perdeu seu espaço de destaque nas salas de aulas. A autora afirma ainda que o LD é “sempre reconhecido, apesar das críticas, como uma ferramenta didático-pedagógica significativa no processo de escolarização” e que “de acordo com as suas múltiplas facetas, o LD pode ser considerado como um material didático, objeto cultural, mercadoria etc.” (VIANA, 2011, p.30).

O LD é mais do que um simples objeto em sala de aula, uma vez que materializa as escolhas didáticas do professor, funciona como um acervo de textos, imagens e atividades, auxilia em situações de *déficit* de conteúdo por parte do aluno e é representante da cultura de atores sociais retratados. Nesse sentido, Batista (2003, p.13) afirma que os LDs

tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

Assim, as pesquisadoras Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 238) afirmam que “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

As citações corroboram a ideia de que o LD serve, muitas vezes, como um acervo de textos aos quais o aluno terá contato. São muitas vezes, como atestam inclusive os documentos oficiais, a única fonte de leitura às quais alguns alunos têm acesso, seja a textos em sua Língua Materna, seja na Língua Adicional. Vale ressaltar

que, embora os documentos oficiais como os PCN admitam essa restrição, eles preconizam que o professor deve levar para a sala de aula textos de fontes variadas, textos autênticos, a fim de que o aluno tenha práticas de leitura mais diversificadas e seja um bom leitor.

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede (BRASIL, 1997, p.42).

Como dito na seção anterior, “nosso alfabeto expandiu-se” e as informações hoje em dia são transmitidas por uma infinidade de formas de apresentação da linguagem – escrita, imagem, som, linha, movimento – que, juntas, compõem o todo significativo de um texto. Portanto, “a escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagens e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, sendo o livro didático um bom portador para elas.” (LAJOLO, 1996, p.5). No intuito de abordar os diferentes modos em que a linguagem se realiza, os LDs têm sido incrementados por materiais midiáticos, como *CD rooms*, *sites*, além de constantemente sugerir *links* nos quais os alunos podem encontrar mais informações sobre o tema discutido. Com o avanço das tecnologias digitais, tem-se também versões digitalizadas dos LDs, que podem ser a simples digitalização do material ou incluir desde animações que sugerem o movimento de passar a página do livro até atividades mais dinâmicas.

Entretanto, nem sempre os alunos têm acesso a essas mídias que acompanham os LDs, inclusive por falta de disponibilidade de computadores nas próprias escolas e em casa ou até mesmo porque o grande volume de conteúdo a ser tratado no ano letivo inviabiliza que algumas aulas sejam “desperdiçadas” com o conteúdo digital. Sendo assim, incrementar as unidades com textos compostos por diferentes modos seria papel dos autores dos LDs, sobretudo por terem consciência da função formadora de leitores que esses materiais têm, buscando aproximar os alunos dos textos “de verdade”, que circulam na sociedade.

Para discutir o papel dos LDs no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto Língua Materna e Língua Adicional, é preciso considerar o papel ideal e o papel real dessa ferramenta em cada um desses âmbitos. Diante do questionamento de como o professor deve lidar com o LD, Soares (2008) afirma:

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (Disponível em <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>>. Acesso: 23 dez. 2016)

Esta pesquisa destina-se à análise da exploração de textos multimodais presentes em atividades de leitura e produção de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa como Língua Materna e como Língua Adicional. Apresento, em linhas gerais, um breve histórico dos LDs nesses contextos e discuto sua função no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil.

2.2.1 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Schlatter e Garcez (2009), nos Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa do Rio Grande do Sul, afirmam que quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Adicional, professores e alunos são convidados a se posicionar diante dessa língua, independentemente de estar em contexto de imersão ou não, compreendendo-a e interagindo efetivamente com ela.

Nesta pesquisa, adotamos a terminologia Língua Adicional conforme a noção apresentada por Dell'Isola e Prazeres (2012, p.61), segundo os quais “o termo língua adicional refere-se a uma língua que está sendo aprendida/vivenciada pelo indivíduo, de forma positiva, tendo o sujeito como agente da linguagem.”. Os autores ressaltam que a língua em questão não deve ser hierarquizada como a primeira ou a segunda aprendida.

Nas aulas de Língua Adicional, o LD é a base de situações em que o aluno tem que aprender a se comunicar, para as quais precisa desenvolver habilidades linguísticas, e é também representante da cultura-alvo. Ferraz (2009, p.156) defende que o LD de LA funciona como

elemento “provocador” que pode abrir pontos para a troca de idéias, de opiniões, de pontos de vista, pois carrega em si eventos e situações que buscam retratar cultura. Coloca o aluno estrangeiro em contato com visões de mundo e com parâmetros culturais diferentes dos de sua origem (...)

O ensino de PLA foi marcado por uma evolução nos LDs, que envolve o país de produção desses materiais, a abordagem e a metodologia apresentada por cada um deles, questões de *layout*, como extensão, cores e distribuição dos conteúdos, público alvo, autenticidade dos materiais, nível de proficiência, habilidades trabalhadas, dentre outros.

Com base em Diniz *et al.* (2009), apresentamos um breve histórico dos LDs de PLA. O primeiro deles foi o *Spoken Portuguese*, de Vicenzo Ciofarri, um ítalo-americano. Na década de 1950, o único livro brasileiro disponível para o ensino de PLA era o *Português para estrangeiros*, de Mercedes Marchant. Com crescimento gradativo ao longo das décadas de 70, 80 e 90, foi só nessa última que apareceram publicações para públicos específicos, como o *Tudo bem? Português para a Nova Geração*, para a adolescentes, e *Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros* e *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*, para funcionários de empresa. Na tabela reproduzida abaixo,. No anexo 1, apresentamos a tabela de Diniz *et al.* (2009) em que há uma compilação dos materiais didáticos de Português do Brasil para Falantes de outras Línguas, incluindo principalmente obras produzidas no Brasil, mas também no exterior, e abrange o título das obras, os autores, a editora, o ISBN, os componentes, o público alvo e o nível, o que permite concluir uma relativa diversificação no público alvo e um significativo impulso na produção desses materiais, ainda que haja muitas lacunas nesse mercado.

No anexo 2, apresentamos uma tabela em que há continuação do trabalho desenvolvido por Diniz *et al.* (2009). Essa tabela foi por nós construída utilizando o mesmo padrão adotado pelos atores – informações, siglas, ordem alfabética para exposição das obras – descrito na legenda citada anteriormente.

Tosatti (2009)¹⁷ faz um levantamento dos gêneros textuais presentes em cinco coleções de LDs de PLA e investiga se sua exploração ocorreu de maneira funcional

¹⁷ TOSATTI, N. **O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua**. 2009. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em <<<http://150.164.100.248/poslin/defesas/1276M.pdf>>>. Acesso em 15 jul. 2016.

com foco no seu processo comunicativo. A autora se detém à análise da funcionalidade dos diferentes gêneros textuais presentes nas obras selecionadas, não considerando a abordagem feita dos elementos multimodais em si, como é a proposta do nosso trabalho.

Após levantamento dos LDs de PLA, apresentamos algumas pesquisas recentes. Rosa (2012)¹⁸ faz uma análise linguístico-discursiva de um LD de PLA, cujo público alvo são empresários, buscando descrever as concepções de linguagem, de aprendizagem, de autonomia e de ensino empregadas pelos autores e suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem de PLA. A autora analisa também a maneira pela qual o LD auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e como as habilidades de produção e de compreensão orais e escritas são abordadas.

Ueti (2013)¹⁹ realiza um levantamento do léxico da seção *Cotidiano Brasileiro* do LD Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros, identifica os campos léxico-semânticos com o objetivo de verificar como a cultura brasileira é apresentada. Consciente de é impossível dissociar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e cultura da nação onde essa língua é falada, a autora investiga as escolhas lexicais da obra com o objetivo de identificar como a cultura brasileira é veiculada no LD analisado.

Freire (2015)²⁰ explora representações do Rio de Janeiro e dos cariocas nos textos de três LDs de PLA publicados na Argentina, no Paraguai e no Brasil com base em pressupostos da Teoria das Representações Sociais, dos gêneros textuais e dos componentes verbais e não verbais. A autora constatou que o carioca é marcado por

¹⁸ ROSA, A. A. C. da. **O desafio de se ensinar português para falantes de outras línguas: análise linguístico-discursiva de um livro didático para o ensino de PLE**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_016.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

¹⁹ UETI, L. S. **O léxico da cultura brasileira no livro didático 'Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros'**. 2013. Dissertação (mestrado) – Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15052013-092344/pt-br.php>>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

²⁰ FREIRE, G. S. **O Rio de Janeiro de os cariocas representados nos textos de livros didáticos de português para estrangeiros publicados na Argentina, Paraguai e Brasil**. 2015. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

sua descontração e por sua informalidade, assim como o Rio de Janeiro destaca-se, de forma estereotipada, por suas belas praias, natureza exuberante e manifestação das culturas locais.

Constatamos que, nos últimos anos, há várias pesquisas cujo corpus é composto por um ou mais LDs de PLA, seguindo diferentes linhas de pesquisa e com diferentes objetivos investigativos. Passamos agora à discussão sobre o livro didático de Português como Língua Materna.

2.2.2 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Volmer e Ramos (2009), apoiados em Fregonesi (1997), tratam do uso do livro didático de Língua Portuguesa como Língua Materna no Brasil. Eles afirmam que, nos anos 60, dois tipos de materiais eram usados nas escolas: a antologia e a gramática. A primeira era somente uma compilação de textos, enquanto a segunda trazia exercícios, o que é bastante compreensível quando o ensino de uma língua praticamente se restringia ao ensino de teorias gramaticais. Em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, intitulada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” recomenda o desenvolvimento de atividades de produção escrita. Alguns anos depois, em 1971, a promulgação da Lei nº 5.692 direciona o ensino da língua para a comunicação e para a expressão. Apesar disso, era muito comum o ensino baseado em estruturas isoladas e repetidas insistentemente, a fim de praticar-se a oralidade e a escrita, simultaneamente. Com grande difusão do LD, o papel do professor era o de indicar quais exercícios os alunos deveriam fazer, cuja tarefa sempre era a de repetir o enunciado dado como modelo fazendo a alteração sugerida. A popularização do ensino e o aumento considerável de alunos exigiram também o aumento no número de professores, sem permitir que eles fossem de fato preparados. Assim, a divisão do conteúdo a ser ensinado em volumes dos LDs coloca esses materiais como cartilhas a serem repetidas e seguidas, além de fazer com que o professor perdesse sua voz e, assim, não pudesse difundir sua opinião política nas aulas. A partir dos anos 80, há um avanço considerável nas pesquisas acerca do ensino-aprendizagem de línguas, com tendência a se rejeitar o ensino descontextualizado, comum no ensino da

gramática tradicional. Ganham visibilidade as práticas da língua em suas variadas formas de manifestação e inseridas em contextos sociais, com foco nas habilidades de compreensão e produção orais e escritas. Atualmente, o ensino-aprendizagem do Português baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), brevemente apresentados na abertura desta seção, cujo foco é a língua em uso.

Endossa essa discussão sobre o livro didático, a afirmação das pesquisadoras Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (2005), na apresentação de “Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania”, que é uma compilação de artigos sobre os desafios e as realidades que perpassam a produção do LD de alfabetização e de educação básica – ensinos infantil, fundamental e médio – no cenário brasileiro:

o que nos mobiliza é a convicção de que, no contexto atual, o livro didático [de língua portuguesa] certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos (p.8).

Para elaboração de um LD no atual cenário brasileiro, os autores normalmente obedecem a guias elaborados pelas esferas municipal, estadual e federal, que determinam o que deve ser ensinado em cada ano do ensino regular em cada disciplina, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Currículo Básico Comum (CBC) de alguns estados.

Rojo e Batista (2005) concluem, a partir de um levantamento de dados, que o número de estudos sobre o LD aumentou consideravelmente a partir da segunda metade dos anos 1990, após alterações importantes no PNLD, como a “instituição de um processo de avaliação prévia dos livros a serem adquiridos e distribuídos e a universalização do atendimento ao conjunto da população das redes públicas de ensino fundamental” (p.24), o que reforça a hipótese apresentada pelas autoras de que essas mudanças “vieram dar novo alento e incrementar as pesquisas sobre o livro didático no Brasil” (p.25).

Marcuschi e Cavalcante (2005) afirmam que

se admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, aqui entendidas como práticas sociais que demandam a leitura e a escrita, deve estar no foco do trabalho em sala de aula (p.239).

Já justificada a grande quantidade de estudos sobre o LPLM, apresentamos alguns estudos recentes. Guimarães (2009) trabalhou com LPLM investigando se as atividades de auto avaliação e revisão de textos permitem que os alunos reflitam sobre a própria produção escrita, nas cinco coleções didáticas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, aprovadas no PNLD 2008, mais distribuídas para as escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte – MG. Esta pesquisa fundou-se, como a própria autora salienta, nas “atuais discussões sobre as concepções de língua, texto, sujeito e gêneros textuais que têm influenciado a produção de livros didáticos de Português no Brasil desde a última década do século XX e nas reflexões acerca do caráter sociointeracionista da escrita”.

Pessoa (2012) analisa as práticas de leitura presentes em um LPLM destinado ao Ensino Médio, aprovada no PNLD 2012, investigando quais textos são abarcados e como as habilidades de leitura desenvolvidas no Ensino Fundamental são desenvolvidas a partir da articulação e progressão das atividades. A fundamentação teórica é composta por uma visão sócio interacionista de linguagem, pelos PCN para o Ensino Médio 1999 e 2002, pelas categorias utilizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2010), pelo agrupamento de gêneros e pela concepção de Sequência Didática proposta por Scheneuwly & Dolz (2004).

Salles (2014) investiga o trabalho com os gêneros imagéticos em duas coleções de livros didáticos de Português como Língua Materna dos anos finais do Ensino Fundamental aprovados no PNLD 2014. A autora reflete sobre as atividades propostas para os gêneros multimodais – charges, tirinhas, quadrinhos, propagandas – compostos por linguagens verbal e não verbal, com base no conceito de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin (1952- 53/1997), nos estudos sobre multimodalidade propostos por Kress e Van Leeuwen (1996) Kress, Leite-García e Van Leeuwen (1997) e Dionísio (2005, 2007) e nas considerações sobre letramento propostas por Soares (1998), Kleiman (1995, 2007), Bezerra 2005 e Dell’Isola (2013). O objetivo da autora é verificar em que medida tais atividades contribuem para a formação do sujeito letrado.

Santos (2015) trabalha com o ensino de análise linguística nos LPLM no segundo ciclo do Ensino Fundamental, a partir do questionamento de como a chegada das teorias linguísticas, pós- virada pragmática, à sala de aula influenciam os modos de ensino de gramática. Foram comparadas coleções produzidas em um intervalo de tempo de 10 anos, buscando-se observar como “o ensino da análise linguística tem se modificado ao longo da última década e como tem incorporado as mudanças decorrentes de uma perspectiva discursiva de linguagem, de acordo com o que se observa nos Guias de Livro Didático de Português (LDP), do PNLD, por um lado, e nos próprios LDP, por outro”. Assim, foi realizada uma análise qualitativa do Guia de LDP, do PNLD (Ensino Fundamental II) 2005, 2008, 2011 e 2014 e da coleção Português: Linguagens.

Os PCN preconizam que o ensino da Língua Portuguesa está diretamente relacionado ao desenvolvimento de uma postura crítica, responsável e autônoma dos alunos, enquanto cidadãos que vivem em sociedade, em relação aos textos. Dessa maneira, o LD deve convidar os alunos a refletirem sobre as práticas sociais a que são expostos diariamente e a utilizar o conhecimento adquirido em sala para questionar a realidade (BRASIL, 1997, p.69).

Como se pode perceber, a variedade de estudos cujo objeto de pesquisa é o LPLM é grande, enfocando a leitura, a produção escrita, a análise linguística, entre outros temas. Assim, nesta pesquisa, investigo se os textos multimodais – especificamente os compostos por imagens e palavras –, cada vez mais presentes em nosso cotidiano, seja nas ruas ou nas mídias digitais, também estão presentes nos LPLM e, se sim, qual é a abordagem desses textos proposta pelos autores.

2.3 MULTIMODALIDADE

O aumento no número de tarefas desenvolvidas por uma mesma pessoa muitas vezes simultaneamente e o avanço da tecnologia contribuíram para que a comunicação ganhasse um caráter imediato, tendo sua eficiência relação diretamente proporcional à velocidade em que se efetiva. Ganham espaço, então, as reflexões sobre os textos que transmitem mais informação demandando o menor tempo possível da atenção do leitor. Para isso, aos elementos verbais, aliam-se recursos tipográficos, como negrito, diferentes fontes, tamanho das letras, tópicos, além de cores, linhas, imagens. Assim, de acordo com Ferraz (2008), justamente por cumprir essa proposta, os textos multimodais ganham progressivamente mais espaço na sociedade, como apresentado na contextualização desta pesquisa.

Dionísio (2005, pp. 131 e 132) afirma que

a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. O *letramento visual* está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. [...] Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] Os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo re-elaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Algumas páginas à frente, a autora continua (2005, pp. 159 e 160)

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

Podemos concluir, a partir dessas afirmações, que, por serem mais recentes os textos que aliam o verbal e o não verbal para a construção do sentido, é necessária uma abertura dos leitores no que diz respeito ao modo de interpretação desses textos, fazendo uma verdadeira relação entre os signos verbal e não verbal, a fim de se alcançar a compreensão global dos textos multimodais. Nesse sentido, Kress (1997,

p.161, tradução nossa²¹) defende que “textos escritos estão se tornando muito mais visuais do que já foram, embora eles sempre tenham sido objetos visuais”.

A utilização de diversos modos semióticos “no *design* de um produto ou evento semiótico”, ou seja, a possibilidade de expressão do significado por diferentes modos e conseqüentemente por seus recursos semióticos presentes na composição de um texto é chamada *multimodalidade*, conforme afirmam Kress e Van Leeuwen (2001, p.20).

Nesta pesquisa, como destacamos anteriormente, interessa-nos a abordagem dada aos textos multimodais compostos basicamente por elementos verbais e não verbais presentes nas atividades de leitura e produção de textos em três coleções de LD de PLA e PLM. De acordo com as autoras Barros e Costa (2012, p. 42), é necessário haver uma reflexão a respeito dos critérios de uso das imagens presentes nos materiais didáticos (MDs), a fim de compreender como se dá sua abordagem em atividades de leitura, “enfocando o desenvolvimento de capacidades leitoras, em particular as voltadas à multimodalidade, além da apreciação estética das imagens”.

Nascimento *et al.* (2011) também tratam da multimodalidade, especificamente no ensino de LP como LM, porém os autores são mais voltados para o papel do professor frente às mudanças atuais e a inserção dos textos multimodais em sala de aula, e não somente nos MDs. Segundo os autores, “na medida em que o emprego de imagens nos textos passa a ser percebido como intensificado e integrado”, é necessária uma reflexão dos educadores sobre até que ponto eles podem “continuar contando apenas com a aprendizagem implícita da multimodalidade” pelos alunos (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 532-533).

Para que o trabalho com textos multimodais na sala de aula seja enriquecido, Nascimento *et al.* (2011) sugerem que haja uma familiarização com os preceitos da multimodalidade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, uma vez que essa prática contribuiria “para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação

²¹ No original: “Written texts are becoming much more visual than they ever were even though they have always been visual objects” (KRESS, 1997, p.161).

e de construção da realidade” (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p.547-548). Algumas sugestões dadas pelos autores são:

em termos educacionais, esse processo de conscientização se aplica tanto à análise de textos de amplo alcance, tais como panfletos de campanhas políticas, anúncios de compras coletivas ou notícias de popularização científica, quanto a textos de audiência mais restrita, tais como fotos em álbuns de família ou fotos em redes sociais virtuais. A título de sugestão, em campanhas políticas, algumas perguntas norteadoras (ver sugestões de perguntas em torno da linguagem verbal em Heberle, 2000; Meurer, 2002) podem ser: como o candidato é representado na imagem? Com foco em seus atributos (representação conceitual) ou em suas ações (representação narrativa)? Que visão de candidatura política é construída na imagem? Se há texto verbal, até que ponto ele reforça, complementa ou contraria os sentidos veiculados na imagem? Que tipo de interação é projetada entre o candidato e o leitor? Em comparação a outros textos que contenham fotos (por exemplo, em *sítes* de relacionamento), que diferenças podem ser observadas quanto ao uso de recursos tais como contato, atitude e distância social?

Apresentamos a seguir a teoria da Semiótica Social, desenvolvida por Hodge e Kress (1988), abordagem que estuda o significado enquanto processo, da qual Kress e Van Leeuwen (2006) acreditam que a multimodalidade seja um desdobramento. Pimenta e Natividade expõem de forma breve a história da Semiótica. Segundo essas autoras,

a primeira foi a Escola de Praga, que nos anos 1930 e início dos anos 1940 desenvolveu a base linguística a partir dos formalistas russos. A segunda foi a Escola de Paris que nos anos 1960 e 1970 desenvolveu nomenclaturas teóricas que utilizamos frequentemente, tais como: significante e significado, arbitrário e motivados, eixo sintagmático e paradigmático, etc. A terceira escola, chamada Semiótica Social, começou na Austrália e foi influenciada pelo Círculo Semiótico de Sidnei [...] (2009, p.21).

A semiótica, de acordo com Hodge e Kress (1988), é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação” (p.261). A semiótica trabalha, portanto, com todos os elementos envolvidos na produção de sentido – imagem, palavras faladas ou escritas, cores, gestos, fontes, tom de voz –, sem valorizar um aspecto em detrimento do outro, além de lidar com outros fatores próprios da produção de sentido, como motivação, origens, destinos e meios.

Um dos princípios semióticos aos quais pretendemos dar destaque é o da “noção de escolha”, pois são justamente os interesses de um sujeito inserido em um contexto que o levam a selecionar os modos e os recursos semióticos os quais julga que comunicarão melhor a mensagem pretendida, ou seja, os interesses de quem produz um signo que motivam a relação entre significante e significado, que levam à

ideia de “signos motivados” (HODGE; KRESS, 1988). Essa ideia vai em contrapartida à noção de signos arbitrários, presente na Semiótica Tradicional, desenvolvida por Saussure (1974), segundo a qual não há necessariamente nenhuma conexão entre um significante e seu significado.

Além disso, na Semiótica Tradicional, o foco recai sobre as estruturas e os códigos, estando o significado pronto no texto e sendo o sistema de codificação impessoal e neutro. Já a Semiótica Social, seguindo o princípio do Círculo de Bakhtin, propõe a inconclusividade dos textos. Nesse caso, o leitor é um agente no momento da leitura, é um agente de transformação, o qual interage com o texto e produz novos sentidos, que podem ou não coincidir com o que era esperado pelo autor, a partir do que é lido (HODGE; KRESS, 1988). A essa interação tanto do autor quanto do leitor com o texto, Bezemer e Kress (2015) dão o nome de *trabalho semiótico*.

Então, de acordo com a teoria da Semiótica Social, a partir das figuras 1 e 2 (tópico 2.1), podemos concluir que para representar “casa” utilizando (ou, utilizando o termo apropriado da Semiótica Social, produzindo²²) o signo verbal, com um desenho simples ou com a foto de uma casa de luxo, ou ainda apresentar uma mesma situação representada por uma atriz negra ou por uma atriz branca, ultrapassa uma questão de simples escolha do autor, e sim, representa seus interesses e suas intenções. Isso se dá justamente porque, nessa teoria, a noção de signo envolve a relação necessária entre significante e significado (KRESS, 2010), o que, por sua vez, não garante que o texto produza exatamente o efeito e o significado esperado pelo seu autor.

Halliday (1978) desenvolveu a Gramática Sistêmico-Funcional, a qual defende que a linguagem tem funções sociais determinadas a partir das interações entre os interlocutores. Dessa maneira, seu uso envolve significados potenciais que dependem do contexto como um todo, abrangendo desde os interesses dos produtores até a organização social e cultural na qual se encontram. Assim, o foco da Semiótica Social desloca-se do signo para a produção desse signo (não apenas o verbal, mas também os outros modos de produção de sentido) que pode ser realizado em todos os modos

²² 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). No original: “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”.

semióticos – gesto, imagem, texto – e modificado pelos recursos semióticos disponíveis – intensidade, extensão, cor, tamanho, gêneros. De acordo com Bezemer e Kress (2016), na produção do signo, são usados os modos e os recursos semióticos que melhor representam os interesses dos produtores de sentido (*sign-makers*) e o que pretendem expressar, levando-se em consideração seu objetivo e o público alvo. Além disso, no momento da produção do signo, são consideradas as *affordances* (potenciais e limitações de significado) dos modos semióticos.

Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), com base na Gramática Sistêmico-Funcional, propõem a Gramática do Design Visual (GDV), uma ferramenta utilizada para análise dos elementos visuais de um texto. Na GDV, os autores apresentam critérios que exploram aspectos como as cores, o *layout*, a posição das informações - escrita ou imagem – de um texto, o ângulo do(s) participante(s) representado(s), a relação existente entre eles mesmos e entre eles e o leitor, a saliência dos elementos.

Dos muitos conceitos apresentados pela Semiótica Social e pela abordagem da multimodalidade, destacamos os que se aplicam mais diretamente à nossa pesquisa, a começar pelos de *linearidade*, de *modularidade* e de *caminho de leitura*. Segundo Kress (2015), a *linearidade* sugere que há uma ordem previamente estabelecida pelo autor para que o leitor, obedecendo às regras tradicionais de leitura, consiga alcançar o significado pretendido, ou melhor, consiga depreender o significado que o autor imprimiu no texto. Por sua vez, de acordo com Kress (2003), a *modularidade* revela uma relação social que se estabelece a partir das oportunidades oferecidas em um texto, em que o leitor tem um papel ativo, a partir do momento em que age para optar por qual elemento prefere iniciar a leitura, de acordo com seu interesse. Por esse conceito, sabe-se que o leitor pode decidir de qual forma interagirá com os elementos previamente selecionados e criados pelo autor.

O *caminho de leitura* (*reading path*) é justamente a trajetória que o leitor segue no momento da interação com o texto, como afirma Kress (2003), seja ele verbal, imagético ou multimodal. De acordo com esse autor, nos textos essencialmente verbais, o leitor tem menos autonomia para construir seu caminho de leitura, uma vez que a leitura das palavras numa ordem diferente da apresentada no texto pode acarretar alteração do sentido esperado. Nas imagens, por sua vez, há mais liberdade no estabelecimento do caminho de leitura, uma vez que ele é proporcionado pela

lógica do espaço, em que elementos incitam determinado movimento durante a leitura. Alguns exemplos são a localização dos elementos (em cima – embaixo; na esquerda – na direita; no centro – na margem), recursos de tipografia (fonte, tamanho, negrito, itálico, sublinhado), cores.

Outra noção trazida pela multimodalidade é a de *rima visual* (VAN LEEUWEN, 2005), segundo a qual elementos semelhantes são combinados para criar coerência e coesão visuais no texto. Exemplos desses elementos são as cores de cada unidade ou de cada seção e os ícones de cada seção, que se repetem em todos os capítulos dos livros analisados. A coerência visual é proporcionada pois esses ícones seguem o mesmo padrão – imagem, estilo, cor e tamanho –, servindo, assim, de referência para que o aluno saiba qual será o tipo de conteúdo trabalhado naquela seção ou em que capítulo se encontra. No Capítulo IV, durante a análise dos livros de PLA, apresentamos os ícones referentes a cada seção.

Kress e Van Leeuwen (2002) ressaltam que os produtores de textos selecionam as cores conforme seus interesses e necessidades de comunicação, uma vez que esse recurso semiótico também tem *affordances*. Em algumas situações, essa decisão é condicionada por regras que podem estar mais ou menos explícitas em determinados contextos. Os autores salientam ainda que, de acordo com Kandinsky (1977), a cor tem dois tipos de valor: um direto e um associativo. O primeiro relaciona-se com as propriedades físicas das cores. O segundo, por sua vez, refere-se a o que uma cor representa para a sociedade.

A tipografia também é muito importante para nossas análises. Conforme explica Van Leeuwen (2006), esse recurso semiótico abrange:

- (1) espessura – indica saliência ou agressividade, atrevimento, por meio do uso de negrito ou de hastes mais grossas dos caracteres;
- (2) expansão – dá ao leitor e s p a ç o para transitar e respirar ou limita seu movimento;
- (3) a conectividade – indica a interação ou a fragmentação entre os elementos, efeito relacionado à presença ou não de serifa na fonte;
- (4) a orientação – uso ou não de letras mais verticalizadas;
- (5) a regularidade – elementos mais modernos ou mais tradicionais;

- (6) a curvatura – arredondamento da fonte, que sugere suavidade, naturalidade, ou à angularidade das fontes, que indica dureza, tecnicidade;
- (7) a inclinação – letras mais ou menos “tombadas” para a direita ou para a esquerda ou mais retas, o que insinua pessoalidade, informalidade, quanto mais inclinada for;
- (8) alinhamento – disposição dos elementos na página (centralizados, justificados, à direita ou à esquerda);
- (9) *desenho próprio* – fontes especiais, exclusivas de determinada marca.

Esses aspectos são desenvolvidos nas análises.

3. METODOLOGIA

Estabelecido o objeto de pesquisa – a exploração dos textos multimodais compostos basicamente por elementos verbais e não verbais nas atividades de leitura e de produção de textos nos livros didáticos de Português como Língua Adicional e de Português como Língua Materna –, procedemos à escolha dos livros a serem analisados: dois livros de Língua Adicional destinados a um público de jovens e adultos: *Terra Brasil: curso de língua e cultura* e *Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros* e uma coleção de Língua Materna para o Ensino Médio: *Português linguagens*. Na escolha das coleções que comporiam o *corpus* desta pesquisa, preocupamo-nos em selecionar livros produzidos em anos próximos. Assim, há apenas dois anos de intervalo entre a publicação da coleção mais antiga e a da mais recente, por acreditar que um maior afastamento no tempo poderia envolver questões as quais esta pesquisa não poderia abranger, sobretudo por os estudos da multimodalidade estarem em expansão.

O primeiro livro de PLA selecionado intitula-se *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Produzido por Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida, foi publicado pela editora UFMG, em 2008, em volume único e conta com 320 páginas, distribuídas em 12 unidades e anexos.

A segunda coleção escolhida é a *Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros*, de autoria de Claudio Romanichen, publicada pela editora Positivo e dividida em quatro volumes: Básico, Intermediário, Avançado e Preparatório CELPE-BRAS (Exame de Proficiência em Língua Portuguesa). São objeto de estudo apenas os três primeiros volumes. O principal motivo de exclusão do volume 4 é justamente o fato de ser preparatório para um exame e construído basicamente a partir da compilação de provas, o que foge ao objetivo desta dissertação. A edição analisada foi a de 2010.

A coleção de PLM selecionada é a *Português linguagens*, produzida por Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja. Além de ter sido aprovada no Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD)²³ de 2012 e no de 2015, é a coleção mais utilizada em escolas das redes pública e privada em todo o Brasil no componente curricular Língua Portuguesa. Foram 3.431.639 exemplares entregues em todo o Brasil²⁴, considerando apenas o livro do aluno. Ultrapassa dois milhões de livros a quantidade distribuída se comparada à da segunda colocada. A edição analisada foi a de 2010.

Logo após a seleção dos livros de PLA e PLM, observamos as seções cujos textos multimodais seriam analisados. Nos livros de PLA, foi possível identificar as seções destinadas especificamente à leitura e à produção de textos, como ficará evidente no próximo capítulo. Optamos por descrever as atividades de cada exemplar separando-as pelas seções em que se encontram – de compreensão e de produção.

No Terra Brasil: Curso de língua e cultura, descrevemos e analisamos atividades das seções *Leio, logo entendo* e *Desafio: tarefa comunicativa*. A seção *Leio, logo entendo* é apresenta textos e atividades de compreensão para que o aluno interprete textos de gêneros variados. A *Desafio: tarefa comunicativa*, por sua vez, é destinada à produção textual.

Na coleção *Viva! – Língua Portuguesa para estrangeiros*, realizamos a descrição e a análise de atividades da seção *Tire de letra* e da seção *Mãos à obra* de cada volume. A *Tire de letra* é a seção em que o aluno, por meio de atividades variadas, deve ler e interpretar textos de diferentes gêneros, retirados de diversas fontes. Como essa é a seção da coleção que se destina à leitura, decidimos selecionar para análise exemplares de cada volume. A *Mãos à obra* é o espaço em que o aluno vai produzir algum texto com base no tema desenvolvido na unidade.

Por outro lado, na coleção de PLM, os exercícios de leitura e produção de texto estão distribuídos ao longo do capítulo, não se restringindo a apenas uma ou duas seções, o que inviabiliza a seleção dessa ou daquela seção. Dessa maneira, criamos quatro categorias de (não) exploração dos elementos verbais e não verbais dos textos apresentados e descrevemos, em cada uma delas, todas as ocorrências encontradas

²³ O PNLD é um programa do MEC cujos objetivos são avaliar os livros didáticos de várias disciplinas, publicar o Guia de Livros Didáticos, em que constam resenhas das coleções aprovadas, e distribuir para as escolas públicas a coleção que cada escola seleciona dentre as aprovadas.

²⁴ Dados do Guia PNLD 2012 – Ensino Médio, disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>.

ao longo dos três volumes da coleção. Além disso, há o grupo das atividades de produção de textos e um grupo intitulado “casos extras”.

Para a seleção das atividades a serem analisadas nas coleções selecionadas, partimos de um levantamento das atividades de leitura e produção de textos presentes nas obras.

Em cada um dos livros, analisamos as atividades de leitura e produção textuais para identificar quais delas apresentam textos multimodais compostos por elementos verbais e não verbais. Logo, investigamos qual é a relação estabelecida entre esses modos semióticos. Além disso, verificamos como é a exploração desses elementos multimodais em cada um dos exercícios de leitura e produção de texto. Para investigar a exploração, utilizamos as seguintes perguntas como roteiro:

1) Como o texto multimodal é utilizado nos LDs?

Levanta-se a hipótese de que um texto multimodal, composto por imagens e palavras, pode ser utilizado apenas a título de ilustração (para “colorir” ou “decorar” a unidade e chamar a atenção dos alunos), sem ser sequer explorado nas atividades de leitura e produção textual.

2) Nas coleções selecionadas, são explorados seus elementos verbais e não verbais ou apenas um deles?

- a. Os autores dos LDs demonstram preocupar-se com a conjugação desses elementos?
- b. O significado do texto é construído a partir dessa conjugação ou o texto pode ser compreendido sem um desses modos semióticos?

Analisando tanto as atividades de leitura quanto as de produção textual, procuramos descrever o enfoque dos elementos verbais e não verbais e enfatizar a importância de sua conjugação para se alcançar o sentido global do texto. Salientamos que seguimos a classificação dos textos em gêneros feita pelos autores, isto é, utilizamos na descrição dos exercícios a mesma nomenclatura utilizada nos LDs, seja no sumário ou no enunciado.

Para classificar as atividades selecionadas, utilizamos, *a priori*, as categorias propostas por Gualberto (2016), baseadas nas funções das imagens nos LDP, a

saber: a) ilustrativa – as imagens se referem diretamente ao texto escrito criado pelos designers do LDP; b) decorativa – diferentemente da ilustração, a imagem não parece ter como objetivo principal “traduzir” algo do texto escrito, mas sim o de trazer um aspecto divertido ou lúdico à página; c) recontextualizadora – os designers adicionam imagens a um texto escrito feito por outros autores (que não são membros da equipe do LDP); d) sugestiva – as imagens são posicionadas ao lado de alguma questão específica e parecem funcionar como dicas ou sugestões para a resposta do exercício; e) foco de atividade sobre conteúdo verbal – o texto é o centro do exercício proposto pelo LDP, porém a atividade se concentra na parte escrita da composição; e f) foco de atividade sobre o visual – a atividade é direcionada para análise dos aspectos visuais do texto, apresentando comandos que envolvem a leitura da imagem.

Ressaltamos ainda a ciência de que, em consonância com Kress e Van Leeuwen (1996), a multimodalidade é característica de todos os textos. Assim, a definição do estudo dos elementos verbais e não verbais foi apenas um recorte necessário devido às limitações de tempo desta pesquisa.

Após a apresentação da metodologia adotada nesta pesquisa, passamos à análise dos três livros que compõem o *corpus* desta pesquisa, começando pelas coleções de Português - Língua Adicional.

4. ANÁLISES

Com base na fundamentação teórica apresentada e buscando cumprir os objetivos delimitados, passamos às análises.

4.1 TERRA BRASIL: CURSO DE LÍNGUA E CULTURA

Na apresentação, as autoras subdividem o livro para alunos principiantes (unidade 1 a 4) e para aqueles que já têm algum conhecimento do Português e desejam aperfeiçoar suas habilidades (unidades 5 a 12). Logo em seguida, vem a *Lição introdutória*, em que são apresentados quatro pequenos diálogos e maneiras formais e informações de saudações. Todo o conteúdo dessa página está disponível em áudio e de forma escrita, para que o aluno desenvolva simultaneamente as habilidades de compreensão escrita e oral. Há também três imagens que representam a situação de alguns diálogos.

As unidades são divididas por temas, não são intituladas, começam sempre com o sumário e são compostas pelas seguintes seções: *Diálogo*; *Na ponta da língua*; *Guarde bem*; *Bate-papo*; *Sistematizar é preciso...*; *Leio, logo entendo*; *Ouça bem!*; *Sons da terra*; *Desafio: tarefa comunicativa*; *Almanaque Brasil*. No sumário, as seções não são dispostas na ordem em que necessariamente aparecem na unidade, sobretudo porque uma mesma seção aparece mais de uma vez em cada seção. No final da página do sumário, há um quadro em que estão listadas as habilidades que o aluno deve ter ao terminar o estudo daquela unidade. Na tabela 1, apresentamos o ícone de cada seção e explicamos a que cada uma se destina.

Na obra *Terra Brasil*, a cor da faixa horizontal em que está colocado cada ícone acompanha a cor predominante na unidade. Ou seja, ao identificar a cor da faixa, é possível ao aluno localizar-se no livro, saber se permanece na mesma unidade pela qual começou seus estudos ou se já está em outra unidade. O conteúdo da seção é indicado pela imagem de cada ícone. Assim, o ícone – imagem, presença e cor da faixa horizontal – contribuem para a formação da *rima visual*. A relação conteúdo x unidade x ícone ocorre de maneira diferente na coleção *Viva!*, como veremos no tópico 4.2.

Há, em algumas unidades, a seção Só rindo, na qual são apresentadas pegadinhas, piadas curtas que começam ou que se resumem a perguntas. Essa é uma forma alternativa que as autoras encontraram de descontrair, de fazer o aluno rir enquanto estuda. Essa parte não conta nos sumários no início de cada unidade, nem no índice no final do livro.

Além disso, o livro apresenta três anexos. O primeiro, *Fala, fonética!*, trata da pronúncia e da fonética do Português do Brasil. O segundo é intitulado *Consultório gramatical* e aborda com detalhes a sistematização gramatical. No terceiro, são apresentados por escrito os textos completos das atividades de audição propostas em todas as unidades nas seções com mesmo título: *Ouça bem!*. Por fim, há o índice do livro completo, incluindo as partes do livro – *Apresentação, Lição introdutória, Anexos* – e as seções de cada unidade, com uma breve indicação do que trata cada uma delas.

Tabela 1: Seções do livro Terra Brasil

Seção	Descrição
<p><i>Diálogo</i></p>	<p>Em textos produzidos com fim didático, há a contextualização do tema da unidade e introdução dos elementos linguísticos que serão trabalhados na unidade em uma situação “natural” de comunicação.</p>
<p>Na ponta da língua </p>	<p>Atividades para a fixação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos com foco nos usos e formas da Língua normalmente por meio de atividades de compreensão escrita, mas, algumas vezes, também por meio de produções.</p>
<p> Guarde bem</p>	<p>Termos, vocábulos e expressões úteis são apresentados para ampliar o conhecimento lexical do aprendiz.</p>
<p> Bate-papo</p>	<p>Os objetivos são a compreensão e a produção orais em sala de aula a partir de temas variados. Espera-se que o professor medie as conversas trabalhando as possibilidades de emprego das palavras, expressões e estruturas da língua.</p>
<p> Sistematizar é preciso...</p>	<p>Seção destinada à explicitação das regras gramaticais e a atividades estruturais, em que os aprendizes podem exercitar os conteúdos aprendidos repetindo e buscando padrões e regularidades.</p>



Leio, logo entendo

Essa seção apresenta textos autênticos e elaborados com fins didáticos para que o aluno adquira vocabulário e desenvolva sua compreensão escrita, promovendo o entendimento de elementos da cultura brasileira.

Ouçá bem!



Exercícios de compreensão auditiva por meio dos quais o aprendiz entra em contato com diferentes registros do Português do Brasil.



Sons da terra

Sugestões de músicas que auxiliam no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral.

Desafio: tarefa comunicativa

Atividades de produção criadas a partir de diferentes gêneros textuais em que o aprendiz deve usar a Língua assim como fariam falantes nativos. Estão bem definidos os propósitos e o(s) interlocutor(es).

Almanaque Brasil



Pequenos textos sobre costumes e traços da cultura brasileira e propostas de que o aprendiz pesquise um pouco mais sobre o Brasil.

As páginas do livro *Terra Brasil: curso de língua e cultura* são todas brancas, sendo o início de cada seção destacado com uma faixa horizontal colorida. O ícone e o tema de cada seção são apresentados em quadrados nas cores azul, alaranjado, verde, marrom, amarelo, rosa e lilás, sempre em tons pastéis. Kress e Van Leeuwen (2002) salientam que a coesão e a coerência textuais também podem ser promovidas pela coordenação das cores. É justamente o que ocorre quando as autoras escolhem uma conjugação de tons pasteis, já que usar uma ou outra cor saliente faria com que a seção marcada por ela destoasse das outras. Ao longo da obra, há muitas ilustrações e fotografias, cujos créditos são indicados ao final do livro.

Na seção *Diálogo*, são sempre apresentados um diálogo e uma imagem. Entretanto, como essa seção não se destina à interpretação de textos, e sim, à introdução dos temas que serão discutidos nas unidades, nem sempre há questões para a compreensão desses textos. Portanto, esses textos e as eventuais questões de leitura não serão considerados por nós nem na análise, nem na quantificação das atividades que (não) exploram os elementos multimodais.

Passamos à descrição e à análise das atividades da seção destinada à compreensão de textos, a *Leio, logo entendo*. São treze ocorrências dessa seção ao longo das doze unidades do livro (há repetição da seção em duas unidades e não ocorre em uma unidade), mas o texto de apenas duas delas é composto por imagens e palavras: a segunda ocorrência das unidades 4 e 5.

O texto da *Leio, logo entendo* da unidade 4, páginas 101 e 102, é composto por um fragmento do texto “Praia, mar e sossego”, de Silvania Dal Bosco, publicado originalmente em 1996, na edição 1476 da Revista Veja e por uma fotografia que retrata uma praia. Na foto, não se vê nenhuma pessoa e nenhuma barraca, ilustrando bem o que o texto escrito atesta. Por fim, há uma atividade em que o aluno deve julgar nove afirmações como verdadeiras ou falsas. Todas as assertivas exigem do aluno apenas a leitura do texto escrito; nenhuma delas explora a imagem ou supõe que o aluno relacione os textos verbal e não verbal, como se pode observar na figura 3.

Acreditamos que, dentre as funções das imagens propostas por Gualberto (2016), essa se enquadraria na ilustrativa, uma vez que apenas “traduz” as

informações do texto escrito, apesar de ter sido acrescentada à página pelas autoras, não fazendo parte do texto original juntamente com o texto escrito. Por incluir a imagem na seção ter sido uma opção das autoras, acreditamos que algumas das assertivas poderiam ao menos direcionar o olhar dos alunos a ela, perguntando, por exemplo, se eles conhecem alguma praia como a apresentada na imagem ou quais elementos do lugar retratado caracterizam a praia descrita no texto escrito.



Leio, logo entendo

Praia, mar e sossego

Numa época em que o turismo parece ter ocupado cada palmo do planeta, ainda existem no Brasil praias quase intocadas, onde se pode tomar sol no mais completo sossego. São quilômetros de areia, dunas e enseadas que ainda estão fora dos circuitos tradicionais do verão, em locais de natureza exuberante e mar de água limpa. Entre as mais de 1.600 praias existentes nos 8.500 quilômetros da

costa brasileira, algumas praias são tão isoladas que se pode passar um dia inteiro sem avistar outra pessoa. Em geral, são lugares de difícil acesso. Alguns nem estrada têm. Na maioria, a infra-estrutura é precária. No máximo, há uma pousada e barracas onde se pode comer peixes e camarões pescados no próprio local. Por isso, aconselha-se levar água, comida, protetor solar e chapéu. Boa viagem!

Silvania Dal Bosco. *Revista Veja*. Fragmento.



Atividade 28

Com base em sua leitura, assinale verdadeiro (V) ou falso (F):

- () No Brasil, há praias pouco visitadas.
- () Todas as praias brasileiras estão dentro dos circuitos tradicionais do verão.
- () Nem sempre há mar de água limpa em qualquer lugar da costa brasileira.
- () O Brasil tem 8.500 quilômetros de costa litorânea.
- () Há praias isoladas onde não se vê ninguém.
- () Há praias de acesso difícil, sem estradas.
- () Há praias com infra-estrutura precária.
- () Não há pousadas nas praias, só há barracas.
- () Não se pode comer peixes e camarões em praias isoladas.



Figura 3: pp. 101 e 102 – Terra Brasil

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp.101-102.

Na *Leio, logo entendo* da página 121, unidade 5, há seis anúncios de opções de lazer. Cinco dos seis anúncios são compostos por textos verbal e não verbal e um, apenas por texto verbal. Nessa seção, não é proposto nenhum exercício, mas, na seção imediatamente seguinte – *Na ponta da língua* –, há uma atividade em que o aluno deve montar sua programação para o final de semana com base nas opções de lazer presentes nos textos multimodais compostos por imagem e palavra apresentados anteriormente, como pode ser observado na figura 4²⁵.

²⁵ Lembramos que o anúncio do SURUBIM não é considerado na nossa análise por não apresentar elementos não verbais, embora reconheçamos que a multimodalidade está presente nesse texto através das cores, da variação do tamanho da fonte, do recurso de negrito, etc.

esplendoroso, fantástico. Entretanto, quando aliar o texto verbal ao não verbal, no qual estão retratadas duas taças, é provável que o aluno preste atenção na separação do nome do restaurante e entenda que essa divisão silábica não foi arbitrária, e sim, uma escolha tipográfica, a produção de um signo motivada pelo interesse de sugerir que esse restaurante é especializado em vinho, o que, por sua vez, insinua a elegância do estabelecimento, reforçada pelo fato de ser uma expressão em Língua Estrangeira. Por outro lado, se o aluno começar a leitura pelo texto não verbal, a interpretação do estabelecimento como adjetivo que indica “muito bom” é retardada, uma vez que sua leitura será influenciada pela imagem das duas taças. Ainda que a expressão “di vino” não seja da Língua Portuguesa, *vino* é um cognato de vinho, o que facilita sua compreensão.

Foram encontradas na seção *Leio, logo entendo* duas atividades cujos textos são compostos por imagem e palavras, das quais nenhuma explora os elementos multimodais.

Passamos agora à descrição e à análise das atividades da seção de produção textual. A *Desafio: tarefa comunicativa* é a oportunidade que o aluno tem para pôr em prática, de forma escrita, o que aprende nas outras seções do livro.

Na unidade 1, página 18 (figura 5), propõe-se que o aluno produza um folheto, em que apresentará uma personalidade brasileira. A orientação é que o aluno inclua todo o material que encontrar sobre a personalidade, abrangendo dados biográficos, carreira profissional, imagens, fotos, caricaturas. Ao reunir o trabalho de cada aluno, a turma produzirá um folheto informativo. Nesse caso, não há nenhum exemplar do gênero a ser produzido, para que o aluno tome como modelo, mas as partes do texto final estão descritas na atividade: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações utilizadas.

Como dito acima, não há um exemplar do gênero multimodal solicitado, mas há um texto que o aluno deve tomar como ponto de partida e que deixa claro, ao citar a fonte das informações, que os dados colocados no folheto devem ser verídicos.

Desafio: tarefa comunicativa 1

Você vai organizar um folheto de personalidades brasileiras que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Escolha uma dessas personalidades e faça uma pequena pesquisa sobre ela: quem é, onde nasceu, quando nasceu, o que faz.

Insira imagens, fotos, caricaturas, tudo o que encontrar sobre essa pessoa. Na próxima aula, reuniremos todas as informações e montaremos um folheto informativo com: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações dadas.

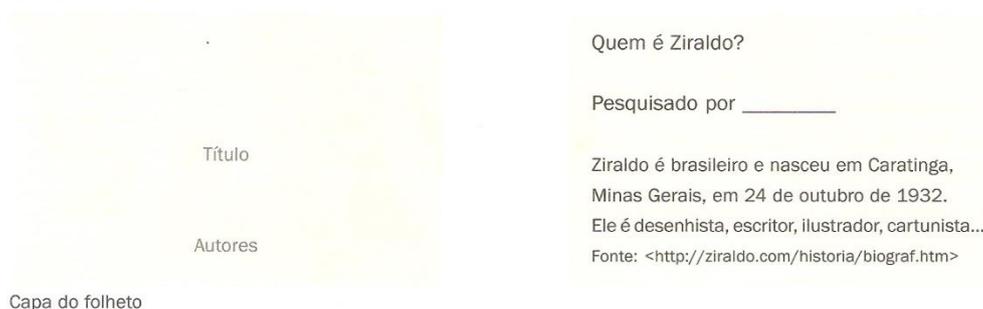


Figura 5: p. 18 – Terra Brasil

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.18.

O *Desafio: tarefa comunicativa* da unidade 2, páginas 50 e 51 (figura 6), é composto pelo Anúncio do “Movimento Propaganda sem Bebida”, o qual tem um fragmento de um texto verbal intitulado “Recanto do Lazer” e a imagem de um bar. Em seguida, há um enunciado pelo qual se sabe que um suposto amigo do aluno leu o Anúncio e, ainda com várias dúvidas “sobre esse tipo de lugar”, enviou-lhe o *e-mail* reproduzido na sequência. A proposta é que o aluno responda ao *e-mail* do seu amigo. Não está explícito no comando, mas, para isso, o aluno pode usar informações tanto do texto verbal, quanto da imagem.

A imagem pode ser classificada na função *ilustrativa*, uma vez que dialoga com o texto escrito, mas o aluno pode extrair dela informações a mais, como o tipo de roupa que as pessoas usam nesse ambiente – casual, social; o sexo das pessoas e das companhias – é frequentado apenas por homens ou apenas por mulheres, mulheres vão com homens e vice-versa; a proximidade com a rua; onde no estabelecimento as pessoas sentam-se – no interior ou no exterior; o fato são ambientes fechados ou abertos; o horário em que há movimento; entre outros dados.

Desafio: tarefa comunicativa 2

Seu amigo leu a seguinte reportagem sobre barzinhos:

Recanto do lazer

No Brasil, o barzinho é um ponto de encontro social. Há cidades, inclusive, em que há barzinhos em cada esquina. A clientela é variada, dependendo do tipo de bar e público a qual se destina, mas é fato que os jovens predominam nesse ambiente. As pessoas aí vão para bebericar, petiscar comidas leves e bater papo com os amigos. Não é lugar para jantar. O cardápio oferece petiscos variados, tais como: provolone à milanesa, moela de frango, churrasquinho, salsicha alemã com mostarda, batata frita e mandioca também frita. A bebida mais vendida é o chope ou a cerveja, que tem que estar “estupidamente gelada”.

A ida ao barzinho pode ser o início da noite, porque dali a pessoa pode dar uma esticada a um restaurante, a uma boate ou a um clube. Também pode restringir-se apenas a ele, pois os barzinhos costumam ir madrugada adentro. Há também música, que pode ou não ser “ao vivo”. Os nomes, em geral, são muito sugestivos: Aleluia, A esperança, O último trago. Pode resultar num jogo de palavras como o Chez Bastião.



Como o texto deixou seu amigo com várias dúvidas sobre esse tipo de lugar, ele lhe enviou o e-mail abaixo:

Data: _____ Horário: _____ De: xxx@yzm.com.br

Para: _____ Assunto: _____

Oi cara!

Eu tenho que conhecer um barzinho no Brasil! Como é a clientela? O que as pessoas bebem? O que as pessoas comem num barzinho? O que são petiscos? O que é bater papo? Eu posso jantar em um barzinho? Depois de ir a um barzinho, as pessoas têm que ir a um clube? Até que horas funciona? Tem música? Diz aí o nome de algum que você indica.

Espero sua resposta.

Abraço,

Xxx

Escreva aqui sua mensagem, respondendo as dúvidas do seu amigo.

Figura 6: pp. 50 e 51 – Terra Brasil

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp.50-51.

Já na unidade 4 (p. 82), o *Desafio: tarefa comunicativa* é o Anúncio da Embratur intitulado “Brasil. É bonito, é bonito, é bonito.” e publicado na Revista de Domingo do Jornal do Brasil, em 2001. O Anúncio é composto pelo título, centralizado na imagem, um breve texto escrito e a imagem de uma praia. O comando da atividade é diretamente voltado à imagem: “Observe bem a paisagem em destaque. O que você vê?”. São apresentadas também outras perguntas: “De que tipo de praia você gosta: mais movimentada, mais sossegada? Para onde você gostaria de viajar? Como é esse lugar? Existe mar ou montanha? Como são os dias nesse lugar: dias nublados, ensolarados? Onde fica? Há hotéis por perto? Há restaurantes? O que o lugar oferece?” (figura 7).

A disposição na página é um dos elementos do recurso semiótico tipografia analisados por Van Leeuwen (2006). Segundo o autor, centralizar ou marginalizar os elementos é uma das formas para hierarquizá-los em importância, para dar ênfase ou tirar a ênfase de determinado elemento.

Na leitura do texto-base, há o comando direto para a exploração dos elementos não verbais do anúncio. A proposta é que o aluno pesquise sobre algum lugar que gostaria de conhecer ou para o qual gosta de ir e, com base nas informações obtidas na busca em um dos *sítes* indicados, escreva um anúncio com o objetivo de divulgar o local escolhido. Não há orientação direta para que o aluno use imagens e um texto escrito curto, além de um título atrativo. Apesar disso, essas características podem ser apreendidas a partir da observação do exemplar apresentado como texto base para a atividade.

Desafio: tarefa comunicativa 1

Uma tarde, um violão, pôr-do-sol uma canção. Viajar é sempre assim, por mares, rotas e caminhos, vamos visitando os encantos do Brasil. Conheça o seu país. Sua natureza tropical, ecológica, aventureira. A natureza bronzeada, cultural, histórica, inesquecível nos sabores e temperos. Navegue no sonho de viajar, visitar, conhecer. Aproveite que você tem sobre a cabeça e sob os pés a beleza incomparável deste imenso país.

Brasil. É bonito, é bonito, é bonito.

EMBRAATUR
MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO
GOVERNO FEDERAL
Consulte o seu agente de viagens.

Publicado originalmente na Revista de Domingo do *Jornal do Brasil*.

Observe bem a paisagem em destaque. O que você vê? De que tipo de praia você gosta: mais movimentada, mais sossegada?

Para onde você gostaria de viajar? Como é esse lugar? Existe mar ou montanha? Como são os dias nesse lugar: dias nublados, ensolarados? Onde fica? Há hotéis por perto? Há restaurantes? O que o lugar oferece?

Figura 7: p. 82 – Terra Brasil

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.82.

A última atividade alvo de nossa análise é o *Desafio: tarefa comunicativa* da página 98 (figura 8), segunda ocorrência da seção na unidade 4. Nela, é apresentado um mapa meteorológico publicado originalmente no Jornal do Brasil, dia 1º de julho de 2000, com as legendas da previsão do tempo para cada região do país.

Desafio: tarefa comunicativa 2

Previsão do tempo



Região Sul – Tempo seco e com poucas nuvens. Os ventos passam a soprar do norte e contribuem para a elevação das temperaturas.

Região Sudeste – Frente fria de fraca atividade desloca-se pelo Rio de Janeiro em direção ao Espírito Santo, mas são poucas as condições de chuva.

Região Centro-Oeste – Massa de ar seco mantém o céu com poucas nuvens. Temperaturas elevadas.

Região Norte – Áreas de instabilidade causam chuvas isoladas na faixa norte da região.

Região Nordeste – Espera-se maior quantidade de nuvens e chuvas para o nordeste da Bahia e Sergipe.

Em grupo, observe o clima do Brasil e leia as legendas.

Imagine que você mora no Rio de Janeiro e, às 7 horas da manhã do dia 1º de julho, ouviu o seguinte recado na secretária eletrônica, deixado por um amigo repórter que está no Brasil:

Oi, pessoal, aqui é o Hans. Estou viajando pela Amazônia há dez dias e já terminei a reportagem que vim fazer aqui. Na manhã do dia 1º de julho pego um voo direto de Manaus para o Rio de Janeiro. Deu vontade de rever vocês, meus amigos, e curtir a cidade. Se vocês acharem boa idéia, podemos ir ao Pão de Açúcar para ver a cidade lá do alto. Será que dá? Quero muito sol e praia antes de voltar para Munique. O que acham? Respondam o mais cedo possível. Mandem uma mensagem eletrônica para mim. Até mais!

Baseando-se nas informações sobre o tempo, publicadas no jornal, responda imediatamente a mensagem do Hans e dê sua opinião sobre os planos de ir ao Pão de Açúcar e à praia.

Data: 1/7/2008 | Horário: 7h30
De: _____ | Para: hanz@uaimail.com.br | Assunto: _____

Figura 8: p. 98 – Terra Brasil

Fonte: DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.98.

Há a indicação direta da leitura tanto do texto verbal quanto do não verbal, uma vez que se solicita ao aluno observar o clima pelo mapa e ler as legendas. A seção é complementada por um recado que o aluno supostamente recebeu de um amigo repórter pela secretária eletrônica e o comando é que ele responda a esse recado. O formato apresentado para a resposta é o de um *e-mail*, mas o gênero não está explicitado.

Na obra Terra Brasil, há 2 propostas de produção de textos multimodais compostos por imagem e palavra e 22 atividades que propõem a produção de outros textos.

Percebemos, pela análise dessas atividades, que os textos multimodais compostos por imagem e palavra têm, de forma geral, menos destaque do que os textos verbais, uma vez que as atividades de interpretação e de produção têm como foco as informações passadas pelas palavras, deixando à margem o que é agregado pelas imagens. Pela teoria da Semiótica Social, na qual o foco recai sobre a produção de sentido, podemos considerar que as atividades analisadas atingem o objetivo de extrair significado dos textos, mas, muitas vezes, pecam em conduzir os leitores apenas à leitura do texto verbal, restringindo o sentido global que poderia ser produzido pela conjugação dos dois modos semióticos.

Essas análises têm nos mostrado que o letramento não verbal é cada vez mais importante nos cursos de formação de professores, visto que caberá a eles, em sala de aula, a exploração dos elementos multimodais trazidos em grande quantidade, mas pouco trabalhados, pelos livros didáticos.

4.2 VIVA! LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Cada volume da coleção *Viva! – Língua Portuguesa para estrangeiros*, de Claudio Romanichen, tem 96 páginas e é composto pelas seguintes seções: *Carta ao leitor*, *Chave do livro*, *Sumário* e seis ou oito Unidades seguidas pelo *Apêndice*. Na *Carta ao leitor*, comum em todos os volumes, justifica-se o título da obra como “expressão de felicidade” por sua publicação, apresentam-se os quatro volumes e ressalta-se que em cada um deles há textos autênticos de assuntos variados.

Segundo os autores, o volume 1 aborda, em situações comunicativas, “estruturas essenciais da função social da língua portuguesa”. O volume 2 contempla a “compreensão e discussão de aspectos sociais e culturais brasileiros [...], estabelecendo conexão com as experiências pessoais dos alunos”. Ambos os volumes tratam também dos aspectos linguísticos e fonéticos da Língua Portuguesa. Por sua vez, o volume 3 visa ao aprofundamento dos conhecimentos dos alunos em “literatura, arte e manifestações culturais populares”. O último volume, como exposto, destina-se à preparação dos alunos para o Celpe-Bras, desenvolvendo sua habilidade gramatical, de leitura, de escrita, de comunicação verbal e de compreensão auditiva.

Logo em seguida, vem a *Chave do livro*, onde o autor apresenta para o aluno cada uma das sete seções que compõem as unidades. Na tabela 2, expomos o ícone de cada seção com seu título e a descrição feita pelo autor. Nessa obra, as cores predominantes no ícone não representam os capítulos, mas sim, as seções. Assim, orientam o aluno quanto ao conteúdo que será abordado naquela parte.

Ao final de cada volume, está o *Apêndice*. Segundo o autor, “as páginas finais do livro reúnem as informações mais relevantes de cada seção” (p.5). O que se verifica com uma breve análise dos apêndices dos três volumes é que não se retomam “as informações mais relevantes de cada seção”, mas, sim, basicamente questões gramaticais – conjugações verbais, uso de conectivos, diminutivos e aumentativos, pronomes, artigos, preposições, advérbios, acentos, etc.

A ordem em que as seções aparecem em cada unidade varia, obviamente começando sempre pela *Página de abertura*. Na tabela 2, optamos por utilizar a explicação dada pelo autor para cada seção e complementá-la com comentários nossos, aproveitando para introduzir a análise multimodal de cada página, tendo em vista que nem todas são objeto de apreciações mais prolongadas e detalhadas.

Tabela 2: Seções do livro Viva!

Seção	Descrição
<p data-bbox="389 395 663 427"><i>Página de abertura</i></p> 	<p data-bbox="860 687 2011 831">“Todas as páginas têm uma página de abertura que introduz o tema a ser trabalhado. Ali são apresentadas informações para discutir diferenças e semelhanças culturais entre o Brasil e outros países.” (p.4).</p>
	<p data-bbox="851 1094 2011 1294">“Nesta seção, são apresentadas as tarefas comunicativas. Geralmente, a partir de um texto em áudio você terá um modelo de como se comunicar em uma determinada situação. Aqui também há um trabalho de vocabulário sobre um tema específico.” (p.4).</p>



De ouvidos abertos

“Como o próprio nome sugere, este item é composto por exercícios de compreensão auditiva com o objetivo de ajudar a produção correta dos sons do português brasileiro.” (p.4)



Tire de letra

Tire de letra: “O objetivo é analisar e interpretar textos de diversas fontes por meio de atividades de localização de informação, inferências, vocabulário, etc, além de discutir aspectos culturais.” (p.4).



Tintim por tintim

“Os detalhes da gramática são apresentados com base na observação e análise de exemplos contidos em textos. Além de explicações, você encontrará exercícios para fixação e apreensão dos conteúdos.” (p.5)



Mãos à obra

“Com base nos conteúdos trabalhados, você deverá produzir um texto cujo tema está sempre relacionado ao assunto da unidade” (p.5).



Fique ligado

“Conheça mais a fundo algum tópico da cultura brasileira, da música à literatura, incluindo provérbios, expressões idiomáticas, hábitos culturais, etc.” (p.5)

No *layout* de cada unidade, destaca-se uma cor, que aparece em bastante evidência na página de abertura, no fundo das caixas de textos e tabelas, e no canto inferior direito, onde fica o número da página da direita. Esta cor serve inclusive para auxiliar o aluno a ir diretamente à unidade que deseja, orientando-se pelo sumário que realça cada unidade com uma cor, apresentado nas páginas 6 e 7 de cada volume. A coerência proporcionada pelas cores auxilia o aluno, inclusive, a fazer seu próprio *caminho de leitura*. A repetição ou a coordenação de cores pode ser utilizada para diferenciar capítulos de livros, para salientar informações importantes, para promover coesão e coerência textuais - *rima visual* (LEEUEWEN, 2005).

No canto esquerdo superior da página da esquerda, a presença de um mosaico formado com losangos da cor predominante de cada unidade que funciona como uma margem. Nesse mosaico, no volume, 1 há uma arara, no 2, uma onça pintada e, no 3, um beija-flor. As unidades são apresentadas nas cores verde, amarelo e azul, respectivamente, intercaladas no volume 1, e verde e amarelo nos volumes 2 e 3. Kress e Van Leeuwen (2002), ainda no artigo citado no parágrafo anterior, afirmam que cada vez mais grupos utilizam as cores da bandeira de seu país para reforçar sua identidade (p.347). É isso o que aparentemente acontece na coleção nesta coleção, uma vez que as cores das unidades são justamente as cores da bandeira do Brasil.

Vimos na tabela 2 a descrição feita, pelo autor, da seção *Tire de letra*. Nela são apresentados textos multimodais, normalmente compostos por palavras, tabelas, imagens, além de formatações que auxiliam na caracterização de cada gênero escolhido pelo autor, como título, *lead*, subtítulos, estrutura de tópicos, entre outros elementos.

Verificamos que, das nove seções *Tire de letra* que compõem as oito unidades do volume 1, nenhuma das questões de interpretação explora qualquer outro elemento do texto que não seja o verbal, incluindo-se aí as informações trazidas sobre o tema ou os aspectos gramaticais. É importante ressaltar que o autor usa a palavra texto para referir-se especificamente à escrita, utilizando termos mais específicos para fazer menção a outros elementos, como lista e imagens, o que pudemos constatar analisando outras seções do livro. Nesta dissertação, “texto” refere-se à materialização de uma mensagem, composta pelo conjunto de recursos utilizados

para a construção do todo significativo – imagem, palavra, elementos tipográficos, cores, etc.

Para exemplificar a abordagem que o autor da coleção faz dos textos da seção *Tire de letra*, selecionamos a atividade da página 45 à 47 da unidade 4 (figura 9). O assunto é turismo no Brasil, discutido a partir da reportagem “Os dez destinos turísticos mais visitados no Brasil” e das duas questões de interpretação propostas. Essa reportagem apresenta características de utilidade aos turistas a respeito de algumas cidades brasileiras e cita outras que, juntas, compõem o *ranking* dos dez lugares mais procurados do Brasil. Nessa reportagem, além das informações verbais, há o *ranking* da Embratur, que inclui a porcentagem dos turistas que visitaram tal cidade em 2001, e sete imagens de pontos turísticos.

A questão 1 pede que o aluno, de acordo com a leitura do texto, julgue as afirmações como verdadeiras ou falsas e corrija as que forem falsas. Nenhuma das afirmações aborda as imagens ou as informações numéricas trazidas pelo *ranking*. Na questão 2, o autor pergunta ao aluno se ele conhece algum dos lugares apresentados no texto. Se sim, qual, e se não, qual gostaria de conhecer primeiro. O aluno não é orientado sequer a guiar-se pelas imagens para, por exemplo, lembrar-se ou imaginar como são os lugares mencionados.

Atualmente, a reportagem não está disponível no *link* indicado como fonte, o que nos impede de saber se essas imagens e o *ranking* compõem o texto original. No livro didático, o texto verbal, o *ranking* e as imagens são apresentados como um todo e as duas questões de interpretação ignoram a presença desses dois últimos elementos.

Se essas imagens já compunham o texto original, o autor do livro poderia explorar a sua função para a composição do significado total do texto. Se não compunham e foram colocadas juntamente com a reportagem, à luz da Semiótica Social, segundo a qual todos os signos são escolhidos com base nos interesses do produtor do texto, ou seja, são motivados (HODGE; KRESS, 1988), podemos refletir sobre o que motivou o autor a selecionar essas imagens, a colocá-las nessa página e a não as explorar nas questões de interpretação do texto e sobre qual é a função que elas desempenham. Podemos pensar, em consonância com o que Bezemer e Kress (2009) afirmam, que elas têm a função de aproximar o aluno da realidade, uma vez

que são usadas fotos e não desenhos. Para esses autores, fotografia e desenho são totalmente diferentes no que diz respeito à representação da realidade. Então, qual seria o interesse do autor em escolher produzir esse signo não verbal? Além disso, podemos refletir sobre as *affordances* (BEZEMER; KRESS, 2016) – potenciais e limitações – desse modo semiótico: essas imagens comunicam algo além do texto verbal? Se sim, por que não foi explorada? Se não, por que o autor decidiu colocá-las aí?



Tire de letra

O Brasil possui muitas opções diferentes quando o assunto é turismo. Acompanhe a leitura do texto e saiba quais são os lugares que os turistas mais procuram no país. Depois, responda às questões.

Os dez destinos turísticos mais visitados no Brasil

Rio de Janeiro, Florianópolis, São Paulo, Salvador, Foz do Iguaçu, Balneário de Camboriú, Porto Alegre, Recife, Fortaleza e Búzios. Você sabe o que essas cidades têm em comum? São os lugares mais visitados do Brasil. São praias, monumentos, paisagens, história e particularidades que atraem turistas de todo canto do mundo. No ano passado, mais de 6 milhões de turistas estrangeiros estiveram em terras brasileiras. A maior parte veio para passear.

Não é à toa que o Rio de Janeiro é conhecido como a "Cidade Maravilhosa". A capital carioca está em primeiro lugar no ranking da Imbratur. Recebeu, no ano passado, 34,13% dos turistas que circularam pelo Brasil. São pontos como o Pão de Açúcar, Cristo Redentor e as belas praias que fazem da cidade um grande polo turístico.

Em segundo lugar, vem Florianópolis, em Santa Catarina. Ela está entre as capitais do país com melhor qualidade de vida e recebeu, também em 2011, 18,69% dos turistas que viajaram pelo Brasil. Ocupando todos os 423 km² da Ilha de Santa Catarina é ainda mais uma área no continente, a cidade de Florianópolis, assim como é chamada, une a natureza exuberante com a história e o rico folclore. Nela, o turista encontra praias, dunas, lagoas, fortes, etc.

Mas não são apenas as praias que atraem os olhos dos turistas. A capital paulista e segunda maior cidade do planeta, São Paulo, é o centro econômico da América Latina. Estimula o turismo e os negócios e ocupa o terceiro lugar no ranking. Há ainda aqueles que viajam para curtir as festas locais. A capital baiana, Salvador, o quarto destino mais visitado, é um dos melhores locais para curtir o carnaval brasileiro.

O país reserva ainda outras belezas e atrações. Cachoeiras com quedas incríveis, como em Foz do Iguaçu, no Paraná; belas praias em Balneário de Camboriú, em Santa Catarina; o clima frio de Porto Alegre, capital gaúcha; e as águas limpas e cristalinas de Recife (PE), Fortaleza (CE) e Búzios (RJ) fazem do turismo o produto de exportação brasileiro que mais tem crescido nos últimos anos.

As cidades mais visitadas

1. Rio de Janeiro (RJ): 34,13%
2. Florianópolis (SC): 19,65%
3. São Paulo (SP): 18,69%
4. Salvador (BA): 13,47%
5. Foz do Iguaçu (PR): 12,94%
6. Balneário de Camboriú (SC): 6,60%
7. Porto Alegre (RS): 5,90%
8. Recife (PE): 5,75%
9. Fortaleza (CE): 5,39%
10. Búzios (RJ): 4%

Disponível em: <http://www.necnet.net/ar/1go.php?id_ar=1go-35184>
Acesso em: 18 jan. 2010.

1. De acordo com a leitura do texto, marque (V) para as afirmações verdadeiras e (F) para as afirmações falsas. Em seu caderno, corrija as informações incorretas.

- () São Paulo é muito procurada pelos turistas por causa de suas praias.
- () O Pão de Açúcar, o Cristo Redentor e as belas praias são algumas das atrações do Rio de Janeiro.
- () Salvador atrai turistas por ser o centro econômico da América Latina.
- () Foz do Iguaçu e Balneário Camboriú atraem viajantes somente por causa das suas praias.
- () O Rio de Janeiro recebeu no ano anterior quase um terço dos turistas que viajaram ao Brasil.

2. Você conhece algum dos lugares apresentados no texto? Qual? Se não conhece, qual deles você gostaria de conhecer primeiro? Por quê?

3. Reescreva as palavras e expressões em destaque, considerando o seu significado no texto. Use um dicionário se achar necessário.

- a. Você sabe o que essas cidades têm **em comum**? (1º parágrafo)
- b. [...] a cidade de Florianópolis, assim como é chamada, une a natureza **exuberante** com a história [...]. (3º parágrafo)
- c. "Mas não são apenas as praias que **atraem** os olhos dos turistas" (4º parágrafo)

- d. "A capital baiana, Salvador, o quarto destino mais visitado, é um dos melhores locais para **curtir** o carnaval brasileiro." (6º parágrafo)
 - e. "O país **reserva** ainda outras belezas e atrações" (6º parágrafo)
4. As palavras a seguir foram retiradas do texto que você acabou de ler. Classifique-as conforme o gênero.

CIDADE	FOLCLORE	PAISAGEM	CARNIVAL	EXPORTAÇÃO	CAPITAL	
PARTICULARIDADE	VIAGEM	ATRAÇÃO	LUGAR	QUALIDADE	CLIMA	PASSAGEM
Masculino			Feminino			

Figura 9: p. 45 a 47 – vol. 1 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 1. Curitiba: Editora Positivo, 2010. pp.45-47.

No volume 2, há seis unidades e sete seções *Tire de letra*, das quais dois textos são compostos apenas por palavras, sem incluir imagens. Os outros cinco foram analisados e constatamos que apenas um deles explora os elementos multimodais. Apresentamos aqui um exemplo de texto em que os aspectos multimodais são desconsiderados, seguido por um em que há exploração. A atividade selecionada é a da página 57 à 59, unidade 4, cujo gênero textual é uma reportagem, retirada da revista *Época* (on-line) e composta por título, *lead*, subtítulos, dicas apresentadas em forma de tópicos e duas imagens. Ao acessar o *link* da reportagem, a única informação que conseguimos obter é que, na versão original, há apenas uma imagem a que não temos acesso. Assim, não sabemos se uma das duas fotos apresentadas no livro didático é a original e, em caso afirmativo, qual delas.

As imagens contribuem consideravelmente para a compreensão do significado de algumas palavras, e vice-versa, construindo o sentido global do texto. É o caso da foto apresentada na página 57, em que é mostrado um jovem cuja expressão facial revela uma situação complicada e esse rapaz está puxando o pano dos bolsos da calça para fora, indicando que não tem dinheiro. A reportagem dá dicas de como os jovens podem economizar dinheiro e controlar seu orçamento. De acordo com as categorias de análise propostas por Gualberto (2016, p.92), essa seria uma foto *ilustrativa*, já que “traduz” ou representa a ideia apresentada na escrita.

São propostas, para esse texto, cinco questões de interpretação, sendo que nenhuma delas explora as imagens ou sequer a estrutura de tópicos utilizada por Graziela Salomão, autora da reportagem. A questão 5 é sobre as dicas apresentadas nos tópicos, mas não chama a atenção do aluno para a apresentação delas no texto, nem discute o efeito da utilização da estrutura de tópicos nesse gênero. Como Van Leeuwen (2006) afirma, alguns recursos tipográficos desempenham funções retóricas nos textos. Os tópicos, por exemplo, servem para mostrar que tudo que começa pelo mesmo símbolo está no mesmo nível de subordinação em relação ao “título” daquelas informações, contribuindo visualmente para a construção da coerência textual.

A única atividade do volume 2 em que há exploração dos elementos multimodais é a *Tire de letra* da página 24 à 28, unidade 2. O gênero do texto também é reportagem, a qual foi extraída da revista *Época* (impressa), em que são apresentados dois gráficos integrados entre si. Observando a figura 10, isso fica mais

claro. Das sete questões propostas para a interpretação dessa reportagem, a 1 é de vocabulário; a 2 e a 3 são perguntas pessoais, que exigem a opinião do aluno; a 4 aborda as características do texto verbal que o aluno acabou de ler; a 6 é sobre a estrutura do texto (envolvendo apenas aspectos verbais) e a 7 é sobre uma classe gramatical presente no texto. A questão 5 refere-se especificamente à interpretação do gráfico, solicitando que o aluno complete as frases que são apresentadas na sequência, de acordo com o gráfico “O Brasil tem poucos técnicos...”. Para responder à questão, o aluno deve interpretar os dois gráficos. Por isso, entendemos que o autor opta pelo uso do primeiro título para, de forma geral, fazer referência ao quadro onde os gráficos estão inseridos, isto é, utiliza um título para referir-se aos dois gráficos. Isso dá indícios de que, a partir do volume 2, o autor pretende despertar o olhar do aluno para aspectos que vão além das informações passadas pelos elementos verbais do texto.

Tire de letra

No Brasil, há muitas oportunidades para os profissionais que têm formação técnica. Leia o texto e depois responda às questões.

Arrume emprego antes de se formar

A indústria brasileira tem carência de mão de obra técnica. Mesmo com a crise, alguns cursos oferecem (quase) garantia de contratação, inclusive antes do diploma. Descubra quais são e como chegar a eles

Marcelo Buscato

Não é emprego garantido, mas talvez seja o mais próximo a que se pode chegar disso. Os cursos profissionalizantes, que preparam para uma função específica, chegam a empregar mais de 90% dos alunos formados. É um percentual elevado, sobretudo para jovens de 18 a 24 anos, que enfrentam um índice de desemprego quase três vezes maior do que profissionais entre 25 e 49 anos. É um chamariz e tanto em momentos de crise, como a que se anuncia para o Brasil em 2009. "O crescimento econômico do país não deve parar apenas desacelerar por causa da crise internacional", diz o economista Luiz Eduardo Pereira, do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea). "O mercado continuará absorvendo esse tipo de profissional".

Um levantamento do Centro Paula Souza, que administra as escolas e faculdades técnicas do governo de São Paulo, revelou os cursos campeões em contratação, depois de acompanhar por um ano alunos que haviam se formado em 2006. No ensino médio técnico, mecânica industrial foi o que mais empregou. Até 96% dos estudantes que saíram das escolas técnicas com esse diploma conseguiram emprego. Já no ensino superior, nas faculdades de Tecnologia, os alunos contratados com mais facilidade fizeram o curso de análise e desenvolvimento de sistemas (antigamente chamado de processamento de dados). Um ano após a formatura, 96,7% já tinham um trabalho.

O segredo do sucesso desses cursos se deve a dois fatores. O principal é serem montados sob medida para atender a algumas necessidades do comércio e da indústria. Muitos são estruturados inclusive com a ajuda de empresas. Elas buscam profissionais com conhecimento detalhado de algumas funções, que não precisam ter passado por uma faculdade, mas que devem ter formação mais específica do que a oferecida pelo ensino médio comum. O curso técnico é composto de três anos de aulas não técnicas e um ano e meio (em dois) de matérias específicas. Pode-se fazer tudo junto, mas vira tempo integral. Na faculdade, a duração do curso é de no mínimo dois anos. Entrar nas boas escolas não é fácil, porém. O curso que mais emprega na Fatec — análise de sistemas — tem 20 candidatos por vaga no vestibular. O vestibulinho para a escola técnica de enfermagem, o curso técnico mais procurado, é de 26 alunos por vaga. As empresas também buscam, para os cargos que exigem ensino superior, profissionais com visão mais prática do trabalho. E não com a formação generalista das universidades. É o perfil do tecnólogo, que sai das faculdades de Tecnologia. "Quem se forma em preparação pode estar mais habilitado para planejar esses projetos do que um engenheiro civil, que só cursou algumas disciplinas sobre o assunto", diz Laura Laganá, diretora-superintendente do Centro Paula Souza.

O segundo motivo que faz dos cursos técnicos e tecnológicos uma boa aposta para o futuro é a falta crônica desse tipo de profissional no Brasil. É possível que mesmo a redução de vagas durante uma crise não seja o suficiente para acabar com o déficit de mão de obra qualificada. O país acumulou um crescimento de 4% e 5,4% nos últimos dois anos, mas não tinha trabalhadores com a formação necessária para ocupar as novas vagas. A Confederação Nacional das Indústrias estima que mais da metade das empresas brasileiras enfrenta dificuldade para contratar profissionais qualificados. Segundo um estudo do coordenador-adjunto do vestibular da Unicamp, Renato Pedrosa, menos de 1% dos formandos brasileiros sai das escolas técnicas. Em países de crescimento acelerado, como a Coreia do Sul, são 37%.

Uma questão cultural explica a falta de técnicos no país. Durante anos, os cursos profissionalizantes foram considerados como de segunda categoria e apenas as carreiras tradicionais eram valorizadas. Por isso, poucos estudantes acreditavam que cursar disciplinas técnicas do ensino médio ajudaria a conseguir trabalho. "Sem preparo e sem condições financeiras de cursar uma faculdade, acabam com subempregos", diz João Ricardo Santa Rosa, gerente de educação do SENAI. A mesma situação se repete no ensino superior. Os jovens preferem aos cursos acadêmicos em detrimento tecnologia. Com o crescimento dos últimos anos, porém, a situação está começando a mudar. "Só algumas pessoas estão percebendo que cursar uma faculdade tradicional não é a única maneira de ter uma formação", afirma Pedrosa, da Unicamp. [...]

O Brasil tem poucos técnicos...

Participação de profissionais com ensino superior tecnológico no mercado de trabalho

País	Participação (%)
Brasil	1%
Espanha	33%
Irlanda	37%
Coreia do Sul	37%
Áustria	40%
França	44%
Japão	47%
Canadá	48%
Bélgica	53%

Fonte: Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE)

...e a indústria procura por eles

Percentual de empresas por setor que têm problemas de falta de mão de obra qualificada

Fonte: Confederação Nacional da Indústria (CNI)

BUSCATO, Marcelo. Arrume emprego antes de se formar. Época, São Paulo: Globo, n. 555, p. 50-51, 9 jan. 2009.

1. As palavras e expressões contidas no quadro ao lado foram retiradas do texto. Insira as nas definições a seguir.

a. _____	= trabalhador(es)
b. _____	= emprego considerado de menor importância e com salário baixo
c. _____	= quantidade que falta para completar algo
d. _____	= contrariamente ao interesse de/por
e. _____	= exame de admissão à universidade
f. _____	= pessoas que tem formação técnica
g. _____	= uma coisa que pode atrair as pessoas
h. _____	= de má qualidade; sem importância

chamariz
em detrimento de
vestibular
subemprego
de segunda categoria
tecnólogo
déficit
mão de obra

2. Você tem interesse pela área técnica? Por quê?

3. Em sua opinião, por que o texto começa com a seguinte frase: "Não é emprego garantido, mas talvez seja o mais próximo a que se pode chegar disso?"

4. Relacione os trechos para montar frases em relação às informações apresentadas no texto.

a. Mais de 90% dos alunos formados em cursos profissionalizantes...	() os cursos que preparam este tipo de profissional são uma boa opção para o futuro.
b. Culturalmente, como os cursos profissionalizantes não eram vistos pela sociedade como sendo importantes...	() conseguem empregos.
c. Segundo Renato Pedrosa, com o crescimento das oportunidades no mercado de trabalho, as pessoas percebem...	() que uma faculdade tradicional não é a única possibilidade de formação profissional.
d. O Brasil sempre teve falta de técnicos, por isso...	() as pessoas valorizavam mais as carreiras tradicionais.

5. De acordo com o gráfico "O Brasil tem poucos técnicos..." complete as frases a seguir.

a. A _____ é o país com maior número de profissionais com ensino superior tecnológico no mercado de trabalho, seguido de _____ e _____.

b. A Coreia possui a mesma porcentagem deste tipo de profissionais que a _____.

c. A porcentagem deste tipo de profissionais no Brasil é de _____.

d. A _____ possui um número menor de técnicos que o Japão, porém maior do que a _____.

e. Os setores da indústria brasileira em que mais de 70% das empresas têm falta de profissionais técnicos são os dos setores do _____ e _____.

f. As indústrias do setor de _____ têm menos carência de técnicos do que as do setor de borracha.

6. Observando a estrutura do texto que você acabou de ler, que características são encontradas nele?

() Alguns dos seus argumentos se apoiam em dados numéricos.

() Ao longo do texto há críticas ao sistema de ensino técnico.

() Ele contém depoimentos de pessoas especializadas no assunto.

() O texto é escrito em um tom neutro.

() Ele conta a história das vidas das pessoas entrevistadas.

() O texto é engraçado e tem bom humor.

7. Observe a palavra "alguns", em destaque nessa frase, e responda à questão.

"Mesmo com a crise, **alguns** cursos oferecem (quase) garantia de contratação, inclusive antes do diploma."

Na frase, a palavra "alguns" indica...

() um número impreciso de cursos.

() um número muito alto de cursos.

() um número baixo de cursos.

Algumas informações importantes

Os pronomes indefinidos **algum, alguns, alguma, algumas, nenhum** e **nenhuma** são normalmente usados antes de substantivos, mas **algo** e **nada**, não.

VOCE TEM ALGUM LIVRO PARA ME EMPRESTAR? SINTO MUITO, MAS NÃO TENHO NENHUM. JOAZINHO, VOCE FEZ ALGO? NÃO, MÃE, NÃO FIZ NADA.

Para fazer referência a pessoas, usamos **alguém** e **ninguém**.

TEM ALGUEM AÍ? NÃO, NÃO TEM NINGUEM.

RESUMINDO:

- A. ALGUM = "UM DE VÁRIOS", INDICA IMPRECISÃO.
- B. NENHUM = "ALGUEM". ESSE PRONOME PODE SER USADO EM FRASES EM QUE APARECE O ADVERBIO "NÃO".
- C. ALGO = "ALGUMA COISA".
- D. NADA = "NENHUMA COISA". TAMBÉM PODE SER USADO EM FRASES COM O ADVERBIO "NÃO".
- E. ALGUEM = "ALGUMA PESSOA".
- F. NINGUEM = "NENHUMA PESSOA". PODE-SE USAR EM FRASES COM O ADVERBIO "NÃO".

Vinte e sete | 27

Figura 10: p. 24 a 28 – vol. 2 – Viva
 Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 2. Curitiba: Editora Positivo, 2010. p.24-28.

Por fim, o volume 3, composto por oito unidades, apresenta sete *Tire de letra*. Delas, cinco apresentam textos formados por imagem e palavra. As atividades, por sua vez, exploram os elementos multimodais de três dessas cinco ocorrências, nas unidades 2, 5 e 6, as quais descrevemos abaixo. Destaca-se, nesse volume, a quantidade de textos que têm suas características exploradas a fim de caracterizar os gêneros, que são *notícia* (nas unidades 3 e 4), *folheto turístico* (na unidade 5) e *tira* (na unidade 6). A *Tire de letra* da página 87, unidade 8, é a única cujo texto-base é em formato de áudio, não apresenta questões de interpretação e o gênero é entrevista.

Na unidade 2, o gênero do texto-base é um *artigo* composto por título, *lead*, conteúdo verbal e três gráficos. Das seis questões de interpretação, duas referem-se aos elementos multimodais (figura 11). Uma requisita a leitura de um dos gráficos sem indicar ao aluno que a resposta encontra-se nele, que seria, então, *foco de atividade sobre o visual* (Gualberto, 2016). A outra já no enunciado faz referência aos gráficos, quando pede que os alunos preencham o quadro apresentado “com base nas informações a respeito dos hábitos dos brasileiros na internet presentes nos gráficos” (p.24). Na verdade, para a resolução desta atividade eles necessitam ler apenas um dos gráficos, não o mesmo solicitado na questão descrita anteriormente.

A segunda atividade analisada no volume 3 é a *Tire de letra* da página 57 à 59, unidade 5 (figura 12), em que o gênero privilegiado é o *folheto turístico*. O autor propõe, nessa seção, nove questões de compreensão do texto, a partir das quais o aluno vai observar as características e a estrutura do gênero, além de explorar o folheto apresentado em si. As questões envolvem a função do texto, o público alvo, os lugares em que é encontrado, os elementos que o compõem, entre outros pontos. Em uma das questões, ao pedir que o aluno identifique os elementos que comprovam a função desempenhada pelo texto, o autor abre espaço para que o aluno se refira a aspectos verbais e não verbais. Mais à frente, veremos que, na seção *Mãos à obra*, há a instrução detalhada para que o aluno utilize, na construção do seu texto, cada um dos elementos observados nas atividades de compreensão.

Tire de letra

1. O artigo a seguir apresenta os resultados de um estudo sobre os hábitos dos brasileiros em relação à internet. Faça a leitura e depois responda às questões.

COMO NAVEGAMOS

Pesquisa revela que 36% dos brasileiros adultos acessam sites de relacionamento e consideram a internet essencial à vida social

Hélio Gomes

Levantamento realizado nas principais capitais do país confirma que o brasileiro está cada vez mais conectado à internet, mas ainda está longe de abandonar completamente as mídias tradicionais (sobretudo a televisão) quando busca informação jornalística e entretenimento de qualidade. Hoje, 70,5% dos internautas adultos dividem igualmente seu tempo entre a tevê e a rede mundial de computadores. Essa é uma das constatações do estudo da empresa Market Analysis (a partir de entrevistas com 438 maiores de 18 anos) [...]. Entre os participantes, 46% são do sexo feminino e 54% do masculino. Do ponto de vista econômico, 60% pertencem à classe C, 33% à B e 7% estão no topo da pirâmide social.

O estudo mostra um crescimento no tempo gasto na web (17% afirmam passar 11 horas ou mais por semana à frente do monitor, 6% a mais que na pesquisa anterior de 2008) e confirma o boom dos sites de relacionamento em quase todas as faixas etárias – 36% dos entrevistados concordam com a afirmação de que a “internet é essencial para a vida social”. A tendência é ainda mais forte entre os jovens (51%), que também usam a rede como fonte de diversão (67%). Quanto aos aspectos negativos da disseminação tecnológica no país, os entrevistados apontam dois vilões importantes: o sedentarismo e o ritmo mais intenso de trabalho estimulado pela facilidade de comunicação. Em um ano, a porcentagem dos que afirmam sofrer pressão para estar sempre disponíveis, 24 horas por dia e sete dias por semana, saltou de 31% para 41%. Confira outros dados da pesquisa [...].

AS FATIAS DA REDE

63,2% fazem em casa

19,5% no trabalho

12,3% em lan house

3,6% na casa de um amigo

0,8% na escola/universidade

39,5% dos brasileiros adultos usam a internet toda semana

O QUE PROCURAMOS

- 63% usam sites de busca
- 57% mantêm contatos com amigos/família
- 52% quem entretenimento
- 44% utilizam a rede para trabalhar
- 38% pesquisam informações médicas
- 22% administram a vida financeira
- 15% consideram a web a parte mais importante de sua vida social

41% sentem-se obrigados a permanecer sempre conectados

41% consideram-se pressionados a se atualizar sobre lançamentos tecnológicos

40% preferem navegar à laser exercícios

GOMES, Hélio. Como navegamos. *Istoé*, n. 2399, 3 fev. 2010. São Paulo: Três, 2010, p. 92.

- O que significa "boom nos sites de relacionamento"?
- Em que lugar a maior parte dos usuários brasileiros acessa a internet?
- Que aspectos negativos do uso da internet são citados pelos usuários?
- A pesquisa foi realizada com base em entrevistas com 438 usuários da internet, maiores de 18 anos, sendo que 46% eram mulheres e 54% homens. Em sua opinião, qual a importância de informar o sexo dos entrevistados?
- A pesquisa apresenta a seguinte informação: "(entre os entrevistados) 60% pertencem à classe C, 33% à B e 7% estão no topo da pirâmide social." A respeito dessa afirmação, responda às questões a seguir.
 - O que significam os termos "classe C", "classe B" e "topo da pirâmide social"?
 - Que importância esse tipo de informação tem para o leitor?

7. Com base nas informações a respeito dos hábitos dos brasileiros na internet presentes nos gráficos, preencha o quadro a seguir.

% DE USUÁRIOS	O QUE BUSCAM NA INTERNET?	E VOCE? QUANDO BUSCA ESSE TIPO DE SERVIÇO?
44%		
52%		
15%		
63%		
57%		
22%		
38%		

Figura 11: p. 22 a 24 – vol. 3 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 3. Curitiba: Editora Positivo, 2010. p. 22-24.

Tire de letra

119. Na Região Centro-Oeste do Brasil, uma grande área alagadiça denominada Pantanal. Essa área possui características peculiares que chamam a atenção por sua grande variedade de fauna e flora, além de gerar um grande interesse econômico. Leia o texto a seguir e descubra que características são essas.



PANTANAL
Uma viagem para toda a vida.




Um lugar selvagem onde o homem e a natureza vivem o verdadeiro sentido da preservação.

Venha sentir na pele as mensagens da natureza e viver grandes emoções.

BONITO O outro nome do paraíso.




Fantástico
Incrível
Deslumbrante
Perfeito
Inacreditável
Especial
Maravilhoso
Incomparável
Inesquecível

Pode-se até tentar, mas este lugar não se traduz em palavras.

A única operadora de receptivo com frota própria do Estado.




Rua 55, nº 865
Vila Centro, Brasília
Fone: (61) 343-7927
Fax: (61) 343-7919
CNPJ nº 06.918.118
Campo Grande, MS

TRANSLOCAR
LOCAÇÃO DE VEÍCULOS
FONE: (61) 343-7927
FAX: (61) 343-7927
www.translocar.com.br
TURISMO DE RECEPTIVO

Consulte seu agente de viagens

Cinquenta e sete

1. Qual a função desse texto? Marque as opções corretas.

- descrever como é uma pousada em Campo Grande – MS.
- narrar um fato que aconteceu em uma pousada em Bonito – MS.
- divulgar uma operadora de turismo em Campo Grande – MS que leva os turistas até o Pantanal e a cidade de Bonito.
- apresentar as principais atrações turísticas do Pantanal e de Bonito.

2. Agora, identifique no texto os elementos que comprovam a função por ele desempenhada.

3. A quem ele é destinado?

4. Em que lugares é possível encontrar esse tipo de texto?

5. O que mais chama a atenção do leitor quando vê esse folheto?

6. Quais são os elementos que compõem esse folheto? Que função eles assumem?

7. Além de ser o nome da operadora de turismo, qual o outro significado da palavra "minhais"?

- Local onde se pode fazer flutuação.
- Local onde nascem os pássaros.

8. No folheto, encontra-se o slogan "O outro nome do paraíso". Que relação inferimos que se pretende estabelecer?

9. Assinale V para verdadeiro e F para falso tendo como base as informações contidas no texto:

- O folheto é destinado apenas a pessoas que moram no estado do Mato Grosso do Sul.
- No texto, aparecem algumas frases comuns na oralidade com recurso para se aproximar do leitor.

58 | Cinquenta e oito

- A expressão "sentir na pele" é usada em sentido literal, ou seja, em sentido real ou objetivo.
 - O folheto contém verbos no imperativo, pois são muito usados na publicidade com a intenção de persuadir o consumidor.
10. Você se interessou pelas informações dos folhetos turísticos? Que tipo de viagem você acha mais interessante?
- _____

Figura 12: p. 57 a 59 – vol. 3 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 3. Curitiba: Editora Positivo, 2010. p.57-59.

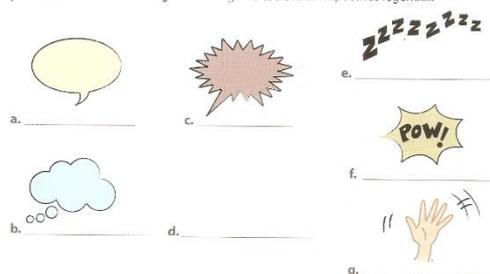
Por último, analisamos a *Tire de letra* das páginas 68 e 69, unidade 6 (figura 13), cujo gênero em foco é *tira* e são apresentados dois textos da série *As cobras*, de Luís Fernando Veríssimo. São propostas três questões de interpretação nessa seção, sendo todas direcionadas às características do gênero. A questão 1 aborda o tema, a crítica, a linguagem, o público, o local de circulação. Já a 2 e a 3 dão grande destaque para os elementos gráficos e visuais (questões 2 e 3) que compõem as tiras e as histórias em quadrinhos, abordando inclusive os tipos de balões utilizados em tiras de forma geral, onomatopeias e formas arredondadas que indicam movimento. A questão 4 propõe que os alunos pesquisem e levem para a aula mais exemplos desses gêneros em que apareçam os elementos gráficos discutidos na seção. Pode-se considerar que os dois textos exercem, para a questão 1, a função de *foco de atividade sobre o conteúdo verbal* e, para a questão 2, *foco de atividade sobre o visual* (GUALBERTO, 2016).



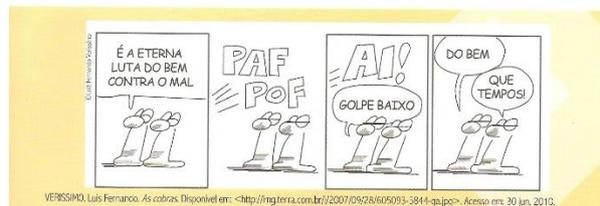
- Qual o tema das tirinhas apresentadas? Em sua opinião, o que está sendo criticado?
- Como costuma ser a linguagem dos textos inseridos nos balões das histórias em quadrinhos?
- A que público se destinam os quadrinhos?
- Onde é possível encontrar quadrinhos (ou HQs)?

e. Quais são os elementos visuais que caracterizam as HQs?

2. Agora, observe os elementos gráficos a seguir e escreva as respectivas legendas.



3. Identifique, na tira a seguir, os elementos visuais que a caracterizam.



4. Pesquise em casa e traga exemplos de tiras e de histórias em quadrinhos em que apareçam os elementos gráficos discutidos nas outras atividades.

Figura 13: pp. 68 e 69 – vol. 3 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. *Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 3*. Curitiba: Editora Positivo, 2010. pp. 68-69.

Nessa atividade, provavelmente favorecido pela quantidade de elementos visuais presentes nos gêneros *tira* e *histórias em quadrinho*, o autor propõe questões de compreensão que exploram de forma bastante satisfatória os aspectos gráficos e não verbais. Entretanto, as questões propostas não se referem às tiras apresentadas, mas sim, ao gênero *tira* de forma geral.

Acreditamos que, tomando as unidades 3, 5 e 6 como base, os elementos visuais dos textos apresentados nas demais unidades, sobretudo dos volumes 1 e 2, poderiam ter sido mais explorados pelo autor. Por outro lado, sabemos que pode ter sido uma escolha do autor explorar mais os aspectos visuais no volume 3, quando os alunos já têm mais habilidades - tanto de compreensão, quanto de produção - na Língua Portuguesa.

A análise da coleção Viva! permite concluir que, das dezenove atividades de compreensão cujos textos são compostos por imagem e palavra, apenas quatro exploram os elementos multimodais apresentados.

Passamos agora para a análise e a descrição das atividades da seção *Mãos à obra*. Após ler e discutir sobre um tema e trabalhar vocabulário e conteúdo(s) gramatical(is), o aluno chega a essa seção, onde deve elaborar um texto, tendo em vista os conhecimentos adquiridos e o tema discutido na unidade. Normalmente, essa é uma seção curta e direta, que está presente em quase todas as unidades, exceto na 4 do volume 2 e na 7 do volume 3.

Algumas atividades definem o gênero da produção, outras solicitam apenas que o aluno escreva um texto sobre determinado assunto. É comum o gênero a ser produzido estar determinado no sumário, mas não estar evidente no enunciado. Em algumas unidades, encontram-se perguntas que ajudam o aluno a ter ideias sobre o que pode escrever seu texto. Em outras unidades, há atividades de interpretação dos textos apresentados nessa seção e, raras vezes, uma breve explicação gramatical e atividades de um tópico que o aluno precisará utilizar na sua produção.

Além disso, há o caso em que o livro apresenta um texto base para que o aluno escreva sobre o mesmo assunto e possa utilizar informações dadas nele ou é apresentado um texto de determinado gênero (páginas 13 e 43, do volume 3) e o aluno deve produzir a resposta a ele. Essa situação é comum com *e-mail*, fórum, *post*. Nesses casos, também é reproduzida a imagem de um novo *e-mail* ou do fórum de

discussão na *internet*, mas suas características não verbais não são exploradas. Exemplos do fórum podem ser encontrados na página 78 do volume 1 e na página 82 do volume 2. O *e-mail* está nas páginas 38 do volume 1, 53 (em que o aluno escreverá o primeiro *e-mail*, e não a resposta a um) e 88 do volume 2. No caso do *post*, é reproduzida uma página da *internet* que seria um *blog* e são dadas ao aluno dicas de como escrever um *post*, página 29 do volume 3.

No volume 1, solicita-se a produção de apresentação pessoal, rotina, *e-mail* sobre preferências alimentares, roteiro turístico, texto sobre a infância, biografia de um esportista ou narração de um evento esportivo, comentário em fórum de discussão na *internet*, perfil. Vários desses gêneros podiam ser abordados e produzidos incluindo elementos verbais e não verbais, mas não é o que acontece. Algumas possibilidades seriam pedir, por exemplo, que os alunos incluíssem fotos das pessoas e dos lugares – na apresentação, no roteiro turístico, na biografia, no perfil -, recursos semióticos, como negrito, itálico, caixa alta, fontes e cores diversificadas - no roteiro turístico, no *e-mail*, no comentário em fórum de discussão; tabelas e imagens - no *e-mail* sobre preferências alimentares.

Na unidade 8, única das oito propostas do volume 1 que solicita a produção de um texto multimodal composto por imagem e palavra, pede-se que o aluno escolha uma foto sua ou de uma pessoa famosa para fazer a descrição de como costumava ser e de como é agora. Como a unidade trabalha os diferentes estilos que as pessoas podem ter, poderia também haver uma orientação para que o aluno escolhesse uma fonte de letra ou fizesse uma letra que buscasse reproduzir o estilo da pessoa de quem ele faz o perfil ou, ainda, que o aluno fizesse um desenho que representasse alguma característica dessa pessoa, observando-se o recurso semiótico da tipografia, que, como explicado no tópico 2.3, abrange o peso; a expansão; a conectividade; a orientação; a regularidade; a curvatura; a inclinação, como explicita Van Leeuwen (2006).

No volume 2, há cinco propostas de produções de textos, das quais apenas uma o texto produzido deve conter imagem e palavra, a da unidade 1. A proposta solicita que o aluno desenhe a planta de sua casa, apresente-a para os colegas e faça a descrição completa do imóvel, incluindo informações relevantes para que as pessoas se interessem em comprá-lo. Além disso, o aluno deve preparar um anúncio

de jornal com as informações apresentadas. Em uma só ocorrência da seção *Mãos à obra*, é solicitada a produção de quatro gêneros. À planta, o aluno pode acrescentar imagem da parte externa da casa, números e nomes dos cômodos, por exemplo. Na apresentação, o aluno provavelmente usará os modos semióticos imagem e palavra oral, mostrando a planta diretamente aos colegas ou utilizando recursos de mídia e falando as características dessa casa. Na descrição completa do imóvel, que pode ser anexada à planta, o aluno ainda pode usar recursos semióticos como tópicos, subtítulos, além de toda a tipografia a que tiver acesso e julgar pertinente. Por fim, na produção do anúncio de jornal, poderia haver uma nota explicando aos alunos que, quanto maior e mais colorido for o anúncio, mais caro será para mantê-lo em um jornal. Por isso, normalmente, os anúncios são curtos e utilizam, inclusive, abreviações nos nomes das partes da casa. Os únicos recursos semióticos utilizados popularmente são o negrito e o itálico. Entretanto, o autor chama a atenção do aluno apenas para a questão da abreviação no anúncio de jornal, na primeira questão da unidade, não ressaltando nenhum dos outros aspectos levantados neste parágrafo.

No volume 3, das oito ocorrências da seção *Mãos à obra*, o aluno deve produzir textos multimodais compostos por imagem e palavra em quatro delas: unidades 1, 4, 5 e 6. Ainda que nem todas as *Mãos à obra* indiquem ao aluno o caminho que ele deve traçar para produzir o texto, é comum encontrar, nas mesmas seções ou em outras, exemplares desses gêneros, que podem ajudá-lo a apreender suas características, seu público alvo, o suporte em que circula, etc.

Na unidade 1, dentro da seção *Mãos à obra*, o autor solicita que o aluno leia a notícia reproduzida e, na sequência, desenvolva a proposta de produção de texto, em que deve escrever outra notícia contando a história de um casal. Não está explícito que o aluno deve escrever uma notícia, mas a expressão “Agora você é o escritor!” utilizada logo abaixo da notícia apresentada sugere que seja produzido o mesmo gênero textual. Também não há indicação de que o aluno deve utilizar imagem em seu texto, mas o fato de a notícia que o aluno deve ler já conter uma imagem sugere que o texto produzido siga a mesma estrutura, como pode ser observado na figura 14.



Mãos à obra

Leia a notícia a seguir e desenvolva a proposta de produção de texto.

6/04/09 – 08h28 – Atualizado em 06/04/09 – 09h40

Estrangeiros viajam para Florianópolis para casar

Cerimonialista diz que vista para o mar é a principal exigência. Ideia movimentou economia da capital de Santa Catarina.

Do G1, em São Paulo, com informações da Globo News

Florianópolis se tornou destino de estrangeiros que querem casar em um lugar paradisíaco. A ideia tem movimentado a economia da ilha e atrai cada vez mais casais.

Um noivo americano diz que ficou mais entusiasmado com a festa na capital de Santa Catarina depois que viu, em um famoso jornal americano, uma reportagem sobre o assunto.

Segundo os organizadores do evento, o custo de um casamento no Brasil chega a ser três vezes mais baixo do que na Europa ou Estados Unidos. “A principal exigência [dos estrangeiros] é a vista para o mar”, diz a cerimonialista Bel Tironi.

ESTRANGEIROS viajam para Florianópolis para casar. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1073997-5598,00-ESTRANGEIROS+VIAJAM+PARA+FLORIANOPOLIS+PARA+CASAR.html>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

Agora você é o escritor! Conte a história de um casal de estrangeiros que se casou em Florianópolis e decidiu ficar morando no Brasil. Mãos à obra!

Figura 14: p. 13 – vol. 3 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 3. Curitiba: Editora Positivo, 2010. p.13.

A segunda proposta que nos interessa está na unidade 4, página 55. Nessa, o autor também solicita que o aluno produza uma notícia e, para isso, considere as informações vistas sobre o gênero em foco, como *lead*, função, características, além de criar uma manchete bem interessante e, se possível, ilustrar o texto com fotos.

Na *Mãos à obra* da página 60, unidade 5, o gênero trabalhado é folheto de divulgação - de um ponto turístico ou da cidade natal do aluno. O autor apresenta,

dentro de um quadro e enumerados, os passos que o aluno deve seguir: utilizar imagens, definir quem será o público alvo, criar um *slogan*, fazer a descrição. Em cada um desses passos, o autor ainda dá informações adicionais, orientando melhor o aluno (figura 15). Nesses passos, o autor chama a atenção do aluno para os elementos composicionais do gênero e para aspectos visuais, sendo que já foram apresentadas sete questões de interpretação voltadas para as características do texto, na seção *Tire de letra*, imediatamente anterior à *Mãos à obra*, nessa unidade.



Mãos à obra

Agora você é o publicitário. Produza um folheto de divulgação da sua cidade natal ou ainda de algum ponto turístico de que você goste em seu país. Para isso, atente para passos a seguir:

1. Utilize imagens – busque fotos ou ilustrações que representem o ponto turístico de forma atraente.
2. Defina quem será o público-alvo da campanha: a que tipo de público a propaganda será destinada (Crianças, jovens, adultos, famílias com filhos, pessoas na terceira idade, etc.)? A definição do seu público-alvo dará o direcionamento para a escolha entre um texto mais formal ou informal, além de ajudar as pessoas a perceberem se aquele produto lhes é adequado e interessante.
3. Crie um *slogan* – *slogan* é uma frase de efeito, que faz as pessoas se lembrarem do produto quando a leem ou ouvem.
4. Descrição – apresente informações reais e que despertem o interesse do consumidor. Para isso, pesquise e selecione quais são os aspectos mais relevantes a serem mostrados.

Figura 15: p. 60 – vol. 3 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 3. Curitiba: Editora Positivo, 2010. p.60.

Acreditamos que esse é o modelo que poderia ser seguido pelo autor em todas as unidades dos três volumes, excetuando-se apenas aquelas que solicitassem a produção de um gênero já solicitado em unidades anteriores, ainda que não no mesmo volume.

A última atividade analisada no volume 3 encontra-se na página 75, na unidade 6, cujo gênero privilegiado é *linha do tempo*. Na seção imediatamente anterior à *Mãos na obra*, chamada *Tintim por tintim*, o autor apresenta um exemplar desse gênero com o objetivo de trabalhar a história do voto e das eleições no Brasil. A única questão de compreensão apresentada não aborda diretamente nenhum dos elementos visuais da linha do tempo. Na seção que nos interessa, a *Mãos à obra*, o comando de produção do texto é direto, como a maioria das ocorrências dessa seção. O autor apenas pede que o aluno crie uma linha do tempo com pelo menos cinco momentos importantes da história do voto e das eleições em seu país. O exemplo do gênero apresentado anteriormente, em que o autor utiliza imagens na introdução, induz-nos a crer que o aluno também deva incluir imagem(ns) na sua produção (figura 16).

Tintim por tintim

Observe a linha do tempo e conheça mais um pouco da história do voto e das eleições no Brasil.

Linha do tempo

Os dez principais momentos da história da eleição no país

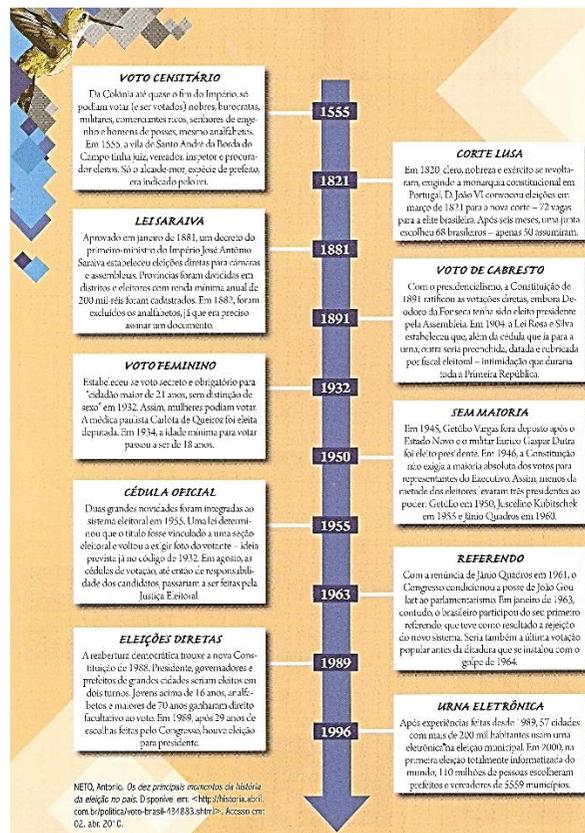
por Antonio Neto

O voto é a mais antiga ferramenta do brasileiro para exercer sua cidadania e escolher seus representantes. Da fundação da Vila de São Vicente, em 1532, até a reabertura democrática da Constituição de 1988, esse direito já sofreu diversas restrições, como a exigência de uma renda mínima e a exclusão feminina. Conheça dez momentos dessa história no Brasil.





Setenta e três | 73



VOTO CENSITÁRIO
Da Colônia até quase o fim do Império, só podiam votar (e ser votados) nobres, burocratas militares, comerciantes ricos, setores de engenho e homens de posse, mesmo analfabetos. Em 1555, a vila de Santo André da Boicada do Campo tinha juiz, vereador, inspetor e procurador eleitos. Só a cidade em que o prefeito era indicado pelo rei.

LEI SARAIVA
Aprovado em janeiro de 1881, um decreto do primeiro ministro do Império José Antônio Saraiva estabeleceu eleições diretas para câmaras e assembleias. Províncias foram divididas em distritos e eleitores com renda mínima anual de 200 mil réis foram cadastrados. Em 1882, foram excluídos os analfabetos, já que era preciso assinar um documento.

VOTO FEMININO
Estabeleceu-se voto secreto e obrigatório para "cedido maior de 21 anos, sem distinção de sexo" em 1932. Assim, mulheres podiam votar. A médica paulista Carlota de Queiroz foi eleita deputada. Em 1934, a idade mínima para votar passou a ser de 18 anos.

CÉDULA OFICIAL
Dois grandes novidades foram integradas ao sistema eleitoral em 1955. Uma foi determinar que o título fosse vinculada a uma seção eleitoral, voltava a ser giro do votante - idêntica presente já ao código de 1932. Em agosto as cédulas de votação, até então de responsabilidade dos candidatos, passaram a ser feitas pela Justiça Eleitoral.

ELEIÇÕES DIRETAS
A reabertura democrática trouxe a nova Constituição de 1988. Presidente, governadores e prefeitos de grandes cidades seriam eleitos em dois turnos. Jovens acima de 16 anos, analfabetos e maiores de 70 anos ganharam direito facultativo ao voto. Em 1989, após 29 anos de escolas feitas pelo Congresso, houve eleição para presidente.

1555

1821

1881

1891

1932

1950

1955

1963

1989

1996

CORTE LUSA
Em 1820, D. João VI e família se revoltaram, exigindo a monarquia constitucional em Portugal. D. João VI convocou eleições em março de 1831 para a nova corte - 72 vagas para a elite brasileira. Após seis meses, uma junta escolheu 68 brasileiros - apenas 90 assinalaram.

VOTO DE CABRETO
Com o presidencialismo, a Constituição de 1891 trouxe as votações diretas, embora Deodoro da Fonseca tenha eleito presidente pela Assembleia. Em 1904 a Lei Rosa e Silva estabeleceu que além da cédula que ia para a urna, o voto seria precedido, datado e rubricado por fiscal eleitoral - instituição que durou na 1ª e 2ª República.

SEM MAIORIA
Em 1945, Getúlio Vargas fora deposto após o Fimado Novo e o militar Eurico Gaspar Dutra foi eleito por voto direto. Em 1946, a Constituição não exigia a maioria absoluta dos votos para representantes do Executivo. Assim, apenas da metade dos eleitores, evaram três presidentes ao poder: Getúlio em 1950, Juscelino Kubitschek em 1955 e João Goulart em 1961.

REFERENDO
Com a renúncia de João Goulart em 1961, o Congresso convocou para posse de João Goulart ao parlamentarismo. Em junho de 1963, convocado o cidadão participou do seu primeiro referendo, que teve como resultado a rejeição do novo sistema. Seria também a última votação popular antes da ditadura que se iniciou com o golpe de 1964.

URNA ELETRÔNICA
Após experiências feitas desde 1989, 57 cidades com mais de 200 mil habitantes usaram urna eletrônica na eleição municipal. Em 2000, na primeira eleição totalmente informatizada do mundo, 110 milhões de pessoas escolheram prefeitos e vereadores de 5559 municípios.

NETO, Antonio. Os dez principais momentos da história da eleição no país. Disponível em: <<http://historia.uol.com.br/politica/voto-brasil-131883.shtml>>. Acesso em: 02. abr. 2010.

1. Marque verdadeiro (V) ou falso (F) de acordo com o texto.
- () Nem sempre pessoas pobres e mulheres tiveram direito ao voto no Brasil.
 - () Em 1882, os analfabetos obtiveram direito ao voto.
 - () As mulheres conquistaram o direito de votar em 1932.
 - () Segundo a constituição de 1946, era impossível que um presidente fosse eleito por menos da maioria absoluta dos votos.
 - () O Brasil tornou-se parlamentarista depois do referendo de 1963.
 - () Em 1934 ficou estabelecida que pessoas a partir dos 18 anos poderiam votar.
 - () A Constituição de 1988, deu o direito de voto a vários grupos que antes não tinham esse privilégio.



Mãos à obra

1. Crie uma linha do tempo com pelo menos cinco momentos importantes da história do voto e das eleições em seu país.

Figura 16: p. 73 a 75 – vol. 3 – Viva

Fonte: ROMANICHEM, C. Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volume 3. Curitiba: Editora Positivo, 2010. p.73-75.

Acreditamos que esse seria um bom espaço para um *link* com a linha do tempo do *Facebook*, rede social mundialmente utilizada, e uma consequente discussão sobre as características desse gênero e sobre as diferenças que existem entre uma linha do tempo virtual e uma feita em papel. Além disso, poder-se-ia explorar a utilização de todos os elementos visuais que normalmente são utilizados nesse gênero, como setas, cores, boxes, informações verbais resumidas, etc, propondo-se, inclusive, que os alunos fossem o mais criativos possível na construção de suas linhas do tempo.

Constatamos, então, que em toda a coleção *Viva! – Língua Portuguesa para estrangeiros* há 21 de produção de textos, das quais 6 solicitam que no texto sejam utilizadas imagem e palavra.

4.3 PORTUGUÊS LINGUAGENS

A coleção *Português Linguagens* é destinada ao Ensino Médio e composta por três volumes. Cada volume possui quatro unidades, com número de capítulos variável, distribuídos em média de 395 páginas, e seu critério de organização é a literatura - cada movimento literário, ou parte dele, é estudado em uma unidade.

De forma geral, as unidades são compostas pelas seguintes seções: a) *Abertura*, com texto(s) verbal(is), não verbal(is) e multimodal(is); b) *Fique ligado! Pesquise!*, na qual há sugestões de vídeos, músicas, leituras e atividades; c) *Em dia com o Enem e o vestibular*, composta por questões do Enem e dos principais vestibulares do país, além do desenvolvimento de temas específicos voltados para a preparação dos alunos para esses exames; d) *Escrevendo com expressividade/coerência/coesão*, seção que aborda aspectos referentes à textualidade e ao estilo; e) *Boxes de literatura e de língua*, nos quais há textos paralelos que dialogam com o texto-base com objetivos variados: conduzir o aluno à reflexão, acrescentar informações, destacar aspectos particulares, trazer alguma curiosidade, aprofundar aspectos trabalhados na unidade; e f) *Intervalo*, destinada basicamente ao desenvolvimento de projetos

referentes à literatura, com propostas que visam retomar e ampliar os conteúdos trabalhados na unidade, explorando-os de modo participativo e criativo.

Os capítulos apresentam, de forma bastante irregular – em extensão e em conteúdo –, as seções a seguir: a) *Trabalhando o gênero*, destinada ao estudo de um gênero específico a partir da leitura de um texto representativo do gênero escolhido para apreensão da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de comunicação; b) *Produzindo o ... (gênero em estudo)*, em que o aluno deve produzir um ou dois exemplares do gênero, tendo como base a seção anterior e um quadro de instruções; c) *Avalie seu ... (nome do gênero)*, boxe com dicas para que o aluno avalie seu próprio texto – ou o do colega – e faça as alterações necessárias; d) *Construindo o conceito*, em que são trabalhados aspectos da língua a partir de textos verbais, não verbais ou transverbais; e) *Conceituando*, seção que se destina à formulação do conceito construído anteriormente, à sua ampliação com explicações, exemplos e observação e à sua fixação por meio de exercícios; f) *Exercícios*, nos quais o aluno aplica o conceito trabalhado por meio da leitura de textos e atividades normalmente estruturais; g) *A ... (categoria gramatical) na construção do texto*, seção na qual é estreitada a relação entre a categoria gramatical e o sentido do texto; e h) *Semântica e discurso*, em que são retomados e ampliados os conteúdos gramaticais sob a ótica das condições de produção dos textos, atentando-se para seu sentido e para os recursos de estilística que influenciam na criação do significado.²⁶

A estrutura dessa obra diferencia-se da dos livros de Português Língua Adicional, uma vez que há muitas seções em que são trabalhadas a leitura e a interpretação de textos, direta ou indiretamente e com objetivos diversos. Faremos menção ao nome e às particularidades da seção somente quando se fizer necessário para complementar a análise dos exemplos selecionados. A escolha dos exemplares analisados não se restringiu a determinadas seções.

Fazendo uma varredura nos três volumes da obra, constatamos que sua estrutura é bem semelhante e que a abordagem dos textos multimodais se repete.

²⁶ Para essa coleção, um mesmo ícone é utilizado em várias seções. Por isso, não apresentamos um quadro relacionando o ícone utilizado ao sentido do título de cada uma das seções.

Assim, selecionamos e analisamos atividades, agrupando-as conforme o tipo de abordagem dos elementos multimodais.

Na carta aos alunos, apresentada logo no início dos volumes, os autores destacam o fato de a linguagem desenvolver-se no transcorrer da História, “acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social” (CEREJA *et al.*, 2010, p.3), apresentando-se verbalmente, não verbalmente e transverbalmente, completando-se e modificando-se incessantemente. Aqui, o professor atento às questões da multimodalidade, torna-se esperançoso ao supor que o livro explorará, mais do que somente apresentará, textos compostos por mais de uma forma de apresentação. Nessa carta, os autores citam “o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê o quadrinho, o cartum, a informática, etc” como as diferentes linguagens em circulação.

Cereja e Magalhães (2010) destacam também o suporte dado aos alunos para a leitura e a interpretação de textos não verbais, a fim de prepará-los para os exames de ingresso no Ensino Superior e para que produzam textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros. Nessa parte, quebra-se em parte a expectativa do professor que visa ao trabalho com gêneros multimodais, porque os autores frizam o destaque dado à produção de gêneros verbais. São citados como gêneros orais: seminário, debate, relatório científico, carta argumentativa de reclamação, poema, anúncio publicitário, editorial, texto dissertativo-argumentativo para o vestibular. Além disso, os autores chamam a atenção para as múltiplas variedades da Língua Portuguesa, sejam elas regionais ou sociais.

Passamos à análise das atividades, objetivando explicitar as definições trazidas nessa introdução e também a metodologia adotada. Em nossa categorização, identificamos quatro grupos de atividades de leitura de textos, três situações de produção e quatro casos extras, assim denominados por ultrapassar a proposta inicial deste trabalho.

Como explicado anteriormente, optamos por fazer a análise das atividades da coleção *Português Linguagens* a partir do tipo de abordagem que cada uma apresenta da multimodalidade. Isso foi possível após um minucioso levantamento de todas as atividades que envolvessem leitura ou produção de texto multimodal nos três volumes da obra, independentemente da seção a que pertence cada uma.

O primeiro grupo reúne as **atividades em que é ignorada a presença do texto não verbal**. Dentro desse grupo, pretendemos dar destaque a três tipos de ocorrências. É bastante frequente, nos três volumes da obra, sobretudo no início dos capítulos, a presença de textos essencialmente verbais e de pequenas imagens a seu redor, ou seja, imagens e palavras foram dispostas nas páginas dos livros de forma a compor textos multimodais. Especialmente por essas imagens – capas de livros, pinturas – terem sido colocadas aí por escolha dos autores, o ideal é que elas fossem aproveitadas nas questões de interpretação. O que se verifica, entretanto, é o completo isolamento do texto não verbal. Na obra, não há questões que induzem o aluno a observar esses textos não verbais. É constante a reprodução de quadros famosos, dos quais se poderia extrair bastante conteúdo e a partir dos quais poderia ser estabelecido um diálogo com os textos verbais. Como explicado no Capítulo II, o princípio da Semiótica Social é o de que todo signo é motivado. O que levaria, então, os autores a escolherem imagens para compor praticamente toda a obra e não as explorarem? Consideramos que essas imagens têm um objetivo lúdico, de deixar a página com um aspecto mais divertido, como se pode observar na figura 17, que retrata a página de abertura do capítulo 2 do volume 2. Portanto, dentre as classificações de Gualberto (2016), seriam nomeadas como imagens *decorativa*.

Língua:
uso e reflexão

CAPÍTULO 2

O substantivo

 **Construindo o conceito**

Leia esta fábula, do escritor francês Jean de La Fontaine (1612-1695):

O amor e a loucura

No Amor tudo é mistério: suas flechas e sua aljava, sua chama e sua infância eterna.
Mas por que o amor é cego?

Aconteceu que num certo dia o Amor e a Loucura brincavam juntos. Aquele ainda não era cego. Surgiu entre eles um desentendimento qualquer. Pretendeu então o Amor que se reunisse para tratar do assunto o conselho dos deuses. Mas a Loucura, impaciente, deu-lhe uma pancada tão violenta que lhe privou da visão.

Vênus, mãe e mulher, pôs-se a clamar por vingança, aos gritos. E diante de Júpiter, Nêmesis — a deusa da vingança — e de todos os juizes do Inferno, Vênus exigiu que aquele crime fosse reparado. Seu filho não podia ficar cego.

Depois de estudar detalhadamente o caso, a sentença do supremo tribunal celeste consistiu em declarar a Loucura a servir de guia ao Amor.

(In: Flávio Moreira da Costa, org. Os melhores contos de loucura. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 17-8.)

aljava: cordiner ou estojo onde se colocavam as setas e que se trazia pendente do ombro.



Metropolitan Museum of Art, Nova York

Diana e Cupido (1761), de Pompeo G. Batoni.

1. O narrador da fábula afirma que tudo no amor é mistério.
 - a) Que palavras designam o mistério do Amor? *flechas, aljava, chama e infância*
 - b) O que cada uma dessas palavras nomeia: um ser, uma ação, uma qualidade, um estado ou um sentimento?
flechas, aljava, chama: seres; infância: um estado
2. Por que, na fábula, as palavras *amor* e *loucura* foram empregadas com letras maiúsculas?
Porque são personagens que atuam na história narrada, personificando, respectivamente, um sentimento e um estado. Como designam um ser em particular, são nomes próprios e devem ser empregados com letras maiúsculas.
3. A fábula é um gênero textual que costuma apresentar, no final, uma moral, isto é, um ensinamento. Isso, entretanto, não ocorre nessa fábula. Que moral você daria para ela?
Resposta pessoal. Sugestão: O amor além de cego é guiado pela loucura.

Figura 17: p. 20 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p. 20.

Vejamos mais um caso em que o texto multimodal é considerado *decorativo*. Ainda pertencente a esse grupo, observemos o que ocorre nas páginas 19 e 20 do volume 1 (figura 18). Os autores chamam de texto I uma manchete de jornal e, de texto II, uma crônica criada a partir da notícia da qual foi extraída a manchete. Em seguida, há uma charge. As cinco questões apresentadas referem-se exclusivamente aos dois textos verbais e deixam isso claro, como, por exemplo, no enunciado da questão 5: “Os dois textos abordam o mesmo tema, mas são bastantes diferentes entre si. (...)”. Além de não explorar a charge trazida, os autores sequer a nomeiam como texto. Há aqui um exemplo claro de marginalização do texto multimodal, principalmente se levarmos em consideração que a charge dialoga perfeitamente com os dois textos verbais apresentados.

A natureza da linguagem literária

Você já deve ter tido contato com muitos tipos de texto literário: contos, poemas, romances, peças de teatro, novelas, crônicas, etc. E também com textos não literários, como notícias, cartas comerciais, receitas culinárias, manuais de instrução. Mas, afinal, o que é um texto literário? O que distingue um texto literário de um texto não literário?

A seguir, você vai ler dois textos: o primeiro é parte de uma notícia de jornal; o segundo é uma crônica do escritor Moacyr Scliar, criada a partir dessa notícia.

Professor: Comente com os alunos que Scliar, há mais de dez anos, tem uma coluna no jornal Folha de S. Paulo, na qual publica crônicas inspiradas em notícias dadas pelo próprio jornal.

TEXTO I

Duas mulheres e três crianças que moram debaixo de um viaduto na zona sudoeste de SP vão conhecer o Iguatemi

(Folha de S. Paulo, 25/12/1998, Cotidiano.)

TEXTO II

Roteiro turístico

Apresentamos a seguir o roteiro de nossa excursão "Viagem a um mundo encantado", um excitante mergulho no maravilhoso universo do consumo.

9h – Início da excursão. Saída dos participantes do viaduto em que residem. O embarque será feito em ônibus comum, de linha. Não usaremos helicóptero e nem mesmo ônibus especial. Não se trata de economia; queremos evidenciar o contraste entre um velho e barulhento veículo e a moderna e elegante construção que é o objeto de nossa visita.

10h – Chegada ao shopping. Depois do deslumbramento inicial, o grupo adentrará o recinto, o que deverá ser feito de forma organizada, sem tumulto, de maneira a não chamar a atenção. Isto poderia resultar em incidentes desagradáveis.

10-12h – Visita às lojas. Este é o ponto alto de nosso tour, e para ele chamamos a atenção de todos os participantes. Poderão observar os últimos lançamentos da moda primavera-verão, os computadores mais avançados, os eletrodomésticos mais modernos. Numa das vitrines será visualizado um relógio de pulso Bulgari custando aproximadamente US\$ 10 mil. Os nossos guias, sempre bem-informados, farão uma análise desta quantia. Mostrarão que ela equivale a cem salários mínimos e que portanto seriam necessários quase dez anos para adquirir tal relógio. Tais condições oportunizarão uma reflexão sobre a dimensão filosófica do tempo, muito necessária, a nosso ver — já que é objetivo da agência não apenas o turismo banal, mas sim um alargamento do horizonte cultural de nossos clientes.

12-14h – Normalmente, este horário será reservado ao almoço. Considerando, contudo, que o tempo é breve e custa caro (ver acima), propomos aos participantes um passeio pela área



Andrien Holbrooke/Corbis/LatinStock

de alimentação, onde teremos uma visão abrangente do mundo do fast-food. Lembramos que é proibido consumir os restos porventura deixados sobre a mesa ou mesmo caídos no chão.

14-16h – Continuação de nossa visita. Serão mostrados agora os locais de diversão. Os participantes poderão ver todos — repetimos, todos — os cartazes dos filmes em exibição.

16h – Embarque em ônibus de linha com destino ao ponto de partida, isto é, o viaduto.

17h – Nenhum acidente acontecendo, chegada ao viaduto e fim de nossos serviços.

(O Imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001, p. 41-2.)

Iguatemi: referência ao Shopping Iguatemi de São Paulo, um dos shoppings mais sofisticados e caros da capital paulista e muito procurado em final de ano por causa de sua decoração de Natal.
tour: palavra de origem francesa (derivada de tournée) equivalente a passeio ou viagem.

1. O texto I foi publicado no caderno Cotidiano de um jornal paulista e é título de uma notícia sobre assuntos referentes a cidades. Levante hipóteses:

a) O que as duas mulheres e as três crianças foram fazer no shopping?

Elas foram visitar o shopping para conhecer.

b) Por que esse fato teria virado notícia de jornal?

Considerando-se que o texto foi publicado na ilha de Natal, é provável que tenham sido também para ver a decoração de Natal.

Resposta pessoal. Provavelmente o jornalista estribou o fato porque essas pessoas, sendo pobres, foram visitar um shopping frequentado por pessoas de poder aquisitivo alto.

2. O escritor Moacyr Scliar se inspirou nessa notícia para criar sua crônica, o texto II. O texto, contudo, apresenta características diferentes das de uma crônica típica. Assemelha-se a um roteiro de programação turística.

a) Com que tipo de texto a crônica de Scliar se assemelha?

b) Quem fala no texto e quem supostamente são os seus interlocutores?

Quem fala parece ser um guia turístico, e seus interlocutores são pessoas pobres interessadas em fazer visita turística a um shopping.

c) Que tipo de situação o cronista inventa a partir da notícia?

Inventa a situação de uma agência de turismo estar promovendo visitas turísticas a um shopping.

d) O texto de Moacyr Scliar retrata uma situação real ou uma realidade ficcional? Por quê?

Retrata uma realidade ficcional, pois esses fatos não ocorrem do modo como são narrados pelo cronista.

3. Quem fala no texto II faz referência à excursão desta forma: "Viagem a um mundo encantado", um excitante mergulho no maravilhoso universo do consumo". Considerando-se a condição dos visitantes, qual é, então, a principal contradição existente no texto?

A contradição reside no fato de os visitantes irem a um ambiente de consumo e não poderem consumir nada.

4. Leia estes trechos do texto II:

• "Numa das vitrines será visualizado um relógio de pulso Bulgari custando aproximadamente US\$ 10 mil. [...]

Tais condições oportunizarão uma reflexão sobre a dimensão filosófica do tempo";

• "Considerando, contudo, que o tempo é breve e custa caro (ver acima), propomos aos participantes um passeio pela área de alimentação";

• "Os participantes poderão ver todos — repetimos, todos — os cartazes dos filmes em exibição."

Que tipo de procedimento do escritor os trechos revelam?

a) analítico e crítico b) irônico e crítico c) argumentativo e poético d) descritivo e crítico

5. Os dois textos abordam o mesmo tema, mas são bastante diferentes entre si. Essas diferenças se devem à finalidade e ao gênero de cada um dos textos.

a) Qual dos dois textos apresenta uma linguagem objetiva, utilitária, informativa? O texto I.

b) Em qual deles a linguagem é propositalmente organizada com o fim de criar duplo sentido? O texto II.

c) Qual dos textos tem a finalidade de informar? Qual tem a finalidade de entreter, divertir ou sensibilizar o leitor a partir de um tema relacionado a uma situação real? O texto I e o texto II, respectivamente.

d) Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos textos em estudo, responda: Qual deles é um texto literário? Por quê? O texto II, pois recita ficcionalmente a realidade, apresenta uma linguagem propositalmente organizada com o fim de criar mais de um sentido e tem em vista entreter e provocar no leitor emoções e reflexão sobre a vida e o mundo.



Mauricio

Figura 18: pp. 19 e 20 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CERREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1 . 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp. 19-20.

Por fim, ainda incluso nesse primeiro grupo, há o exemplo da página 313 à 316 do volume 2 (figura 19), em que o gênero trabalhado é reportagem e, no texto apresentado, há um conjunto de gráficos e tabelas. Entretanto, o que se verifica nas nove questões de interpretação que se seguem ao texto é a menção somente a informações passadas pela parte verbal, sendo, mais uma vez, marginalizado o não verbal. A diferença dessa ocorrência para a primeira é que, nessa, os textos são originalmente multimodais compostos por imagens e palavras. Uma das questões refere-se a uma informação que está presente no gráfico, mas que é apresentada na íntegra e, observando as regras tradicionais de leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo), anteriormente pelo texto verbal. O gráfico e as tabelas apresentam também informações não exploradas no texto verbal, às quais nenhuma das questões faz menção. Ou seja, mesmo que haja uma questão para a qual o aluno encontra resposta no gráfico, ele funciona apenas como uma fonte a mais dessa notícia, já que sua informação está explorada no texto verbal e a questão não induz o aluno a observar o gráfico, excluindo a necessidade de sua leitura.

CAPÍTULO 8

A reportagem

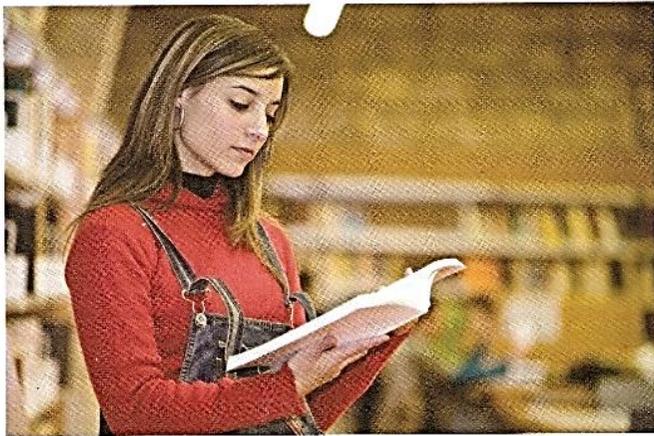
Produção
de texto

Foto: Luis Barua - Magistério Imagem



Trabalhando o gênero

Leia esta reportagem:

Aluno lê 1,7 livro ao ano por vontade própria

Pesquisa inédita mostra que outros 5,5 exemplares lidos são didáticos

Renata Cafardo

Os estudantes brasileiros leem 7,2 livros por ano, mas 5,5 deles são didáticos ou indicados pela escola. Apenas 1,7 livro é lido por vontade e escolha própria. Esses são alguns dos resultados da pesquisa Retratos da Leitura que o Instituto Pró-Livro divulga hoje em Brasília, obtidos com exclusividade pelo Estado. Foi a primeira vez que os hábitos de leitura dos alunos de todas as idades foram analisados no País.

O resultado condiz com o mau desempenho dos alunos brasileiros

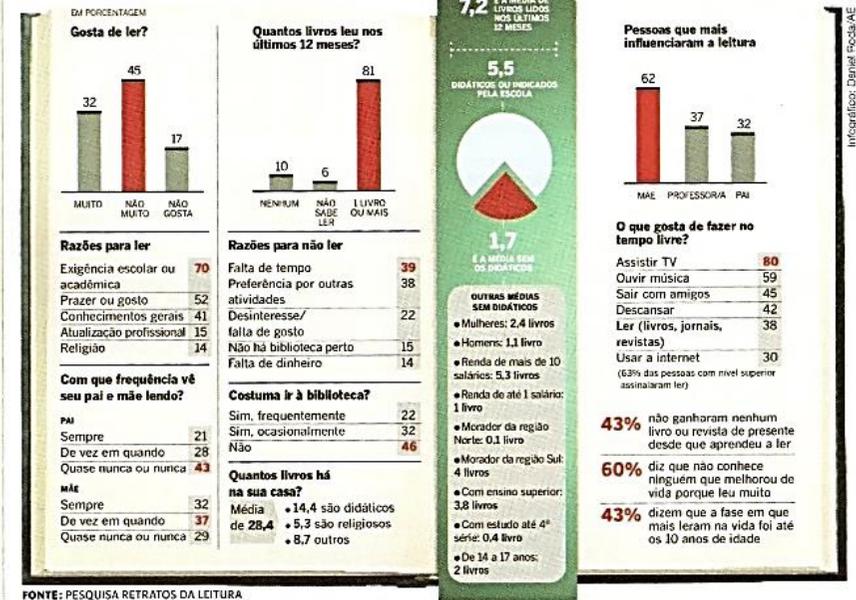
em leitura em avaliações internacionais, como o Pisa. No último exame, feito em 2006, mais de 50% ficaram nos mais baixos níveis de compreensão e interpretação de textos.

A quantidade de livros aumenta conforme a classe social, a escolaridade e a região onde vivem. Entre os que ganham mais de 10 salários mínimos, por exemplo, são 5,3 livros por ano, sem contar os didáticos. O índice é próximo dos registrados em outros países, como Espanha (5 livros por ano) ou Argentina (5,8). Na França, são mais de 7. Já na Região

Norte do Brasil, praticamente só se lê o que a escola pede.

Especialistas são unânimes em salientar a importância do livro didático para incentivar a leitura entre estudantes. Mas acreditam que menos de dois livros por ano é uma média baixa. Mesmo com essa média baixa, os estudantes ainda leem mais do que a população em geral, cujos dados serão divulgados hoje.

"Um bom trecho literário num livro didático leva o aluno a procurar o livro todo, a buscar o autor", diz a educadora e especialista em leitura da

RETRATO
O perfil do estudante brasileiro

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Maria Antonieta Cunha.

Para o coordenador da pesquisa, Galeno Amorim, isso mostra a importância dos programas de distribuição de livros didáticos do governo, que existem desde os anos 90. O Ministério da Educação compra exemplares – didáticos e de literatura, para as bibliotecas – para todas as escolas do País.

Do total dos alunos, 46% afirmam que não frequentam bibliotecas

Apesar disso, 46% dos estudantes do País dizem não frequentar bibliotecas. "Muitas vezes as escolas têm os acervos enviados pelo governo, mas não montam a biblioteca por falta de funcionário, de espaço. Existe também essa dificuldade de acesso físico ao livro", completa a pesquisadora do Instituto Fernand Braudel, Patrícia Guedes, que coordena um programa que estimula a leitura nas escolas públicas.

Ela conta que, muitas vezes, o estudante afirma não gostar de ler "porque não teve alguém que despertasse essa paixão nele". "Não há políticas públicas nesse sentido, só práticas isoladas de alguns professores", afirma. Na pesquisa, 17% afirmaram não gostar de ler.

TV, música, sair com amigos e descansar são itens que vêm antes da leitura na preferência dos estudantes para ocupar o tempo livre. "Eles não percebem que o livro, assim como a TV e o cinema, também relaxa. A leitura é vista como uma obrigação", diz Maria Antonieta.

As gêmeas Camila e Bianca Silva de Moura, de 9 anos, são exemplos de que há exceções. "Ler é muito mais legal do que ver TV, do que mexer no computador", diz Bianca, que contabiliza "uns 50 livros" lidos desde que foi alfabetizada.

As duas moram no Itaim Paulista, estudam em escola pública e seus pais sequer terminaram o ensino

médio. A mãe, Laura, sempre incentivou a leitura, trocando livros com os vizinhos e emprestando exemplares da escola. Nesse ponto, a família Silva entra nas estatísticas: 62% dos estudantes dizem que a mãe é uma das pessoas que mais os influenciam a ler.

"O último livro que li foi na 5ª série", diz o estudante do ensino médio Leonardo Matsumura, de 16 anos. Ele conta que, quando os professores solicitam a leitura de um livro, ele procura resumos na internet. Na pesquisa, 8% dos estudantes dizem ler com frequência na internet.

O Instituto Pró-Livro é uma entidade fundada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e pela Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros). "Os índices vêm melhorando, mas ainda são insuficientes", diz o presidente da Abrelivros e do instituto, Jorge Yunes.

(O Estado de S. Paulo, 28/5/2008. p. A18.)

- 1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.** Diferenciar um fato com maior profundidade, ampliar o enfoque sobre ele por meio da apresentação de dados estatísticos, mapas, gráficos.
- a) Qual é o objetivo de uma reportagem?** Reportagens, etc., além de informar, têm o objetivo de despertar o interesse do leitor e, muitas vezes, de provocar uma reflexão crítica sobre o assunto.
- b) Em que veículos são transmitidas as reportagens?** Em jornais escritos e falados, em revistas e na Internet.
- 2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos, há aqueles que priorizam a informação e outros que priorizam o comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A reportagem prioriza um desses aspectos?**
 Não; a reportagem se ocupa tanto da informação como do comentário.
- 3. A reportagem divulga dados da pesquisa Retratos da Leitura feita pelo Instituto Pró-Livro sobre os hábitos de leitura de alunos brasileiros de todas as idades. De acordo com a reportagem, o aluno brasileiro lê 7,2 livros ao ano, dos quais 1,7 livro por vontade própria.**
- a) O restante (5,5) constitui-se de que tipo de livro e por que é lido?** O restante constitui-se de livros didáticos e são lidos por exigência escolar.
- b) No entanto, alguns alunos leem mais. Que fatores são apontados no texto como determinantes para um maior número de leituras?** A classe social, a escolaridade e a região onde vivem.
- c) De acordo com o resultado da pesquisa, ler menos de dois livros por ano é uma média baixa. Os estudantes de outros países também leem pouco? Não; na Espanha, por exemplo, leem 5 livros por ano e na França mais de 7.**
- 4. De acordo com a pesquisa, os estudantes citam como principais razões para não ler a falta de tempo e a preferência por outras atividades.**
- a) Quando o estudante tem tempo livre, o que mais gosta de fazer?** Assistir à TV, ouvir música e sair com os amigos.
- b) Por que, segundo a educadora e especialista em leitura Maria Antonieta Cunha, os estudantes têm preferência por essas atividades?** Porque veem a leitura como obrigação e não como lazer e não percebem que ler também ajuda.
- c) Como o nível baixo de leitura reflete no desempenho dos estudantes?** Eles apresentam um péssimo desempenho em avaliações, como, por exemplo, o Pisa, mostrando baixos níveis de compreensão e interpretação de textos.
- 5. Como na notícia, na reportagem também é comum o jornalista citar o discurso de pessoas envolvidas com o assunto em questão.**
- a) Para mostrar a importância do uso do livro didático para incentivar a leitura, a jornalista responsável pela reportagem introduz a voz de outra pessoa ou ela própria comenta?** Introduz a voz de outra pessoa, a da educadora Maria Antonieta Cunha, da UFPA.
- b) No texto, como aparece esse comentário?** Entre aspas, seguido da forma verbal *disse* e o nome da entrevistada. Professor: Há outros trechos em que aparece o discurso citado.
- c) Que tipo de discurso é empregado: o direto ou o indireto?** O discurso direto.
- d) Na reportagem, que papel assume o discurso citado?** O de apresentar opiniões ou pontos de vista sobre o assunto em questão.
- a) Busca a linguagem impessoal, pois em nenhum momento deixa transparecer explicitamente sua opinião sobre o assunto tratado. Professor: Concorde com os**
- 6. Os jornais, em geral, buscam a neutralidade dos fatos e assuntos apresentados em suas matérias. Por isso procuram usar uma linguagem impessoal. Apesar disso, os jornalistas, em certas situações, deixam transparecer suas opiniões sobre o assunto tratado. Observe a linguagem empregada na reportagem.**
- a) A jornalista responsável pelo texto busca uma linguagem impessoal ou explicitamente deixa marcas de pessoalidade? Justifique sua resposta.** Alunos que nem sempre os jornalistas procedem dessa maneira na reportagem; há casos em que eles se posicionam mais diretamente.
- b) Na sua opinião, existem no texto elementos que demonstram um posicionamento da jornalista diante do problema dos baixos índices de leitura no Brasil? Justifique sua resposta.** Resposta pessoal. Sugestão: No primeiro parágrafo, "Apenas 1,7 livro é lido por vontade e escolha própria". A palavra *apenas* demonstra um posicionamento crítico da jornalista.

Notícia ou reportagem?

No texto a seguir, o estudioso Juarez Bahia comenta as diferenças entre notícia e reportagem. Veja quais são elas.

Enquanto a notícia nos diz no mesmo dia ou no seguinte se o acontecimento entrou para a história, a reportagem nos mostra como é que isso se deu. Tomada como método de registro, a notícia se esgota no anúncio; a reportagem, porém, só se esgota no desdobramento, na pormenorização, no amplo relato dos fatos.

O salto da notícia para a reportagem se dá no momento em que é preciso ir além da notificação — em que a notícia deixa de ser sinônimo de nota — e se situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética.

Porque com essa ampliação de âmbito a reportagem atribui à notícia um conteúdo que privilegia a versão. Se a notícia é geralmente a história de uma só versão [...], a reportagem é por dever e método a soma das diferentes versões de um mesmo acontecimento.

[...] É fundamental ouvir todas as versões de um fato para que a verdade apurada não seja apenas a verdade que se pensa que é e sim a verdade que se demonstra e tanto que possível se comprova.

(Jornal, Notícia e História — As Mídias do Jornalismo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. v. 2, p. 49-50.)

7. Uma reportagem é formada de vários textos, nos quais normalmente são apresentados fatos, opiniões, dados estatísticos, gráficos, tabelas e mapas que auxiliam na composição das informações do texto. No caso da reportagem em estudo:

- a) De que modo o ponto de vista dos entrevistados chega até o leitor: de forma impessoal, com objetividade, ou de forma pessoal, citando as opiniões dos entrevistados diretamente?** De forma pessoal, citando as opiniões dos entrevistados diretamente.
- b) Que papel cumprem os gráficos na reportagem?** Os gráficos ampliam e reforçam as informações veiculadas pelo texto.

8. Observe a linguagem empregada na reportagem em estudo.

a) Que características ela apresenta?

- clara, objetiva, direta, tendendo à impessoalidade, acessível à maioria dos leitores
- pessoal com emprego de palavras de uso não corrente na língua

b) Que variedade linguística ela adota? A variedade padrão da língua.

c) Nas formas verbais, que tempo predomina? Em que pessoa? Predomina o presente em 3ª pessoa.

d) Levante hipóteses: Por que, diferentemente da notícia, esse tempo verbal predomina na reportagem?

Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente porque as reportagens têm em vista a ampliação do enfoque sobre os fatos, ao buscar diferentes versões para eles. O presente do indicativo produz no leitor a impressão de que novas versões ou interpretações dos fatos podem surgir; isto é, de que a discussão sobre o assunto continua em aberto.

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conduzam: Quais são as principais características da reportagem? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. Transmitir informações mais aprofundadas sobre o tema abordado, enfocando o lado diferente

aspectos e pontos de vista. O locutor (jornalista), destinatário, leitores de jornais e revistas. O suporte (veículo): jornais, revistas e sites de natureza jornalística; tema: assuntos de interesse geral do público leitor de jornais e revistas. Sua estrutura é relativamente livre. Além de apresentar o tema ou o fato, reúne trechos de entrevistas, citações, tabelas, gráficos, mapas, dados estatísticos, fotos, boxes informativos, etc. A linguagem pode ser menos ou mais pessoal, podendo expressar o ponto de vista do jornalista; há predomínio da variedade padrão, geralmente com verbos no presente do indicativo.



Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da reportagem.

Figura 19: p. 313 a 316 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CERREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp. 313-316.

O segundo grupo que destacamos é o de **atividades cujos enunciados não fazem menção direta à leitura dos elementos multimodais** dos textos cujos, ainda que os elementos não verbais sejam indispensáveis para a compreensão e para a resolução dos exercícios. Os gêneros que compõem as atividades desse grupo são cartum e tira. Observemos o exemplo abaixo, da página 144 do volume 1 (figura 20).

Semântica e discurso

Leia a tira que segue e responda às questões 1 e 2.



(Fernando Gonsales. *Nique! Náusea — Nem tudo que balança cai*. São Paulo: Devir, 2003. p. 12.)

- O humor da tira está baseado na ambiguidade de sentido de uma palavra. Identifique essa palavra. *reflexos*
- Veja alguns dos significados que o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda apresenta para a palavra *reflexo*:

reflexo: luz refletida ou o efeito dela; aquilo que evoca a realidade de maneira imprecisa ou incompleta; aquilo que manifesta, que revela um sentimento, uma ideia; atividade involuntária de um órgão, como resposta a uma estimulação deste.

No 1º quadrinho, o de "atividade involuntária de um órgão..."; e no 2º, o de "luz refletida ou o efeito dela".

- De acordo com o contexto, qual é o sentido que essa palavra tem em cada um dos quadrinhos?
 - As duas ocorrências da palavra *reflexo*, na tira, constituem uma situação de polissemia? *Sim*.
- Quando alguém pergunta se uma determinada piscina é rasa ou funda, está querendo saber da fundura da piscina (e não da rasura). O que se quer saber em cada uma das perguntas a seguir?

a) Este carro é barato ou caro? <i>preço</i>	e) Esse documento é legítimo ou falso? <i>legitimidade</i>
b) Sua casa fica longe ou perto daqui? <i>distância</i>	f) Esse muro é branco ou colorido? <i>cor</i>
c) Este prato culinário é doce ou salgado? <i>sabor</i>	g) Esse filme é próprio para menores de 18 anos? <i>adequação</i>
d) O tecido escolhido é liso ou áspero? <i>textura</i>	h) Seu namorado é fiel ou infiel? <i>fidelidade</i>

(Exercício adaptado de: Rodolfo Ilari. *Introdução ao estudo do léxico — Brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.)

Figura 20: p. 144 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.144

Após a leitura da tira, solicita-se que os alunos identifiquem a palavra ambígua que funciona como base para a construção do humor do texto. Não é possível responder à questão a partir da leitura apenas da linguagem verbal. Logo, os alunos são automaticamente induzidos à leitura multimodal, em que se consideram tanto os elementos verbais, quanto os visuais.²⁷

²⁷ Exemplos semelhantes ocorrem na página 376 do volume 2 e nas páginas 35 e 36 e 269 do volume 3.

Na atividade da página 376 do volume 2 (figura 21), há uma questão em que os autores afirmam que o humor da tira está nos diferentes significados da frase “Bateram em mim o tempo todo!”. Em seguida, pedem aos alunos que expliquem o que significa essa frase na fala das personagens Mafalda e Manolito, dando ênfase ao sujeito. O sujeito da frase na fala de Mafalda é “as ondas”, presente na pergunta de Manolito no primeiro quadrinho. Para saber o sujeito da frase na fala de Manolito, os alunos precisam observar que, nos dois primeiros quadrinhos, aparecem apenas os dois amigos. No último, é possível ver uma terceira personagem, o pai do menino. Então, a partir da observação dessas informações não verbais, é que os alunos descobrem que o sujeito de “bateram” é o pai de Manolito, contrariando inclusive as regras gramaticais da norma padrão da Língua Portuguesa, segundo as quais quando o verbo está na terceira pessoa do plural e o sujeito não está explícito, o sujeito é classificado como indeterminado.

2. O humor desta tira está nos diferentes significados que a frase “Bateram em mim o tempo todo!” assume. Explique qual é o significado da frase na fala de Mafalda e na fala de Manolito, considerando o sujeito da forma verbal *bateram*.

Na fala de Mafalda, o sujeito de *bateram* (com o sentido de “tocaram”) é determinado (as ondas); na de Manolito, é indeterminado, embora a presença do pai no 3º quadrinho informe sobre quem é o sujeito. O verbo *bater* ganha o sentido de “surrar”.



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.)

Figura 21: p. 376 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.376

Já no volume 3, nas páginas 35 e 36 (figura 22), há um cartum em que uma senhora leva sua televisão para que um profissional verifique a qualidade do eletrodoméstico e, para isso, usa a palavra nível. A atividade 3 solicita que os alunos expliquem a ambiguidade presente no discurso do texto. Para responder, os alunos devem constatar que a cena acontece em um posto de gasolina e que, por isso, o frentista verifica o nível da televisão assim como se verifica o nível de óleo em um carro. A resposta do funcionário – “Baixíssimo, dona Margarida, baixíssimo” – indica que o frentista fala não da qualidade da televisão, mas do “nível” da programação.

permitem perceber: 1) a agressividade da ação do soldado, que ao arrombar a porta, quebra-a no meio; 2) que quem faz a enquete é o próprio soldado; 3) o quanto o senhor, a senhora e o cachorro ficaram assustados; e 4) que a casa e as pessoas são simples, o que se pode perceber pelas roupas que utilizam, pela ausência de móveis, pela parede descascada e pelo chão quebrado. Logo, a compreensão desse cartum somente é possível a partir da conjugação dos elementos verbais e visuais.

Leia o cartum a seguir, de Santiago, e responda às questões 7 e 8.



(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 41.)

7. O cartum foi publicado no contexto da guerra entre os Estados Unidos e o Iraque. Você diria que o próprio cartum responde à pergunta feita pelo soldado? Justifique sua resposta.

Sim. Do ponto de vista do cartum, a agressividade dos Estados Unidos é a causa do ódio que as pessoas sentem por aquele país. Isso se comprova pelo próprio perfil do entrevistador, que, em vez de ser um civil, é um militar e ainda alguém que invade a casa das pessoas.

8. Observe a concordância da fala do soldado. Ela está de acordo com as normas da variedade padrão? Caso não, que mudanças a fala deveria sofrer para se adequar a essa variedade? Justifique sua resposta.

Deveria ser: "[...] precisamos saber por que os Estados Unidos são tão odiados", uma vez que nome próprio de lugar precedido por artigo plural concorda preferencialmente no plural. Professor: Sabemos que alguns gramáticos admitem também o singular, mas preferimos adotar a posição de gramáticos e linguistas como Maria Helena de Moura Neves, que recomenda: "A referência se faz sempre com artigo definido, e a concordância se faz no plural". (Guia de uso do português, São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 316.)

Figura 23: p. 269 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.269.

Percebemos que em três dos quatro casos observados, os autores referem-se a alguma palavra presente no texto ou ao discurso como um todo. Somente no último exemplo, os autores empregam um enunciado neutro, que não favorece um elemento em detrimento do outro. Ao referirem-se ao texto nomeando apenas o gênero, os autores não direcionam a leitura dos alunos para um aspecto ou outro. Pelo contrário, induzem a leitura do exemplar como um todo significativo.

Ao destacar “uma palavra”, “o sujeito do verbo bater” ou “o discurso”, os autores tendem a voltar ao lugar comum de supremacia do verbal, uma vez que o não verbal é usado como suporte para a compreensão da ambiguidade de uma palavra. Apesar disso, nesse tipo de exercício, embora os autores não indiquem diretamente a leitura dos elementos visuais ou verbais, a conjugação dos dois é imprescindível para a compreensão do todo significativo e para a execução da tarefa.

O terceiro grupo observado foi o das **atividades cujos enunciados referem-se diretamente aos elementos não verbais, mas entregam uma leitura pronta desses aspectos**, fazendo com que, para responder às questões, os alunos não tenham que voltar ao texto original para, de fato, lê-los. Observemos o exemplo das páginas 120 e 121 do volume 1 (figura 24).



Figura 24: pp. 120 e 121 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.120-121.

O enunciado do exercício 3, letra a, é o seguinte: “Levante hipóteses: Quem teria tomado a iniciativa de expor essa frase na porta do centro cirúrgico? A quem ela se dirige?”. Percebemos que o aluno não precisa voltar ao cartum para interpretar qual é exatamente o local onde a frase está fixada, o que limita a interpretação do aluno, que poderia alegar, por exemplo, que aquele lugar não é um centro cirúrgico,

embora a caracterização física o indique, justamente porque nesse ambiente o erro não é aceitável (figura 24).²⁸

No segundo exemplo, nas páginas 293 e 294 do volume 1 (figura 26), há uma tira, seguida pela seguinte afirmação: “Na tira, as personagens vivem uma situação informal e, por isso, empregam a linguagem coloquial, cotidiana.” e por seis questões de interpretação. A sexta atividade questiona o que foi afirmado: “No 1º quadrinho da tira, a mulher emprega uma linguagem coloquial, cotidiana. a) Essa linguagem está de acordo com a situação vivida pelas personagens? Justifique sua resposta.”. Como a afirmação apresenta justamente o que foi afirmado, essa questão poderia ser a primeira e pedir apenas que os alunos justificassem a afirmação que segue a tira. Para essa justificação, esses devem recorrer às informações transmitidas pela linguagem não verbal, que permite que eles saibam que as personagens estão juntas na praia e que, por isso, provavelmente têm uma relação próxima.

²⁸ Exemplos semelhantes foram encontrados nas páginas 293 e 294 do volume 1, 30 e 31 do volume 2 e 206 do volume 3.

Construindo o conceito

Leia esta tira, de Caco Galhardo:



(Folha de S. Paulo, 19/4/2005.)

Na tira, as personagens vivem uma situação informal e, por isso, empregam a linguagem coloquial, cotidiana.

1. Na linguagem cotidiana, é normal o uso de gírias, conforme se vê na tira.
 - a) Quais são as gírias empregadas na tira? *descolar, rolar e papo*
 - b) Essas palavras são empregadas na língua portuguesa com outros sentidos? *Sim.*
 - c) Troque ideias com os colegas e levantem hipóteses: Como se formam as gírias? Espera-se que os alunos respondam que a gíria nasce tanto pela invenção de palavras novas quanto pela atribuição de novos sentidos a palavras existentes na língua. E também que ela nasce em determinados grupos sociais ou profissionais e acaba se estendendo à linguagem de todas as camadas sociais.
2. A palavra *supertranquilo* é formada pela união do prefixo *super* à palavra *tranquilo*. Essa palavra, embora empregada na linguagem cotidiana, não é dicionarizada. Entre outras: super-homem, superabundância, supermercado, superdotado, superaquecimento, supercomputador, etc.
 - a) Que outras palavras você conhece que empregam o prefixo *super*?
 - b) Deduza: Qual é o sentido do elemento mórfico *super*? *excesso, aumento, posição superior*
 - c) Por que, na sua opinião, algumas palavras em que é empregado o prefixo *super* não constam em dicionários? Porque são palavras novas, criadas por indivíduos ou grupos, e que ainda não tiveram seu uso estendido a todas as camadas sociais.
3. A palavra *light* é um estrangeirismo, isto é, uma palavra que penetrou na língua portuguesa em consequência do contato entre povos.
 - a) De que língua vem essa palavra? *Do inglês.*
 - b) Qual é o sentido dela no contexto da tira? *simplificado, não radical, moderado*
 - c) Que outras palavras procedentes dessa língua você conhece? Entre outras: futebol, shopping center, hot dog, hambúrguer, mouse, etc.
4. A palavra *bárbara* é considerada palavra-ônibus. Esse tipo de palavra tem muitas acepções e presta-se à expressão de numerosíssimas ideias.
 - a) O sentido dessa palavra, na tira, é apreciativo ou depreciativo? *apreciativo*
 - b) No contexto da tira, que outra palavra poderia substituí-la? *boa, excelente, formidável*
 - c) Cite outras palavras-ônibus que você conhece. Resposta pessoal. Sugestão: legal, bacana, infernal, maneiro, massa, coisa.
5. A palavra *picaretagem* é formada pela soma do radical *picaret-* com o sufixo *-agem*. Identifique na tira outra palavra formada pelo mesmo processo, isto é, radical + sufixo. freudiano: Freud + iano
6. No 1º quadrinho da tira, a mulher emprega uma linguagem coloquial, cotidiana.
 - a) Essa linguagem está de acordo com a situação vivida pelas personagens? *Justifique sua resposta.*
 - b) No último quadrinho, por que o emprego da palavra *anacrônico* provoca surpresa? Porque não se esperava que a mulher empregasse uma palavra incomum como essa. Além disso, o uso da palavra, cujo significado é "aquilo que está em desacordo com a moda, com o uso", pode revelar que ela é que é anacrônica.

Figura 25: pp. 293 e 294 – vol. 1 – Português Linguagens

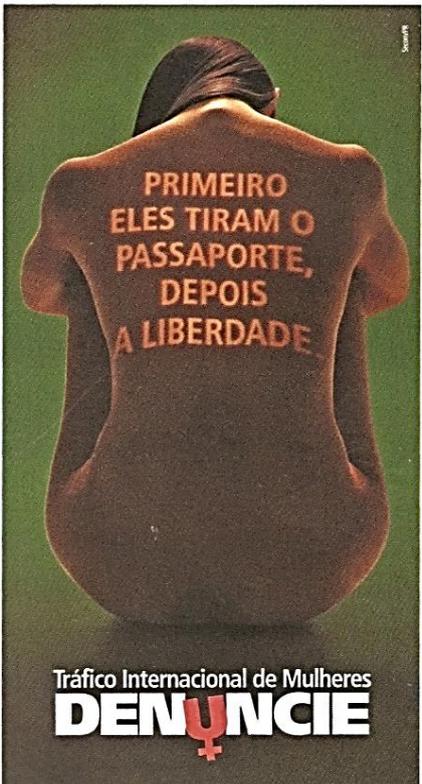
Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp. 293-294.

Já no volume 2, páginas 30 e 31, há a frente e o verso de um folheto de campanha comunitária seguido por 8 questões de compreensão (figura 27). A questão 2 orienta que os alunos leiam “a imagem e o texto verbal que integram a parte da frente do folheto”. As alternativas *a* e *b* exploram a parte verbal e a *c* pede a opinião

dos leitores sobre a mulher ter sido “retratada de costas e com a cabeça baixa”. Embora os alunos tenham que explorar essa imagem, os autores leem para eles a parte não verbal, direcionando a resposta e restringindo respostas relacionadas, por exemplo, à nudez, à cor da pele, ao cabelo liso e comprido, à mulher estar sentada, às pernas estarem dobradas.

 **Trabalhando o gênero**

Leia a frente e o verso deste folheto:



Todos os dias, cada vez mais brasileiras sofrem com um novo crime: o tráfico internacional de mulheres, um comércio ilegal que movimenta mais de US\$9 bilhões por ano. Esse é um negócio tão grande que só perde para o tráfico de drogas e de armas. As mulheres são presas e exploradas sexualmente e, na maioria das vezes, não voltam para sua família.

Aqui vão algumas dicas de alerta sobre esse tipo de crime:

- Apesar de as vítimas serem, em sua maioria, mais humildes, todas as mulheres são alvo.
- Se você recebeu uma proposta sem referências para melhorar de vida no exterior, desconfie.
 - O aliciador pode ser uma mulher. As mulheres, principalmente as conhecidas, se aproximam mais facilmente.
- Propostas amorosas súbitas devem ser vistas com desconfiança.
- Nunca entregue seu passaporte a ninguém.
- Mantenha sempre contato com familiares.
- Informe-se dos telefones da embaixada ou consulado brasileiro do seu destino.
- Em caso de emergência no exterior, procure a embaixada ou consulado do Brasil ou as autoridades policiais locais.

E, se você suspeitar de que alguém possa estar cometendo esse crime e aliciando mulheres, denuncie.

Ligue para a Polícia Federal:
(0xx61) 311 8705 ou 311 8270.



 **Produzindo o texto de campanha comunitária**

1. Observe, no cartaz da página seguinte: a ilustração, o título da campanha comunitária (impresso nos pneus) e o subtítulo (abaixo da ilustração).

Figura 26: pp. 30 e 31 – vol. 2 – Português Linguagens

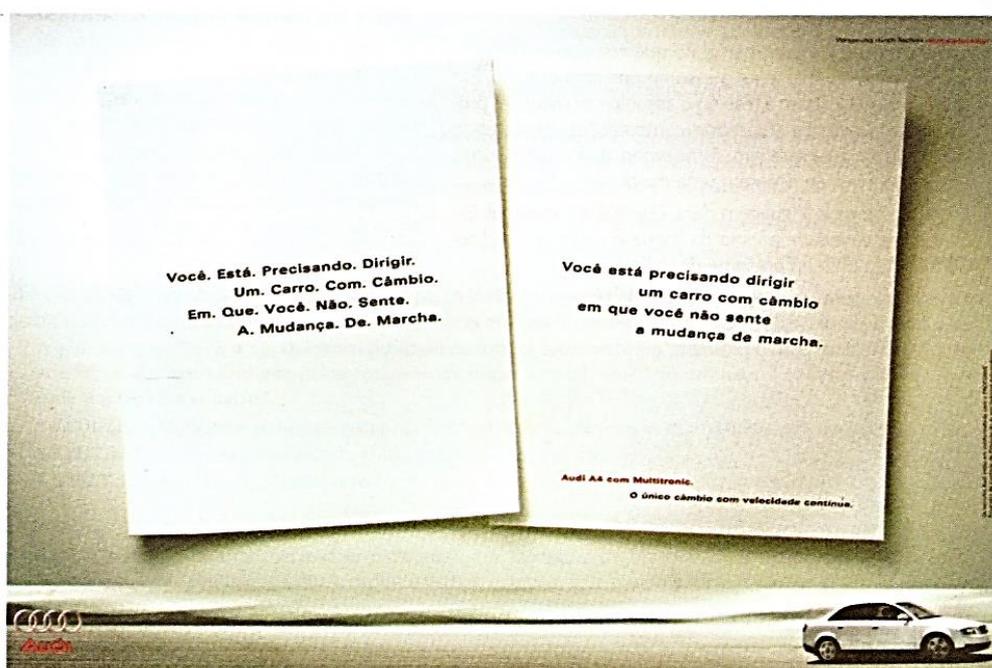
Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.30-31.

Por fim, na página 206 do volume 3 (figura 28), há um anúncio seguido por apenas duas questões de compreensão. Logo na primeira os autores fazem a leitura da parte inferior do anúncio, afirmando haver um logotipo e um carro e, além disso, afirmam: “Sabe-se que, no mercado automobilístico, essa marca fabrica carros caros,

com motores de grande potência e alta tecnologia". Logo, pedem aos alunos que deduzam o perfil do público consumidor desse carro. A maneira como é descrita a marca induz a resposta de que sejam consumidores com alto poder aquisitivo. Já a questão 2 pede que os alunos relacionem a forma desses enunciados ao conteúdo, a fim de que compreendam qual é o sentido passado pelo conjunto forma e conteúdo em cada uma das situações.

Construindo o conceito

Leia o anúncio a seguir:



(28ª Anuário de Criação de São Paulo.)

1. Na parte inferior do anúncio, há um logotipo e um carro.
 - a) Esse logotipo representa qual marca de automóvel? Audi.
 - b) Sabe-se que, no mercado automobilístico, essa marca fabrica carros caros, com motores de grande potência e alta tecnologia. Deduza: Qual o perfil do público consumidor desse carro?
Pessoas que gostam de carros com desempenho de velocidade, tecnologia de ponta e têm poder aquisitivo alto.
2. Há, no anúncio, um enunciado que é escrito de duas formas diferentes. Relacionando a forma desses enunciados ao conteúdo, interprete:
 - a) O que sugere o ponto após cada uma das palavras, no 1º enunciado? O ponto sugere o tranco que se sente durante a mudança de marcha.
 - b) O que sugere o emprego de um único ponto do 2º enunciado? Sugere ao leitor a fluidez da troca de marcha do Audi, sem trancos.

Figura 27: p. 206 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CERREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.206.

O quarto grupo é composto por **atividades de leitura em que são exploradas a linguagem verbal e a linguagem não verbal e em que é explicitada a importância de ambas para a construção do significado do texto.**

O exemplo analisado está presente na página 225 do volume 1, o qual parece ser um ótimo exercício de interpretação de textos multimodais, uma vez que a questão 1 instrui os alunos a fazerem uma leitura individualizada dos elementos verbal (letra a) e não verbal (letra b) e, em seguida, o cruzamento dos elementos (letra c). A leitura individualizada permite que o aluno compreenda que tanto a imagem quanto a palavra constituem-se como modos semióticos, uma vez que cada uma delas tem o poder de comunicar, transmitindo uma mensagem ao interlocutor (Bezemer e Kress, 2016).

A questão 2 explora o público alvo, o argumento principal utilizado no anúncio e, mais uma vez, a ligação entre o verbal e o não verbal, quando exige que o aluno levante hipóteses sobre a relação do argumento apresentado com o consultório mostrado na imagem. Por fim, a questão 3 reforça a importância do pequeno enunciado verbal, que apresenta uma incorreção gramatical, para complementar o sentido global do texto. Observemos os aspectos descritos na figura 29.

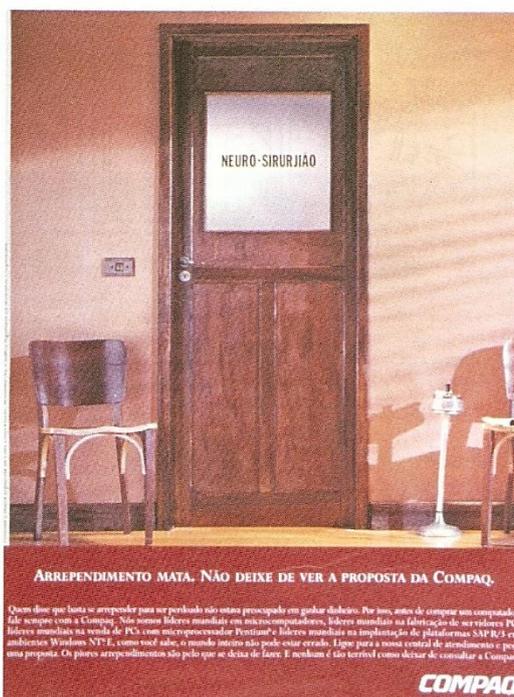
A ortografia na construção do texto

Leia o anúncio ao lado e responda às questões propostas.

1. O anunciante representa uma marca internacionalmente conhecida de microcomputadores. O anúncio chama a atenção porque, em vez de mostrar, por exemplo, os últimos modelos de micros, apresenta um cenário completamente diferente do universo da informática. Observe a parte superior do anúncio.

- O que chama a atenção no enunciado verbal? A incorreção ortográfica; deveria estar escrito *neurocirurgião*.
- Repare nos elementos que compõem a parte visual do anúncio: os móveis, o cinzeiro à direita, as cores das paredes e da porta. O que ela sugere? Uma sala de espera feia, velha, decadente.
- A neurocirurgia é uma especialidade da medicina que cuida de todo o sistema nervoso, incluindo, por exemplo, as estruturas responsáveis pelos movimentos e pela fala no ser humano. Cruzando os elementos da sala de espera com o enunciado verbal, que impressão esse conjunto transmite sobre a qualidade do profissional?

Sugere que o profissional é malformado, despreparado ou desatualizado.



(Veja, nº 1505.)

2. Abaixo da imagem da sala de espera se lê: "Arrependimento mata. Não deixe de ver a proposta da Compaq". O texto da parte inferior do anúncio, apresentado em letras miúdas, se inicia com a frase: "Quem disse que basta se arrepender para ser perdoado não estava preocupado em ganhar dinheiro". E termina da seguinte forma: "Os piores arrependimentos são pelo que se deixa de fazer. E nenhum é tão terrível como deixar de consultar a Compaq".

- A que tipo de público se destina o anúncio? Principalmente a profissionais ou empresários que dependem do computador para ganhar dinheiro.
- Qual é o argumento principal usado pelo anúncio para convencer o consumidor? É o arrependimento. O anunciante enfatiza a possibilidade de um arrependimento futuro persuadindo o consumidor a fazer uma pesquisa de preços com a Compaq.
- Levante hipóteses: Qual é a relação existente entre esse argumento e o consultório do neurocirurgião?

Resposta pessoal. Sugestões: 1) Se o consumidor não consultar a Compaq, poderá ser vítima de um mau profissional, como o neurocirurgião desse consultório. 2) Se o consumidor não se atualizar com o que há de melhor no campo da informática, poderá ficar igual a esse neurocirurgião; decadente.

3. Imagine esse anúncio sem os problemas ortográficos da placa "Neuro-sirurjiao". Ele seria tão persuasivo? Por quê?

Não. A incorreção gramatical é que sugere a má formação universitária do profissional, o que depõe contra sua competência.

Para que serve a ortografia?

A língua é um instrumento vivo e dinâmico de comunicação e interação social. Modifica-se, pelo uso, de acordo com a evolução histórica e com o local em que é falada. Assim, a cada dia, novos vocábulos aparecem, outros têm o sentido alterado, enquanto outros caem no esquecimento.

Se a língua é tão vulnerável em seus aspectos lexical (vocabulário), fonético e sintático, o mesmo não ocorre com a ortografia.

Presas às origens etimológicas das palavras, as normas ortográficas servem para sistematizar e uniformizar a escrita, a fim de que ela se preserve e, com isso, consigamos ler textos de outros países que falam a mesma língua ou textos escritos há séculos.

Figura 28: p. 225 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.225.

Esse exemplo destaca-se, sobretudo, por estar em uma seção destinada ao trabalho com a ortografia – *A ortografia na construção do texto* –, seção em que se estuda o emprego de uma categoria gramatical no texto apresentado para que os alunos depreendam sua importância na construção do sentido global desse texto. Logo, espera-se um exercício que, de fato, contextualize a utilização de determinada

regra ortográfica. Entretanto, o que dá destaque a esse exercício é justamente a exploração detalhada dos elementos que compõem o anúncio e a condução dos alunos à compreensão de que todos eles têm igual importância na composição do significado final.²⁹

Na página 35 do volume 1 (figura 30), na seção *Construindo o conceito*, há uma tira da Mafalda seguida por quatro atividades de compreensão leitora. Nas questões 1 e 2, os autores solicitam dos alunos a leitura tanto das falas quanto dos gestos de uma personagem e perguntam o que cada uma dessas linguagens sugere. Nesse exercício, cujo objetivo primeiro é construir o conceito de comunicação e de linguagem, os autores explicitam a necessidade de conjugar as linguagens verbal e não verbal para que se obtenha o sentido completo do texto.

 **Construindo o conceito**

Você conhece Mafalda? Ela é personagem de Quino, cartunista e quadrinista argentino. Leia esta tira com a personagem:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2, p. 25.)

1. A mãe de Mafalda encontra uma amiga na rua. Observe as falas e os gestos da mulher nos dois primeiros quadrinhos. O que sugerem expressões como *filhinha*, *gracinha*, *querida* e *meu bem*? E os gestos da mulher em relação a Mafalda? *Sugerem educação, cortesia, gentileza, amabilidade.*
2. A mulher faz uma pergunta a Mafalda.
 - a) O que expressa o gesto de Mafalda no 3º quadrinho? *Dúvida.*
 - b) Por que a resposta de Mafalda surpreende a mulher? *Porque ela não esperava uma pergunta tão inteligente vinda de uma criança tão pequena.*

Professor: Se quiser, pergunte aos alunos "Dúvida sobre o quê?", pois a pergunta de Mafalda, no último quadrinho, quebra a expectativa inicial.

Figura 29: p. 35 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.35.

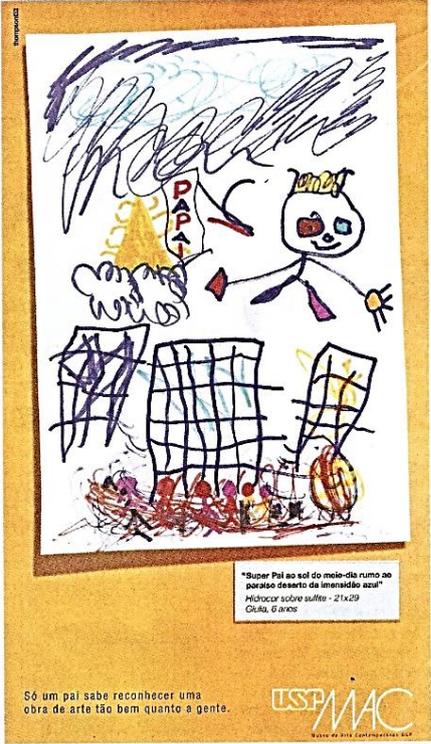
No mesmo volume, nas páginas 122 e 123 (figura 31), há um exemplo cujo gênero é anúncio. As seis questões que se seguem induzem os alunos a admitirem o caráter de comunicação que possui a linguagem não verbal, abordando-a como

²⁹ Outros exemplos de atividades desse grupo encontram-se nas páginas 35 e 122 do volume 1; 153, 179, 203 e 369 e 370 do volume 2; 88 e 89, 159 e 160, 295, 341 e 352 do volume 3.

discurso e como um texto que compõe o texto maior que é o anúncio e indicando que estabeleçam a relação existente entre os discursos verbal e não verbal.

Exercícios

Leia este anúncio:



Só um pai sabe reconhecer uma obra de arte tão bem quanto a gente.

USP MAC

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA USP

(Folha de S. Paulo, 8/8/2004)

- O anúncio pode ser considerado um discurso? Por quê?
Sim, pois é fruto de uma atividade comunicativa capaz de gerar sentido desenvolvida entre interlocutores.
- Que tipos de linguagem estão presentes no anúncio? Linguagem verbal e linguagem não verbal.
- Considerando que todo discurso envolve interlocutores e guarda uma intencionalidade, isto é, um propósito comunicativo, responda:
 - Quem são os interlocutores envolvidos nesse anúncio? Como locutor, o MAC; como locutário, o público em geral.
 - Qual é a finalidade do anúncio? Divulgar o trabalho do MAC; lembrar aos leitores a excelência do acervo do MAC.
- O anúncio, como texto, é constituído por outro texto: o desenho que está na parte superior. Levante hipóteses: Quem supostamente fez esse desenho? Para quem? Uma criança, Gênia; provavelmente fez para o pai, pois ele é retratado como personagem central do desenho, e, além disso, no desenho está escrito "papa", com letra infantil.
- Abaixo do desenho, há indicações sobre o nome da obra, o tipo de material utilizado e o nome do autor.
 - Geralmente, que tipos de trabalho são acompanhados de informações como essas? As obras de artes plásticas, como pintura, escultura, gravura, etc.
 - Que relação a frase "Só um pai sabe reconhecer uma obra de arte tão bem quanto a gente" tem com o desenho?
A frase reforça o desenho, e vice-versa; ou seja, o museu dá a entender que, da mesma forma que um pai acolhe com carinho as criações de seu filho, o museu acolhe a produção dos artistas.
- Para que um anúncio publicitário seja bem-sucedido, é necessário que ele chame a atenção do público e conquiste sua simpatia para o produto anunciado. Para isso, os publicitários costumam fazer uso de diferentes estratégias de persuasão. *A surpresa provocada pelo tratamento de obra de arte dada ao desenho infantil; o museu comparar-se a um pai, que acolhe as obras dos filhos; o*
 - Quais são as estratégias utilizadas pelo anúncio? título da obra, que interpreta poeticamente o desenho da criança.
 - Do seu ponto de vista, as estratégias utilizadas pelo anúncio são boas? Por quê? Resposta pessoal.



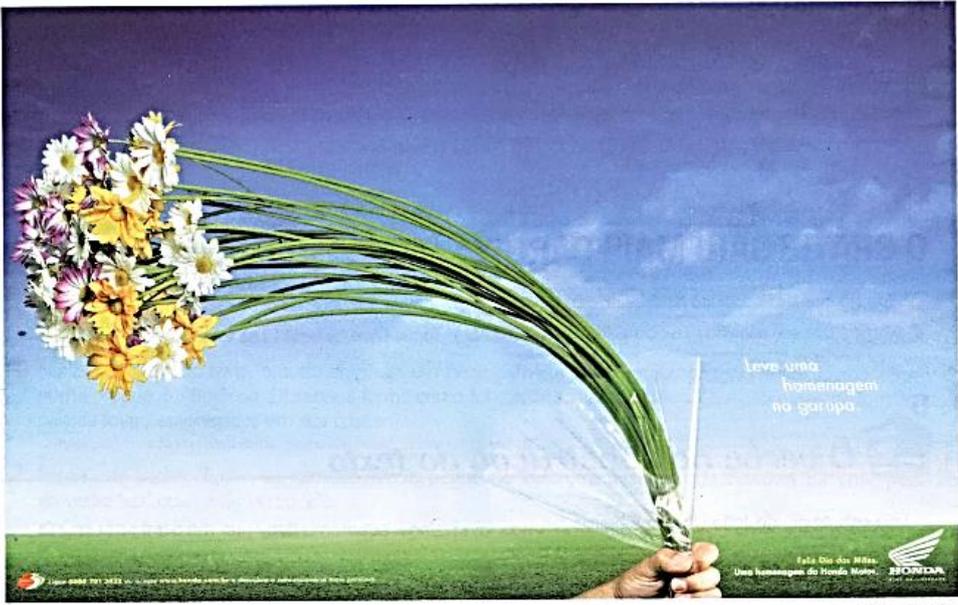
Figura 30: pp. 122 e 123 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.122-123.

No volume 2, na página 153, há um anúncio em que há uma plantação, grama; a linha do horizonte; o céu; flores inclinadas para trás; a frase "Leve uma homenagem na garupa"; o desejo de "Feliz Dia das Mães" seguido pela afirmação de que é uma

homenagem da Honda Motors e pelo logotipo da marca. Três das quatro questões propostas abordam a forma do verbo utilizado na frase “Leve uma homenagem na garupa”. A questão 2, por sua vez, questiona quais elementos sugerem o produto anunciado, já que ele não aparece na imagem. A escolha da palavra “elementos” abre espaço para que o aluno observe o anúncio como um todo e busque relacionar imagens, palavras e, especialmente nesse caso, a inclinação de ambos para concluir que o produto anunciado é uma moto e que, neste anúncio, é representada em movimento, o que faz com que tanto a flor quanto as palavras da frase em destaque estejam curvadas para trás. Em relação à inclinação da letra, Van Leeuwen (2006) salienta que letras mais inclinadas sugerem pessoalidade, intimidade, informalidade, por estabelecerem relação com a escrita manual em contraposição com as letras mais verticais que, por fazerem referência à letra tipográfica, sugerem objetividade, impessoalidade, formalidade, como pode ser observado na figura 32.

Leia o anúncio seguinte para responder às questões 5 e 6.



(Veja, nº 1956.)

5. No texto principal do anúncio lê-se: “Leve uma homenagem na garupa”.

- Em que modo está a forma verbal empregada no texto? *No modo imperativo*
- Considerando que o anúncio se dirige a um interlocutor, portanto à 2ª pessoa, responda: Essa forma verbal está de acordo com a variedade padrão? Por quê? *Sim. A forma de 2ª pessoa normalmente usada nos anúncios é o pronome de tratamento você, que exige o emprego dos verbos na 3ª pessoa, conforme foi feito no anúncio.*

6. O anúncio foi publicado antes do Dia das Mães.

- A quem se dirige o anúncio? A qualquer pessoa, uma vez que todos têm mãe.
- Apesar de o produto anunciado não aparecer na imagem, que elementos o sugerem? *Os cabos das flores e as letras do texto principal voltados para a esquerda sugerem a força provocada pelo vento que se desloca com uma moto em movimento.*

Figura 31: p.153 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CERREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.153.

Situação semelhante à descrita anteriormente ocorre no volume 3, nas páginas 88 e 89 (figura 33), com o gênero anúncio, publicado em 2004 na revista *Terra da Gente*. Nas duas questões de interpretação propostas, os autores solicitam que os alunos considerem a parte verbal e o logotipo, em uma, e a parte verbal e a não verbal, na outra. Os objetivos são compreender a que “tapete verde” refere-se e qual é o jogo de linguagem feito entre essa expressão e “estender o tapete vermelho”; qual é o anunciante; o destinatário de “pra vocês”; qual sentido possui a palavra “cérebro” em “um cérebro a mais”, além dos temas abordados pela revista.

 **Semântica e discurso**

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.



(*Terra da Gente*, ano 1, nº 1.)

1. Esse anúncio foi publicado no primeiro número da revista *Terra da Gente*, lançada em maio de 2004. Considerando o enunciado principal do anúncio e o logotipo do anunciante, responda:
 - a) A que se refere a expressão “tapete verde”?
 - b) Qual é o anunciante desse texto?
 - c) A quem a expressão “pra vocês” pode se referir?
2. Na parte inferior do anúncio, lê-se o seguinte enunciado:

Chegou a revista **Terra da Gente**. A primeira revista que trata dos temas que a gente mais ama. Para quem se preocupa há 18 anos com os pulmões da Mata Atlântica, um cérebro a mais é sempre bem-vindo. Parabéns mesmo, de coração.

- a) Considerando, no anúncio, a parte visual, a parte verbal e o anunciante, levante hipóteses: De que temas provavelmente a revista *Terra da Gente* se ocupa?
- b) Na expressão “um cérebro a mais”, que sentido é atribuído pelo anunciante à palavra *cérebro*?
- c) Às vezes, quando queremos homenagear uma pessoa, dizemos que vamos “estender o tapete vermelho” para ela. Explique o jogo de linguagem feito no anúncio com base nessa expressão.

Figura 32: pp. 88 e 89 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp. 88-89.

Voltando ao volume 2, no exemplo da página 179 (figura 34), após orientarem a leitura do anúncio, os autores pedem que os alunos indiquem os sentidos da expressão “sinal vermelho” no contexto, estabelecendo relação entre ela e a imagem principal. Igualmente ao que ocorre com questões do segundo grupo, os autores requerem a interpretação de uma expressão da parte verbal do anúncio. Mas esta atividade diferencia-se daquelas justamente por haver a indicação direta da leitura da imagem, o que explicita a importância deste elemento para que o todo adquira o sentido que se pretende passar ao leitor.

3. Leia este anúncio:

(Veja, nº 2050.)

A imagem sugere um semáforo vermelho. A expressão, no contexto, sugere um semáforo com a cor vermelha, indicando “proibido”, e um alerta sobre o aquecimento global.

- No anúncio, a expressão *sinal vermelho* apresenta mais de um sentido. Relacionando a imagem principal do anúncio a essa expressão, indique os sentidos que ela apresenta no contexto.
- Explique a oposição entre *sinal vermelho* e *planeta azul*.
- No texto principal do anúncio, há uma locução adverbial e um advérbio. Identifique-os e indique o valor semântico que eles exprimem.

Figura 33: p. 179 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.179.

Nesse anúncio, destaca-se a cor vermelha, explorada inclusive pela atividade de compreensão. Kress e Van Leeuwen (2002) destacam que o significado de uma cor em determinado contexto varia com o que ela representa para essa sociedade. O exemplo dado pelos autores é justamente a relação do vermelho a “chamas” ou a “sangue”. A associação da cor vermelha a algo ruim fica ainda mais forte quando contraposta à cor azul, que normalmente está ligada a algo bom, como sugerem expressões como “tudo azul” e “sangue azul”. Além disso, a expressão “sinal

vermelho” traz para o anúncio a mensagem de alerta aliada à imagem que é ativada do semáforo “fechado”, expresso exatamente pela luz vermelha.

Observemos o exemplo da página 203 do volume 2 (figura 35). O gênero apresentado é um folheto de uma campanha de saúde pública e são propostas três questões, das quais duas destinam-se ao estudo das preposições e apenas uma é de interpretação do texto. Nela, os autores questionam o objetivo da campanha, a utilidade do “disque-dengue” e a função das imagens dispostas na vertical ao lado das instruções verbais. A resposta esperada pelos autores é que as imagens reforçam as instruções e ajudam o leitor a memorizar as informações. Inicialmente, apresentam a recorrente função de “apoio” com que as imagens são tratadas, mas também mostram o papel de facilitar a recordação das dicas expostas no material. Podemos acrescentar, como será abordado adiante, a possibilidade de ser a única fonte de informação em um folheto para, por exemplo, pessoas que não sabem ler, sobretudo se tratando de um tema de utilidade pública.

Leia este folheto:



(Campanha de combate à dengue. Prefeitura de São Paulo.)

- O folheto faz parte de uma campanha de saúde pública.
 - Qual é o objetivo da campanha? *Informar e conscientizar a população à respeito de como combater a dengue.*
 - Ao lado das instruções verbais há um conjunto de imagens, dispostas na vertical. Qual é a função dessas imagens? *A linguagem não verbal reforça as instruções e, além disso, ajuda o leitor a memorizar as informações.*
 - Levante hipóteses: Para que serve o “disque-dengue”? *Serve para que as pessoas informem à Prefeitura lugares provavelmente contaminados pelo mosquito.*
- Reconheça e indique o valor semântico das preposições nos seguintes trechos dos enunciados:
 - com*, em “com o seu apoio” *companhia*
 - em*, em “coloque areia nos pratos” *lugar*
 - sob*, em “sob os vasos de plantas” *lugar*
 - de e para*, em “de cabeça para baixo” *modo*
- Observe e compare estas duas frases do texto:

São Paulo combate a dengue
Combate à dengue

Explique por que, na segunda frase, a palavra *a* aparece com o acento indicativo de crase.
Na primeira frase não há crase porque a é apenas artigo feminino, já que o verbo combater é transitivo direto e não exige, pois, preposição. Já na segunda frase, o substantivo combate exige a preposição a, que se une ao artigo a que acompanha o substantivo dengue, gerando o fenômeno da crase.

Figura 34: p. 203 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CERREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.203.

O último exemplo analisado do volume 2, nas páginas 369 e 370 (figura 36), traz um anúncio publicitário. Após uma breve explicação da finalidade desse gênero, os autores destacam que ele geralmente é constituído por linguagem verbal e não verbal e solicitam que os alunos estabeleçam a relação que há entre essas formas de linguagem. Em seguida, abordam a estrutura não rígida do anúncio publicitário, composto normalmente por título, subtítulo, corpo do texto (texto disposto ao lado da imagem), assinatura, logotipo ou marca do anunciante. Na mesma frase, os autores utilizam a palavra texto para referirem-se exclusivamente ao verbal – “o texto disposto ao lado da imagem” – e para referirem-se ao todo – “constitui o corpo do texto”. Mais abaixo, os autores exploram os recursos da linguagem publicitária utilizados na construção do anúncio, analisando separadamente a parte verbal e a parte não verbal, a partir do comentário de um publicitário. Embora neste exemplo a palavra texto tenha sido usada para fazer menção ao verbal, é dada atenção aos elementos visuais presentes no anúncio e reconhece-se sua importância na construção do sentido final entregue ao público.

 **Trabalhando o gênero**

Leia o anúncio publicitário ao lado.



USE COM MODERAÇÃO.

Beba, banhe-se, lave seu carro, regue suas plantas e suas plantações. Mas lembre-se de usar com moderação e buscar meios de reutilizar sempre que possível. A natureza nos deu esse presente e, como forma de agradecimento, devemos dar a ela o direito de continuar sendo generosa. Não deixe que a água seja um recurso escasso.

Um recado da sua revista Terra da Gente e dos Conselhos Regionais de Biologia no Dia Mundial da Água, 22 de março.

TerraSente

CRBIO-6

Modo

(Tern)

1. O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover uma ideia ou a marca de um produto ou de uma empresa. Os anúncios mais conhecidos são os comerciais, que circulam na TV, no rádio, em jornais, revistas e em sites da Internet.
- a) O anúncio lido promove uma ideia ou a marca de um produto? *Uma ideia.*
- b) Que produto ou ideia ele promove? *A necessidade de usar a água com moderação, buscando meios de reutilizá-la.*
2. O anúncio publicitário geralmente é constituído de linguagem verbal e de linguagem não verbal. Que relação há entre a imagem e o texto principal do anúncio?
- Um completa o outro: o texto diz que você pode fazer uso da água, mas com moderação. A imagem reforça essa ideia, porque mostra um copo de água que não está cheio, evidenciando que o consumidor só colocou no copo a água necessária para matar sua sede.*
3. O anúncio publicitário é um gênero textual do grupo dos argumentativos, pois tem a finalidade de convencer o leitor a consumir determinado produto ou aderir a certa ideia.
- a) Qual é o principal argumento utilizado para convencer o leitor? *O argumento de que, se o uso da água não for consciente e moderado, ele poderá ser um recurso escasso.*
- b) Na sua opinião, esse argumento é suficientemente forte para persuadir o interlocutor? Por quê?
- Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois é impossível viver sem água.*
4. O anúncio publicitário não tem uma estrutura rígida. Contudo, ele geralmente apresenta um título, às vezes seguido de um subtítulo, o corpo do texto, que amplia o argumento do título, e a assinatura, logotipo ou marca do anunciante.
- a) O título do anúncio em estudo apresenta intertextualidade com uma frase de um conhecido anúncio comercial. Qual é esse anúncio? Qual é a frase? *São os anúncios de bebidas alcoólicas e a frase é "Beba com moderação".*
- b) No anúncio lido, o texto disposto ao lado da imagem constitui o corpo do texto. Qual é a função desse texto? *Torna mais explícita a finalidade do anúncio, ampliando os argumentos para convencer o interlocutor.*
- c) Esse texto cita os usos mais comuns da água. Qual deles poderia ser dispensado, em caso de escassez? *Lavar o carro.*
- d) Troque ideias com os colegas: O que podemos fazer para não desperdiçar água no dia a dia?
- e) Quem é o locutor desse anúncio, ou seja, de quem foi a iniciativa de publicar esse anúncio? Justifique sua resposta. *A revista *Veja* da Gente e os Conselhos Regionais de Higiene, pois, em um dos textos do anúncio, os anunciantes dizem que isso é um "recurso" deles. Além disso, há os logotipos de quem promove o anúncio.*
5. Leia o que o publicitário Jairo Lima, em entrevista, comenta sobre os recursos da linguagem publicitária:

A campanha pode ser pensada em termos de hipérbole, pleonasma, metonímia ou metáfora. Após a escolha, siga o caminho traçado: o do exagero ou da repetição, ou da parte pelo todo, ou da simbolgia. Quanto à escolha do vocabulário, a nível dos signos, deve ser simples, com os termos conhecidos e corriqueiros. O que vai valorizá-los e ampliá-los será as relações que se estabelecem: a polissemia, a oposição, o duplo sentido ou, às vezes, um novo sentido para um termo bastante conhecido.

(In: Nelly de Carvalho. *Publicidade – A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996, p. 29.)

- a) A parte verbal do anúncio corresponde ao que o publicitário afirma quanto à escolha do vocabulário? *Sim. As palavras são simples, são termos da linguagem comum.*
- b) Na parte visual, qual dos recursos citados pelo publicitário foi empregado no anúncio?
- A metonímia: a água no copo é uma parte da água potável existente no mundo.*
6. No anúncio publicitário, a linguagem geralmente se adapta ao perfil do público e frequentemente apresenta verbos no imperativo e no presente do indicativo.
- a) No anúncio em estudo, que variedade linguística foi empregada? *A variedade padrão.*
- b) O texto usa formas verbais como *beba, banhe-se, lave, reque, lembre-se*. Em que modo elas estão? *No modo imperativo.*
- c) Com que intenção os anunciantes empregaram esse modo verbal? *Com a intenção de persuadir o leitor a participar da campanha.*

Onde está a água na Terra?

- Oceanos – 97,50%
- Geleiras – 1,979%
- Águas subterrâneas – 0,514%
- Rios e lagos – 0,006%
- Atmosfera – 0,001%

Os consumidores de água

- Agronegócio – 70%
- Indústria – 20%
- Demais usos, incluindo o humano – 10%

(*Veja Terra*, nº 1.)

7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conduzam: Quais são as principais características do anúncio publicitário? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Persuadir o leitor a consumir um produto ou aderir a uma ideia. O locutor são as empresas ou entidades; o destinatário são os leitores de jornais e revistas, espectadores de TV, ouvintes de rádio. O suporte são jornais, revistas, programas de TV e rádio. Os temas são as qualidades de um produto ou a pertinência/validade de uma ideia. A estrutura é relativamente livre. Reúne linguagem verbal e não verbal. Os anúncios publicados geralmente apresentam um título, corpo do texto e assinatura ou logotipo do anunciante. A linguagem varia de acordo com o perfil dos interlocutores e com o suporte. Frequentemente utiliza recursos como sonoridade, repetições, trocadilhos, ambigüidades, etc. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características do anúncio publicitário.

Figura 35: pp. 369 e 370 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CERREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.369-370.

Na página 295 do volume 3 (figura 38), dentro do capítulo referente à concordância nominal, há uma atividade na qual os autores pedem, na letra a, que os alunos respondam com qual substantivo os adjetivos empregados concordam, no texto da parte superior do anúncio. Na letra b, os alunos precisam dizer qual é a finalidade da utilização desses adjetivos juntamente com o advérbio “naturalmente”, tendo em vista a parte verbal e a parte não verbal do anúncio.



Exercícios

1. Leia o anúncio ao lado.

- a) Observe os adjetivos empregados no texto da parte superior do anúncio e responda: Com qual substantivo eles concordam em gênero e número? *Torradas Bauducco.*
- b) Considerando a parte verbal e a parte não verbal do anúncio, com qual finalidade o anunciante utiliza esses adjetivos, acrescidos do advérbio de modo *naturalmente*?
Com a finalidade de mostrar que é um produto saboroso e benéfico para a saúde, pois é produzido da forma mais natural possível.



Almap BBDO

(Boa Forma, nº 9.)

Figura 37: p. 293 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.293.

Ainda no volume 3, na página 341 (figura 39), a indicação da leitura dos elementos visuais é mais direta. Há duas questões sobre regência verbal e duas de interpretação da tira. Na questão 3, os autores pedem aos alunos que observem a postura corporal e a expressão facial de todas as personagens e, então, levantem hipóteses sobre o comentário da secretária. Na questão 4, os autores explicitam a inclusão de uma nova personagem, o que provoca o humor do texto, e solicitam que, considerando os papéis sociais desempenhados por cada personagem e a linguagem não verbal, os alunos expliquem por que a troca de interlocutor provocou mudança na reação do funcionário.

Construindo o conceito

Leia esta tira, de Gilmar:



(Gilmar Barbosa. *Para ler quando o chefe não estiver olhando*. São Paulo: Devir, 2004. p. 18.)

Na língua portuguesa, há verbos e nomes que exigem a presença de outros termos para formar sentido.

1. Compare as frases a seguir:

Já pensou em engavetar, Oscar?

Já pensou em engavetar a preguiça, Oscar?

- Qual delas tem sentido mais preciso? *A 2ª frase.*
 - O verbo *engavetar* é transitivo direto. Em uma das frases acima, há um termo que completa o seu sentido. Qual é esse termo? *a preguiça, objeto direto de engavetar.*
- No 3º quadrinho da tira, há uma locução verbal, cujo verbo principal *imaginar* é transitivo direto. Indique o termo exigido por ele. *um bom motivo*
 - Observando a postura corporal e a expressão facial de todas as personagens, levante hipóteses: Por que a secretária comenta “Já pensou em engavetar a preguiça, Oscar?”, com uma expressão irônica?
Resposta pessoal. Sugestão: Talvez ela alertasse Oscar a mudar de postura porque o chefe já tinha conhecimento de que ele não trabalhava como deveria ou porque ela via que o chefe estava se aproximando.
 - Para gerar humor, no 3º quadrinho, o autor surpreende o leitor com a inclusão de uma nova personagem, ou seja, esperava-se a voz da secretária e não a de outra pessoa. Deduza: Considerando os papéis sociais das três personagens e a linguagem não verbal, por que a mudança de interlocutor mudou a sua reação?
Porque, sendo o chefe, o novo interlocutor pode demiti-lo.

Figura 38: p. 352 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.341.

O último exemplo analisado está na página 352 do volume 3 (figura 40). O gênero apresentado é novamente um anúncio e, para sua interpretação, são propostas três atividades. Na segunda atividade, os autores repetem dois trechos do enunciado verbal do anúncio e pedem que os alunos comparem-nos: “À MULHER se oferece...” e “homenagear as mulheres”. Nas letras a e b, o foco da segunda atividade é o uso do acento grave indicativo de crase. Na letra c, solicitam que os alunos identifiquem a diferença semântica existente entre as palavras “mulher”, no singular e com letras maiúsculas, e a palavra “mulheres”, no plural e com letras minúsculas. Van Leeuwen (2006) discute as implicações do uso de letras maiúsculas e minúsculas e de outros recursos semióticos da tipografia, como negrito, e pondera que esses

recursos são destaque à palavra ou à expressão, tornando-a saliente em relação ao restante do texto.

Na terceira atividade, os autores esclarecem que esse anúncio foi publicado em um jornal de grande circulação no dia 8 de março, homenageando o Dia Internacional da Mulher, e solicitam que os alunos respondam a quem o anúncio se dirige, qual é seu objetivo implícito e se este objetivo é atingido. Além disso, pedem que os alunos observem o logotipo para saber quem faz a homenagem.

Na primeira delas, os autores afirmam que o gênero utilizado “é um texto que apresenta linguagem verbal e não verbal”. Em seguida, pedem que os alunos observem o enunciado verbal da parte superior do anúncio – o qual reproduzem na questão – e, por fim, cruzando o enunciado com a imagem, respondam qual é, nesse contexto, a simbologia do objeto reproduzido na imagem.

Este é o único exercício, considerando os três volumes da obra, em que os autores passam pelo significado individual do conteúdo verbal para, a partir da conjugação dos elementos, chegar à significação do conteúdo não verbal – a rosa vermelha. A ressalva que os autores fazem – “nesse contexto” – indica a interpretação das mensagens transitadas dentro do todo significativo.

 **Semântica e discurso**

Leia o anúncio ao lado e responda às questões de 1 a 3.

À MULHER se oferece poesia,
flores, mimos, presentes,
gratidão, beijos, graças,
carinhos, reverência, segurança,
respeito, atenção, gentileza,
ternura, aconchego, luz, abraços,
amor, compreensão.

A oportunidade de homenagear
as mulheres faz de hoje um dia
muito especial.

8 de março:
Dia Internacional da Mulher.


STELLA BARROS
T R A D U Z I D O
www.stellabarro.com.br

Reprodução

(Folha de S. Paulo, 8/3/2008)

1. O anúncio é um texto que apresenta linguagem verbal e linguagem não verbal. Observe o enunciado verbal da parte superior do anúncio:

“À MULHER se oferece poesia, flores, mimos, presentes, gratidão, beijos, graças, carinhos, reverência, segurança, respeito, atenção, gentileza, ternura, aconchego, luz, abraços, amor, compreensão.”

Figura 39: p. 352 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.352.

Kress e Van Leeuwen (2002) salientam que a cor é um recurso semiótico como todos os outros, sobre os quais incidem os interesses dos produtores do signo e que, portanto, também é sempre motivado. Nesse caso, há um anúncio em que o vermelho é usado em uma flor, mais especificamente uma rosa, que deve usada como uma homenagem à mulher, associada a outras palavras do mesmo campo semântico, como “presentes”, “mimos”, “gradidão”, “beijos”. Notamos, então, que a associação “vermelho” igual “ruim” não é absoluta, uma vez que, no que se refere a flores, as vermelhas são as mais apreciadas, as que mais simbolizam amor, paixão.

A atenção dada aos elementos multimodais parece ter relação direta com o gênero do texto utilizado. Quando se trata de anúncios ou de folhetos, é comum haver indicação da leitura tanto dos elementos verbais quanto dos visuais. Por outro lado, ao tratar de cartum ou tiras, os autores normalmente exigem a interpretação de uma palavra ou expressão, sem mencionar a importância e o significado dos aspectos visuais.

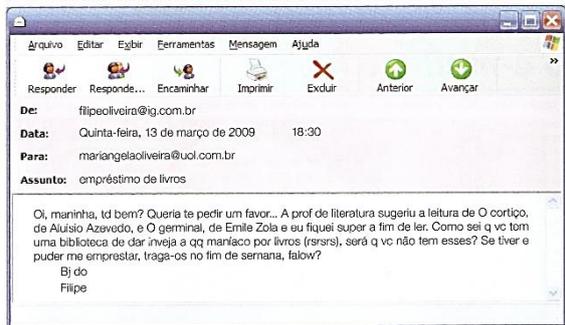
Passamos agora à exploração das **atividades de produção de textos multimodais**, sendo dois exemplos do volume 1 e dois do volume 2.

No volume 1, há um capítulo intitulado “Hipertexto e gêneros digitais: o *e-mail* e o *blog*”. Na seção *Trabalhando o gênero*, é apresentada a imagem de uma página de *internet* em que está aberta uma mensagem de *e-mail* (páginas 154 e 155 do volume 1). As cinco questões referentes ao texto abordam os campos dedicados ao endereço do remetente e do destinatário, a assunto, à data, à estrutura do *e-mail*, à importância de se preencher o assunto da mensagem, ao teor das mensagens e às características do gênero. Na seção imediatamente seguinte, *Produzindo o e-mail*, os alunos devem escrever um *e-mail* seguindo as instruções apresentadas. Mesmo sendo o *e-mail* um gênero, de forma geral, conhecido pelo aluno, os autores lembram-no de preencher os campos existentes no programa que será utilizado para o envio da mensagem (figura 41).

Trabalhando o gênero

O e-mail

Professor: Provavelmente seus alunos já sabem produzir e-mails de forma competente. Entretanto, convém aprofundar esses conhecimentos e discutir com eles as características da linguagem dos gêneros digitais e a adequação dessa linguagem no contexto da Internet e em outros contextos.



1. Os programas de computador que enviam e recebem e-mails costumam apresentar campos destinados ao endereço do remetente e do destinatário, ao resumo do assunto e à data. No e-mail em estudo:
 - a) Qual é o endereço eletrônico (e-mail) do remetente? *filipeoliveira@ig.com.br*
 - b) E o do destinatário? *mariangelaoliveira@uol.com.br*
 - c) A expressão 18:30 indica o horário em que a mensagem foi enviada. Você acha que essa informação é importante? Por quê? *Resposta pessoal.*



2. A estrutura do e-mail é relativamente livre. Geralmente há um vocativo, o desenvolvimento do assunto, a despedida e a assinatura. Entre esses itens, há algum que seja obrigatório? *Sim, o desenvolvimento do assunto.*
3. O assunto do e-mail está identificado pela expressão "empréstimo de livros".
 - a) Por que a indicação do assunto é importante na troca de e-mails?
 - b) Os assuntos dos e-mails são sempre pessoais? *Não, eles podem ocorrer também entre pais, filhos, nas relações comerciais e empresariais.*

E-mail: um gênero textual só para adultos?

Para os jovens, o e-mail é uma forma para alcançar os mais velhos (os pais, professores ou chefes) ou para receber um arquivo anexado.

A ferramenta vem perdendo espaço na vida da moçada: segundo pesquisa da norte-americana Pew Internet & American Life Project, 20% dos jovens preferem se comunicar por mensagens instantâneas e 7% por textos (mensagens de texto enviadas pelo celular).

O e-mail fica em terceiro lugar (5%). Apenas 2% dos entrevistados disseram que preferem um encontro pessoal para dar o recado.

(O Estado de S. Paulo, 24/7/2006.)

Figura 40: pp. 154 e 155 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.154-155.

Na página seguinte, há um texto que explica o que é o *weblog*, incluindo sua origem, um pouco da evolução de seu uso, principais formas de utilização, programas de hospedagem e maneira de criação, suporte de arquivos de imagem e vídeo e a possibilidade de ser individual ou comunitário. Logo abaixo vem a seção *Produzindo o blog*, em que os autores solicitam que, caso os alunos tenham acesso a um computador com *internet*, criem um *blog* pessoal ou comunitário e sugerem *sites* da *internet* que contêm orientações sobre como montar um *blog*, passo a passo. Os exemplos do *e-mail* e do *blog* interessam-nos por a mensagem formar, juntamente com seu veículo de origem, um texto multimodal, mas não serão contabilizadas como produção de textos multimodais compostos por imagem e palavra, o que pode ser observado na figura 42.

4. Em alguns gêneros digitais, como o e-mail pessoal, o MSN e o bate-papo, a linguagem apresenta características diferentes da língua padrão escrita. Observe a linguagem empregada no e-mail em estudo. Ela difere da variedade padrão, pois apresenta abreviações, siglas, uso de maiúsculas e minúsculas, etc.
 - a) Que características ela apresenta? *Resposta pessoal. Sugerido: Essa linguagem é a comunicação usada pelos estudantes jovens. Além disso, os correspondentes são amigos e, portanto, têm um relacionamento íntimo, descontraído, sem formalidades.*
 - b) Levante hipóteses: No e-mail de Filipe, o que justifica o uso desse tipo de linguagem? *Resposta pessoal. Sugerido: Essa linguagem é a comunicação usada pelos estudantes jovens. Além disso, os correspondentes são amigos e, portanto, têm um relacionamento íntimo, descontraído, sem formalidades.*
5. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do e-mail? Responda considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Na Internet, uma nova língua?

Para conversar pelo computador, os internautas inventaram uma linguagem, o internetês, cujo princípio é reduzir cada palavra ao essencial. A maioria das palavras é abreviada. Você viu "vc", também, "tb", porque, "pq", etc. Além disso, há outras mudanças: os acentos são raríssimos, ou se transformam em "k", ou se mudam para "x".

O uso dessa linguagem é adequado apenas em certos gêneros da Internet, como no e-mail pessoal, no *blog*, no *orkut* e em conversas no MSN ou nas salas de bate-papo quando há intimidade entre pessoas. Em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequado e, por isso, deve ser evitado.

É um tipo de texto usado para trocar mensagens pela Internet, comunicando a alguém um assunto pessoal. O remetente pode ser qualquer pessoa, e o destinatário pode ser um amigo, um colega, pessoa da família. O suporte é o meio digital, a Internet. O assunto geralmente é pessoal. A estrutura quase sempre é composta por vocativos, saudação (bom dia), desenvolvimento do assunto, despedida e assinatura (destinatário). A linguagem empregada interfere no corpo com o grau de intimidade ou de formalidade existente entre o remetente e o destinatário. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do e-mail.

E-mail comercial

O e-mail constitui atualmente uma das principais ferramentas de comunicação comercial entre funcionários de uma empresa e entre empresas e seus clientes e fornecedores. Nesse caso, o e-mail é mais formal e exige cuidados especiais:

- Preencher o campo Assunto com um resumo objetivo da mensagem.
- Não usar abreviações ou emoticons.
- Não escrever textos somente com letras maiúsculas ou minúsculas; as maiúsculas podem dar a impressão de agressividade, e as minúsculas, a de que a pessoa escreveu apressadamente.
- Colocar um fecho, empregando expressões como *atenciosamente*, *cordialmente* ou *aguardamos um breve retorno*.
- Escrever o nome e o cargo que ocupa na empresa.

Produzindo o e-mail

- Siga estas instruções:
- a) Peça a seu professor o e-mail de seu correspondente.
 - b) Escolha um dos assuntos sugeridos abaixo, ou pense em outro de sua preferência, e escreva um e-mail comentando o assunto e convidando o destinatário a dar uma resposta. Assuntos sugeridos:
 - troca de informações sobre programas de computador
 - troca de informações sobre *mangás* e *anímê*
 - troca de comentários sobre livros e quadrinhos
 - indicações de filmes
 - *hobbies*
 - c) Avalie seu e-mail de acordo com as orientações do boxe *Avalie seu e-mail*.
 - d) Preencha os campos existentes no programa de que dispõe. Depois envie seu e-mail e aguarde a resposta.
 - e) Se gostar da experiência, continue trocando e-mails com seu correspondente.

Professor: Se a escola dispõe de Internet, sugerimos que você combine com um colega de sua escola ou de outra a troca de e-mails entre os alunos, com o objetivo de dar à atividade um caráter de situação real. A troca de e-mails pode ser feita com classes de alunos mais novos (do ensino fundamental) ou de períodos diferentes e seguida de um encontro entre os correspondentes, pois costuma ser muito agradável o momento em que eles se conhecem. Para a troca de correspondência, é necessário ter o e-mail dos alunos que participarão da atividade. Há vários provedores grátis nos quais os alunos poderão se cadastrar.

AVALIE SEU E-MAIL

Antes de enviar seu e-mail, leia-o e observe se a mensagem está de acordo com o que você pretendia comunicar. Observe também se a linguagem empregada está de acordo com o assunto, com o perfil de seu interlocutor e com o grau de intimidade existente entre vocês.

O blog

O *weblog*, mais conhecido como *blog*, era, a princípio, uma espécie de diário virtual, usado quase exclusivamente por jovens interessados em relatar fatos de seu cotidiano, pensamentos, observações, opiniões e em se relacionar com outros internautas. Com o tempo, os *blogs* foram se tornando a ferramenta ideal não só para a divulgação de ideias pessoais, mas também para a divulgação de notícias, de textos sobre política e cultura, pesquisas, negócios, debates, publicidade, etc. Enquanto montar um *site* exige ter conhecimento de programação de computadores ou pagar por essa assessoria, criar uma página na rede é simples e rápido. Há diversos programas de hospedagem de *blogs* disponíveis gratuitamente na Internet. Um dos mais acessíveis e bastante procurado pelos iniciantes é o Blogger (blogger.com). Depois de acessá-lo, o usuário preenche um formulário com nome, e-mail e contatos, escolhe um visual para a página e lhe dá um nome. Quinze minutos depois, já pode publicar seus textos na Internet. Além dos textos, os *blogs* comportam fotos e, em alguns casos, vídeos. Além dos *blogs* individuais, que são mais comuns, existem também os *blogs* comunitários, nos quais todos os membros de determinado grupo podem editar textos e participar deles como autores.

Blog: história sem fim

Os blogs levam às últimas consequências dois princípios da Internet. Um deles é a interatividade. Cada texto postado num blog vem acompanhado de uma janela para que os leitores façam comentários, o que torna essas páginas espaços de debate por excelência. O outro é a formação de comunidades que vão se ampliando e se sobrepondo. Os blogs são interligados uns aos outros por meio de links — os atalhos que permitem ao usuário saltar entre as páginas da Internet. Assim, um texto publicado num blog que isoladamente não atrai grande número de leitores pode de repente se espalhar de maneira exponencial. Quanto mais um blog é recomendado pelos similares, mais ganha status. Da mesma forma, o blogueiro que participa das discussões em páginas de terceiros acaba, por tabela, divulgando a sua própria. [...]

(Veja, nº 1 907)

Loucos por blogs

Para aqueles que são aficionados de *blogs*, sugerimos a leitura dos livros *Blônicas*, de vários autores (Jaboticaba), e *Blog de papel*, de vários autores (Gênese).

Produzindo o blog

Se você dispõe de um computador e de uma conexão com a Internet, crie um *blog* pessoal ou participe da criação de um *blog* comunitário. Se optar por um *blog* comunitário, ele poderá ser, por exemplo, do seu grupo de estudos, de sua turma de amigos ou da sua classe. O conteúdo pode ser escolhido por você ou por todos os membros do *blog*, caso opte por um *blog* comunitário.

Existem vários *sites* e provedores de Internet que orientam, passo a passo, como montar um *blog*. Eis algumas sugestões:

- blogger.com
- www.viablog.com.br
- www.blog.com.br
- www.blog.uol.com.br

Quando conseguir pôr seu *blog* na Internet, dê o endereço dele ao maior número de pessoas possível.

Figura 41: p. 156 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.156.

No volume 2, os exemplos selecionados envolvem a produção de uma campanha comunitária (páginas 31 e 32) e de um anúncio publicitário (páginas 371 e 372).

Após trabalhar o gênero campanha comunitária, os autores propõem duas questões. Na primeira, pedem que os alunos observem a ilustração, o título e o subtítulo presentes em um cartaz. Em seguida, solicitam que criem o texto da campanha, pensando no público alvo, na estrutura e na completude de informações, na variedade em que será escrito e na clareza, objetividade e persuasão. Na segunda, além de seguir as instruções dadas na primeira, os alunos devem criar um “título chamativo, que ressalte a intenção da campanha” e “reunir imagens ‘fotos ou ilustrações’ ao texto, de forma que elas sirvam de apoio e chamamento aos itens fundamentais da campanha”.

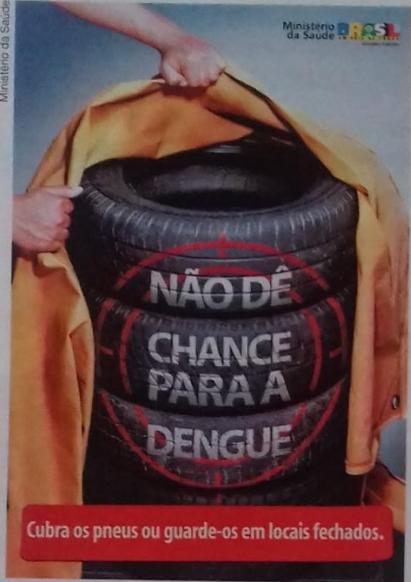
Por Cereja e Magalhães (2012) destacarem a importância das partes de uma campanha comunitária, essa parece ser uma boa proposta de trabalho com o gênero multimodal, uma vez que está em consonância com os pressupostos da abordagem da multimodalidade, difundida por Kress e Van Leeuwen (2006). Entretanto, mais uma vez fica clara a utilização das imagens como “muletas” para o texto verbal, que compõe a parte fundamental do texto. Seria interessante que os autores mostrassem aos alunos que as imagens escolhidas não servem apenas como apoio ao verbal, e sim, para muitas pessoas, são a única forma de transmissão de informação, sobretudo porque se trata de um gênero veiculado de forma aberta na comunidade, ao qual terão acesso tanto pessoas com alto nível de instrução, quando pessoas analfabetas.

Além disso, poderia ter sido dado destaque ao caráter de comunicação imediata das imagens. As campanhas comunitárias são veiculadas em locais públicos em que as pessoas estão envolvidas em outras atividades: hospitais, supermercados, farmácias, loterias, etc. Normalmente, as pessoas não param para ler todo o conteúdo verbal veiculado, simplesmente leem o título e as imagens. Dessa forma, quanto mais completas forem as imagens escolhidas, maior será o poder de transmissão de informação do texto produzido e o locutor obterá mais sucesso na comunicação da mensagem desejada. Esse exemplo pode ser observado na figura 43.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do texto de campanha comunitária.

Produzindo o texto de campanha comunitária

1. Observe, no cartaz da página seguinte: a ilustração, o título da campanha comunitária (impresso nos pneus) e o subtítulo (abaixo da ilustração).



PROJETO: Em campanha

Junta-se a seus colegas e, sob a orientação do professor, escolham lugares para divulgar os textos das campanhas. Entreguem os textos ao público leitor escolhido e, se quiserem, conversem com as pessoas, informando, dando detalhes da campanha, persuadindo-as a colaborar. Deem continuidade ao movimento desencadeado com sua produção de texto, esclarecendo seu público-alvo ou fazendo com que as doações cheguem a seu destino.

AVALIE SEU TEXTO DE CAMPANHA COMUNITÁRIA

Verifique se seu texto esclarece e orienta o leitor ou consegue persuadi-lo a colaborar; se deixa claro qual é a finalidade da campanha e o que fazer para participar; se o título é chamativo e persuasivo; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão da língua, é clara, objetiva e persuasiva, além de adequada ao público leitor.

32

Figura 42: pp. 31 e 32 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.31-32.

O segundo exemplo analisado do volume 2 (figura 44) é composto por dois textos-base – uma charge e uma reportagem – e pelo comando de produção de um anúncio publicitário para uma campanha. Os autores apresentam seis instruções para a produção do exemplar do gênero, usando a palavra texto para referirem-se às informações verbais, mas colocando-as em posição de igualdade com as imagens, destacando para os alunos que elas devem se complementar. Pedem também que o título seja atraente, curto e direto e que o corpo do anúncio contenha detalhes da campanha. Tudo deve ser feito observando-se o público que a campanha deseja atingir, a fim de que a linguagem seja adequada a ele, podendo ser na variedade padrão da língua ou não. Os alunos são orientados, por fim, a criar um logotipo que identifique rapidamente a entidade que promove a campanha, o qual deve ser composto por uma imagem com ou sem palavras.

Produzindo o anúncio publicitário

Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um anúncio publicitário. Antes, porém, leiam os textos a seguir, que servem de suporte para sua criação.

SÃO PAULO ENGARRAFADO

QUE VOCE CHEGAR PRIMEIRO, RESIDENTE SANTA GUERDES?

POIS VENCE NÉ? EU JA FIZISSI UMA SANCTUICHE, AGUI!

© ANTONIO DE SOUZA PEREIRA - BRASILIA

COMECE A PEDIR E DAR CARONA

Lincoln Paiva

O trânsito de Lisboa não é intenso e agressivo como o de São Paulo e a capital portuguesa conta com uma excelente infraestrutura fluvial, ferroviária e metropolitana, além de bondes elétricos e ônibus. Mesmo assim, os cidadãos portugueses optaram pelo chamado "carpool" para se deslocar. Lá, o sistema de carona solidária conta com cerca de mil pessoas.

Morei em Portugal por algum tempo e, no ano passado, quando ainda estava lá, eu e uma amiga falávamos sobre o seriado "Carpools", que estreou em maio deste ano na TV a cabo brasileira. Conta histórias da convivência de um grupo de caronistas ecologicamente responsáveis.

O assunto veio à tona porque, na época, o Parlamento Europeu bombardeava a mídia local com as preocupações sobre a redução das emissões de CO₂. Portugal precisava encontrar soluções para se adequar às novas regras, e o "carpool" parecia ser uma ótima ideia.

No Brasil, a carona solidária ainda não penetrou no cotidiano das pessoas, mas já há um esforço nesse sentido. A Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo lançou, no último dia 28/5, a campanha Carona Legal, um incentivo para a população compartilhar os trajetos de carro.

Conhecida no mundo inteiro como "carpool" ou "rideshare", a carona solidária é uma alternativa simples e eficaz. A ideia surgiu em vários lugares com objetivo semelhante, mas por motivos diferentes.

Na Europa, a carona foi estimulado pelo Parlamento para que cada país cumprisse sua cota na redução de emissão de CO₂. A utilização de automóveis na União Europeia tem um impacto significativo nas alterações climáticas, na medida em que representa 12% das emissões globais.

Diante desse problema, as autoridades comprometeram-se em minimizar os impactos do trânsito no efeito estufa e estabelecer objetivos para melhorar a eficiência energética.

O cidadão europeu leva muito a sério as questões ambientais. Assim, a energia limpa e renovável é uma realidade em alguns países da Europa e a carona passou a fazer parte da vida urbana.

Nos EUA, a ideia da carona foi impulsionada pelo "global warming", pela crise imobiliária, pelo aumento no custo da gasolina e pela dependência do petróleo estrangeiro, além do trânsito caótico. O "carpool" passou a ser uma solução economicamente viável, ecologicamente correta e socialmente responsável.

No Canadá, a alternativa surgiu por um questão de saúde pública. A Secretaria de Saúde do país estima que cerca de 16 mil canadenses morram prematuramente por ano e que o número de internações de crianças por doenças pulmonares esteja diretamente relacionado ao aumento da poluição atmosférica. O governo canadense irá gastar aproximadamente US\$ 1 bilhão em 2008 com programas associados à poluição.

Há também quem opte pelo esquema para economizar. Um trabalhador que utiliza um veículo 1,6 numa cidade como São Paulo roda em média 18 mil quilômetros por ano, consumindo um litro de gasolina a cada dez quilômetros. Isso resulta num custo de aproximadamente R\$ 5 mil anuais, sem contar o tempo perdido no trânsito e as despesas com pneus, troca de óleo, revisão, entre outros. Com a carona, ele pode economizar até R\$ 3,5 mil. Uma diferença significativa no orçamento familiar.

A Universidade Stanford (EUA) criou um sistema de incentivo para utilização do "carpool" entre os alunos com vagas de estacionamentos exclusivos para caronistas e compensações em dinheiro. Empresas desenvolvem programas de incentivos pontuando o funcionário que chega de bicicleta, "carpool", van ou a pé. As premiações variam de carros ecoeficientes a GPS e vagas em estacionamento.

A carona é um compromisso com a comunidade, com a cidade, com a saúde pública e com a vida.

O sistema já existe aqui. Lançado durante a primeira Mostra de Tecnologias Sustentáveis, organizada pelo Instituto Ethos no fim de maio, o projeto MelhorAr reforça as ações do governo estadual e propõe redução de veículos por meio de caronas corporativas. A ideia é atingir primeiro o público interno das grandes empresas para depois abranger a população como um todo.

É preciso desenvolver um senso de cidadania, no qual cada um tenha consciência de seu papel no futuro do planeta. A carona solidária pode, sim, ser uma realidade no Brasil.

LINCOLN PAIVA, 40, formado em comunicação social, sócio da Relieve Comunicação Vvg, é idealizador do Projeto MelhorAr.

(Folha de S. Paulo, 10/6/2008.)

Produzam um anúncio publicitário para uma campanha de carona solidária. Se quiserem, escolham outro tema.

Sigam estas instruções:

- Planejem o texto que vão utilizar, lembrando que ele e a imagem que utilizarão devem se complementar. A imagem pode ser uma foto recortada de jornais e revistas, um desenho ou uma ilustração criada pelo grupo.
- Criem um título atraente, curto e direto, se possível com jogo de linguagem, fazendo uso de sonoridades, ambiguidades, trocadilhos, etc.
- Criem o corpo do anúncio, dando detalhes da campanha; por quem ela está sendo realizada, qual é a finalidade dela, de que modo se pode participar, etc. Informem um telefone para contato ou, dependendo da campanha, um disque-denúncia.
- Ao escreverem, tenham em mente o público que a campanha visa atingir e busquem a linguagem mais adequada a ele. Assim, empreguem a variedade padrão ou outra, se for mais conveniente.
- Criem um logotipo (uma imagem com ou sem palavras) que identifique rapidamente o grupo ou a entidade que está promovendo a campanha.
- Façam uma montagem provisória do anúncio e, antes da montagem definitiva, realizem uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu anúncio publicitário**, e refaçam o que for necessário.

AVALIE SEU ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Verifique se seu anúncio apresenta imagem e texto verbal que se complementam; se o título é convidativo à leitura; se o conjunto formado por imagem e texto verbal consegue estimular o leitor; se as informações do texto verbal são claras e suficientes; se a linguagem está de acordo com o perfil do público.

Figura 43: pp. 371 e 372 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.371-372.

O termo "complementar", sobretudo utilizado em sua forma reflexiva com os elementos imagem e texto [verbal], escolhido nesse exercício pelos autores, é mais coerente com a situação de produção de textos multimodais, nos quais imagens e palavras têm a mesma importância na construção da mensagem final transmitida pelo exemplar do gênero.

Para concluir a análise da coleção *Português Linguagens*, passamos à apresentação dos **quatro casos extras**. Chamamo-los assim pois vão além da proposta inicial de nossa análise, uma vez que não são questões de leitura ou de produção de textos multimodais, compostos por imagens e palavras, mas abordamos diretamente.

No capítulo 9 do volume 1 (pp. 322 e 323), intitulado *Habilidades de leitura e suas operações: observação, análise e identificação*, os autores utilizam uma questão do Enem, cujo texto é parte de uma campanha publicitária, e o passo a passo para sua resolução, destacando algumas habilidades que os alunos devem ter: “observar a imagem, ler o enunciado verbal e relacionar a parte verbal com a parte visual”. Os autores afirmam que “é necessário observar informações internas e externas ao texto que contribuem para a compreensão do seu sentido e de sua função” e que “no âmbito da interpretação de textos, analisar é identificar os componentes ou elementos fundamentais de um texto, examinar as relações que eles têm entre si e evidenciar de que modo essas relações são responsáveis pela construção do sentido do texto.” (figura 45).

A figura abaixo é parte de uma campanha publicitária.



Essa campanha publicitária relaciona-se diretamente com a seguinte afirmativa:

- O comércio ilícito da fauna silvestre, atividade de grande impacto, é uma ameaça para a biodiversidade nacional.
- A manutenção do mico-leão-dourado em jaula é a medida que garante a preservação dessa espécie animal.
- O Brasil, primeiro país a eliminar o tráfico do mico-leão-dourado, garantiu a preservação dessa espécie.
- O aumento da biodiversidade em outros países depende do comércio ilegal da fauna silvestre brasileira.
- O tráfico de animais silvestres é benéfico para a preservação das espécies, pois garante-lhes a sobrevivência.

Resposta: d.

Para resolver questões como essa, é necessário observar informações internas e externas ao texto que contribuem para a compreensão do seu sentido e de sua função. Primeiramente, o enunciado da questão afirma que o texto “é parte de uma campanha publicitária”. Essa informação possibilita saber que o texto cumpre uma finalidade própria das campanhas: conscientizar as pessoas e estimulá-las a aderir a uma causa ou empenhar-se pelo alcance de certo objetivo (no caso, o combate ao comércio de animais silvestres). Em segundo lugar, a fonte indica o suporte ou o veículo em que o texto foi divulgado. Saber que o texto foi publicado numa revista chamada *Com Ciência Ambiental*, por exemplo, é uma pista para imaginar como é o veículo, ou seja, de que se trata de uma revista feita e lida por pessoas relacionadas com ciência e com meio ambiente.

Ao ler o texto, o aluno aciona diversos conhecimentos prévios e realiza diferentes operações mentais. Fazendo uso da memória, lembra, por exemplo, que algumas espécies de macacos, como a do mico-leão-dourado, estão em extinção e também que o comércio de animais silvestres é crime. Além disso, realiza operações como: *observa* a imagem (o macaco atrás das grades), *lê* o enunciado verbal e *relaciona* a parte verbal com a parte visual. A esse processo chamamos *análise*.

No âmbito da interpretação de textos, *analisar* é identificar os componentes ou elementos fundamentais de um texto, examinar as relações que eles têm entre si e evidenciar de que modo essas relações são responsáveis pela construção do sentido do texto.

Como se trata de uma questão de múltipla escolha, o aluno, além de observar e de analisar, é levado também a confrontar ou *comparar* sua compreensão global do texto com as afirmativas feitas sobre ele, a fim de *identificar* a afirmativa correta.

Leia agora esta outra questão do Enem:

Observe que na sentença “O administrador tomou a decisão”, a expressão “tomar a decisão” equivale, quanto ao significado, ao verbo *decidir*. Na sentença “O administrador tomou a cerveja”, no entanto, não há um verbo que equivalha a tomar cerveja.

Em que alternativa abaixo não é possível substituir por um verbo a expressão destacada?

- O secretário *deu* o aviso aos estudantes.
- Indo a Manaus, precisamos *fazer visitas* aos nossos tios.
- É preciso *levar em consideração* os argumentos.
- O sequestrador *faz negociações* com os parentes da vítima.
- O professor de matemática *deu* o recado ao diretor.

Resposta: e.

Para resolver a questão, o aluno teria de realizar algumas operações como *identificar, analisar e comparar*. Veja em que consiste a operação de identificar, segundo o próprio Enem: “tomando algo como referência (absoluta ou relativa), consiste em buscar o que corresponde (total ou parcialmente) a essa referência”.

Fonte: Lino de Macedo, op. cit. p. 70.

A resolução da questão implica *analisar* cada uma das alternativas e realizar a troca da expressão destacada por um verbo; *comparar e analisar* o sentido das frases com a expressão destacada e com a palavra substituída para, finalmente, *identificar* em qual das alternativas se verifica o mesmo fenômeno referido no enunciado.

Figura 44: pp. 322 e 323 – vol. 1 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 1. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.322-323.

No volume 2, no capítulo 12 (p. 343 a 345) – *Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação* (unidade 3), os autores também trabalham a leitura de gêneros multimodais em uma questão do Enem que envolve uma tira e a reprodução de cinco obras de Pablo Picasso. Na questão, os alunos devem assinalar a alternativa que apresenta uma obra em cuja composição foi adotado um procedimento semelhante ao utilizado pelo autor da tira. Os autores destacam os passos que os alunos devem seguir para a resolução da atividade: relacionar os aspectos verbais e visuais da tira, buscar elementos comuns entre a tira e as pinturas, observar todas as reproduções, levantar hipóteses sobre o que pode haver de comum entre elas e a tira e compará-las, a fim de chegar à conclusão de qual é a resposta adequada (figura 47).

CAPÍTULO 12 *Interpretação de textos*

Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação



Em capítulos anteriores de interpretação de textos, você conheceu e exercitou algumas ações ou operações avaliadas nas provas do Enem e do vestibular, tais como comparação, memorização, observação, identificação, análise, justificação e conclusão. Neste capítulo, você vai conhecer outras operações e ver o modo como elas são avaliadas nesses exames.

O levantamento de hipóteses é uma das operações mais executadas ao se trabalhar com interpretação de textos. Embora não seja uma ação exigida explicitamente nas perguntas, acaba sendo um passo intermediário para a realização de outras ações. Por exemplo, às vezes, para fazer operações como concluir ou interpretar, é necessário que, antes, o aluno levante hipóteses, na tentativa de captar o que não está explicitado no texto.

O levantamento de hipóteses é, portanto, uma tentativa de exteriorizar os *implícitos* de um texto, operação necessária para a compreensão global.

Já relacionar é uma operação que envolve a comparação entre textos, com o objetivo de identificar elementos comuns entre eles.

Veja como essas operações aparecem nesta questão do Enem:

O autor da tira utilizou os princípios de composição de um conhecido movimento artístico para representar a necessidade de um mesmo observador aprender a considerar, simultaneamente, diferentes pontos de vista.

Adaptado de WATTERSON, Bill. Os dez anos de Calvin e Haroldo. V. 2. São Paulo: Best News, 1996.

Das obras reproduzidas, todas de autoria do pintor espanhol Pablo Picasso, aquela em cuja composição foi adotado um procedimento semelhante é:

a) Os amantes

b) Retrato de Françoise

c) Os pobres na praia

d) Os dois saltebanco

e) (adaptada) Marie-Thérèse apoiada no cotovelo

Resposta: e.

Ao ler a tira de Calvin, o aluno deveria perceber que "ver os dois lados de tudo" e a "fratura" mencionados na tira equivalem, no plano visual, ao rosto fragmentado de Calvin e à posição irregular de seus olhos no último quadrinho.

Feito isso, o passo seguinte seria relacionar a tira com as pinturas de Pablo Picasso, na busca de elementos comuns. Essa operação é complexa, pois implica várias outras operações, como observar todas as reproduções, levantar hipóteses sobre o que poderia haver em comum entre elas e a tira (por exemplo, seria o número de personagens, ou o ambiente, ou os gestos?), compará-las e finalmente concluir, chegando a uma resposta.

No caso da questão, a resposta adequada é a alternativa e, pois o rosto da mulher retratada também apresenta "fratura", já que os olhos, a boca e o nariz estão posicionados no rosto de forma irregular, sugerindo justamente a multiplicidade de perspectivas, como se o rosto dela estivesse sendo visto, a um só tempo, de diferentes ângulos.

Figura 46: p. 343 a 345 – vol. 2 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 2. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. pp.343-345.

O volume 3 inclui o capítulo *Textos não verbais e mistos* (capítulo 11 da unidade 4), no qual os autores atestam que nos exames vestibulares, há predominância de textos verbais, mas que os textos não verbais ou mistos podem servir para estudo. Em seguida, discutem a noção de texto e de leitura e afirmam que, hoje em dia, é considerado texto “todo enunciado, verbal ou não verbal, que cumpre uma finalidade comunicativa e é capaz de constituir sentido” (p. 403). Por fim, apresentam questões de vestibulares cujos textos-base são cartum e campanha publicitária, a fim de explicitar que a leitura e interpretação desses gêneros e de outros gêneros – filmes, charges, ilustrações, quadrinhos – exigem a aplicação das mesmas operações apresentados para os textos verbais.

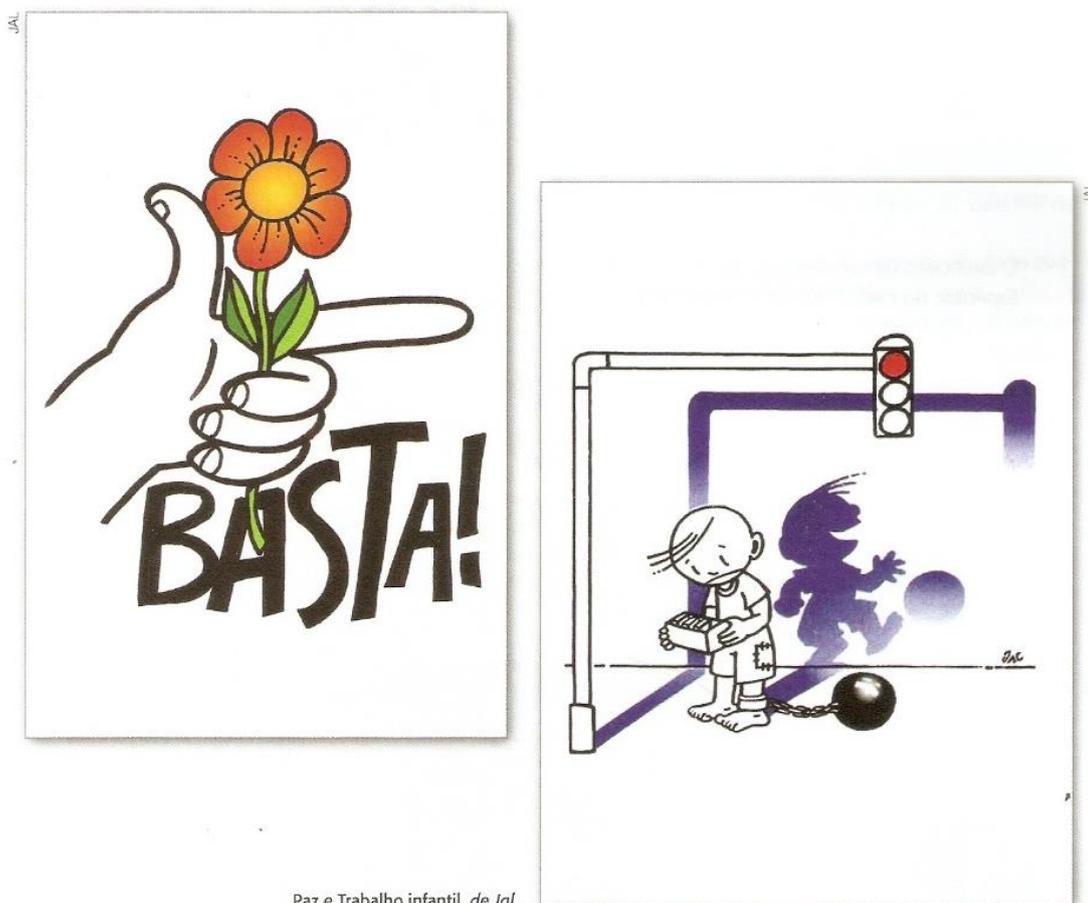
Os autores explicitam que a palavra “texto” atualmente tem um alcance muito amplo: “Hoje consideramos texto todo enunciado, verbal ou não verbal, que cumpre uma finalidade comunicativa e é capaz de constituir sentido.” (p. 403, volume 3). Entretanto, o que verificamos, ao analisar exemplos de atividades dos três volumes da obra, é que o termo “texto” é utilizado para se referir ao conteúdo verbal, em contraponto com o não verbal, sobretudo as imagens. Majoritariamente, os autores pedem a leitura do não verbal com o intuito de apoiar o verbal, sem explicitar o seu caráter de texto, segundo a definição apresentada por eles mesmos na obra (figura 48).

CAPÍTULO 11

Interpretação
de textos

Textos não verbais e mistos

Nas provas de interpretação de textos do Enem e do vestibular, predominam os textos verbais, como os textos literários, os jornalísticos e os científicos. Mas também podem servir para estudo textos não verbais ou mistos.



Paz e Trabalho infantil, de JAL.

Nas duas últimas décadas, a noção de texto e de leitura tem se ampliado muito. Hoje consideramos texto todo enunciado, verbal ou não verbal, que cumpre uma finalidade comunicativa e é capaz de constituir sentido.

Ler e interpretar determinados textos de linguagem não verbal ou de linguagem mista, como filmes, charges, cartuns, ilustrações e quadrinhos, implicam as mesmas operações ou esquemas de ação que você já aprendeu: analisar, levantar hipóteses, comparar, inferir, etc.

Veja as questões a seguir, extraídas de exames vestibulares.

Figura 47: p. 403 – vol. 3 – Português Linguagens

Fonte: CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010. p.403.

Para finalizar a análise, apresentamos nas tabelas a seguir a quantificação das ocorrências encontradas nas três obras selecionadas. As duas primeiras tabelas reúnem as informações dos livros de Português como Língua Adicional – *Terra Brasil: Curso de Língua e cultura* e *Viva! Língua Portuguesa para estrangeiros*. Na tabela 3, estão representadas as atividades de produção de textos multimodais compostos por imagem e palavra e as atividades que solicita a produção de outros textos. Na tabela 4, constam as atividades de compreensão que exploram os elementos multimodais e as que não o fazem. Por fim, as tabelas 5 e 6 expõem o resultado dos quatro grupos das atividades de compreensão, as atividades de produção e os casos extras da coleção de Português como Língua Materna – *Português Linguagens*.

Tabela 3: Resultado dos LD de PLA – atividades de produção de textos

LDs de PLA – atividades de produção de textos	
Textos multimodais compostos por elementos verbais e não verbais	Produção de outros textos
6	37

Tabela 4: Resultado dos LD de PLA – atividades de compreensão de textos

LDs de PLA	
Exploração da multimodalidade	Não exploração da multimodalidade
6	17

Tabela 5: Resultados do LD de PLM – atividades de compreensão de texto

LD de PLM – atividades de compreensão	
Categorias	Ocorrência
A presença do texto não verbal é ignorada	80 por volume
Os enunciados não fazem menção direta à leitura dos elementos multimodais	4
Os enunciados referem-se diretamente aos elementos não verbais, mas entregam uma leitura pronta desses aspectos	4
As linguagens verbal e não verbal são exploradas e é explicitada a importância de ambas para a construção do significado do texto	12
Produção de textos multimodais	2
Casos extras	4

Tabela 6: Resultados do LD de PLM: atividades de produção de texto e casos extras

LD de PLM	
Produção de textos multimodais	Casos extras
2	4

Como nosso objetivo não é comparar as obras, e sim descrevê-las a fim de analisar como são explorados os elementos multimodais nos textos compostos essencialmente por imagem e palavra, reunimos, nas tabelas 3 e 4, os dados obtidos nos livros didáticos de PLA. O resultado da análise do LD de PLM foi apresentado separadamente, nas tabelas 5 e 6, porque seu exame requereu a criação de categorias mais detalhadas do que as dos anteriores – “abordam ou não os elementos multimodais” e “o texto produzido é composto por elementos verbais e não verbais ou é essencialmente verbal”.

Assim, pudemos ver também, de forma separada, como ocorre esse fenômeno em LDs destinados ao ensino de Português enquanto Língua Adicional e enquanto Língua Materna. As tabelas apresentadas revelam-nos que há grande discrepância entre a quantidade de atividades que exploram os elementos multimodais dos textos nos livros didáticos de Português, seja nas questões de compreensão, seja nas de produção. Essa situação é semelhante nas obras de Língua Adicional e na de Língua Materna.

Araújo (2011) postula que a leitura dos elementos verbais é valorizada em detrimento dos não verbais nos livros didáticos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, devido sobretudo à prevalência da concepção tradicional de leitura linear em contrapartida à leitura de textos multimodais, modulares. A autora ressalta que

o que se verifica não é a ausência de imagens em materiais didáticos, mas a negligência e a falta de sistematização por parte do sistema educacional em integrar o discurso imagético aos seus currículos enquanto meio legítimo de comunicação, garantindo seu espaço como linguagem que precisa ser decodificada, problematizada, ensinada (ALMEIDA, 2008; OLIVEIRA, 2006 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 68).

Acreditamos que uma das razões pelas quais ocorre a discrepância percebida por meio da análise das três obras (apontada nas tabelas de 3 a 6) e salientada por Araújo (2011) é que, de acordo com Kress (2003, p. 04, tradução nossa³⁰),

As imagens são uma planície cheia de significado, ao passo que as palavras esperam para ser preenchidas. Os caminhos de leitura na escrita (como na fala) são definidos com muito pouca ou nenhuma margem de manobra; na imagem eles estão abertos. Esse é o contraste em *affordances* dos dois modos: na escrita, elementos relativamente vazios em estrita ordem (na fala, também, em menor medida); e elementos completos em uma ordem (relativamente) aberta na imagem. O trabalho criativo na escrita se concentra em encher palavras com significado - e depois ler os elementos cheios juntos, em dada estrutura sintática. Na imagem, a criatividade se concentra em criar a ordem da disposição dos elementos que já estão cheios de significado.

Dessa forma, os autores exploram mais os elementos verbais do que os imagéticos, uma vez que aqueles seriam os que necessitariam de preenchimento de significados, enquanto estes estariam completos.

³⁰ Images are plain full with meaning, whereas words wait to be filled. Reading paths in writing (as in speech) are set with very little or no leeway; in the image they are open. That is the contrast in affordance of the two modes: in writing, relatively vacuous elements in strict order (in speech also, to a somewhat lesser extent); and full elements in a (relatively) open order in image. The imaginative work in writing focuses on filling words with meaning – and then reading the filled elements together, in the given syntactic structure. In image, imagination focuses on creating the order of the arrangement of elements which are already filled with meaning.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos demonstrado a notória conjugação de imagens e palavras na composição dos textos que dominam as mídias contemporâneas, evidenciamos nosso interesse por pesquisar simultaneamente o Português como Língua Adicional e como Língua Materna. Esta dissertação foi motivada também pela escassez de estudos que lidam com livros didáticos de PLA e de PLM cujo foco é a abordagem dada aos textos multimodais tanto no que diz respeito à sua compreensão, quanto à sua produção.

Nesta pesquisa, verificamos como são explorados os textos multimodais compostos por imagem e palavra nas atividades de leitura e de produção textuais presentes nos LDs de Português selecionados. Esses livros destinam-se tanto ao ensino-aprendizagem de PLM quanto de PLA.

Primeiramente, identificamos a ocorrência de textos multimodais compostos por imagens e palavras e de atividades de leitura e produção textuais propostas para o trabalho com esses textos nas coleções destinadas ao ensino de PLM e de PLA. Ao analisar as questões de leitura e produção dos textos selecionados, constatamos que na exploração textual, priorizam-se as informações passadas pelo verbal em detrimento das transmitidas pelas imagens. Investigamos também se é incentivada a integração entre imagem e palavra na compreensão e na produção dos textos multimodais propostos nos LDs estudados e verificamos que isso ocorre em pouca quantidade, sendo o trabalho focalizado nas informações verbais.

Retomando as perguntas desta pesquisa, nossas análises apontaram para as seguintes conclusões:

1. Como o texto multimodal é utilizado nos LDs?

Considerando as duas obras de PLA analisadas, foram constatadas 6 atividades de produção de textos multimodais e 37 que solicitam a produção de textos essencialmente verbais. Além disso, no que se refere à compreensão de textos multimodais, há 6 atividades que exploram os elementos multimodais, contra 17 nas quais esses aspectos são desconsiderados.

Após a análise da coleção de PLM, devido à sua larga extensão, optamos por propor categorias que englobassem atividades que se repetiam ao longo da obra. Para cada categoria criada, encontramos as seguintes ocorrências: 80 atividades por volume em que é ignorada a presença do texto não verbal; 4 atividades cujos enunciados não fazem menção direta à leitura dos elementos multimodais; 4 atividades cujos enunciados referem-se diretamente aos elementos visuais, mas entregam uma leitura pronta desses aspectos; 12 atividades de leitura em que são exploradas a linguagem verbal e a linguagem não verbal e em que é explicitada a importância de ambas para a construção do significado do texto; 2 atividades de produção de textos multimodais e 4 casos extras, que ultrapassaram a proposta inicial deste trabalho.

O grupo 3 do LD de PLM – aquele que reúne atividades cujos enunciados referem-se diretamente aos elementos visuais, mas entregam uma leitura pronta desses aspectos – revela-nos que é possível que os autores de materiais didáticos considerem ser óbvia a leitura dos elementos não verbais, de modo que não permita mais de uma interpretação. Isso se deve ao fato de que os enunciados das questões enquadradas nesse grupo apresentam, de forma resumida, uma leitura do que é trazido pelos elementos não verbais. Levantamos a hipótese de que os autores consideram que os sentidos das imagens já estão completos e, por isso, exploram-nas menos nas atividades de leitura e nas de produção de textos, pois, pensando-se assim, o trabalho do aluno restringir-se-ia apenas a ler os elementos na ordem que quisesse.

Há, nas três obras analisadas, textos essencialmente não verbais e para os quais são propostas atividades de compreensão. Esses casos ultrapassam nossos objetivos de análise, pois não são compostos também por elementos verbais. Portanto, não compuseram nosso *corpus*. Além disso, não foram considerados textos multimodais compostos por elementos verbais e não verbais presentes em outros tipos de atividades senão as de leitura e produção textual, o que confirma que nossa análise é parcial. Novas pesquisas podem considerar a exploração desses textos nas demais seções e atividades, inclusive dos livros analisados nesta dissertação.

2. Nas coleções selecionadas, são explorados seus elementos verbais e não verbais ou apenas um deles?

a. Os autores dos LDs demonstram preocupar-se com a conjugação desses elementos?

b. O significado do texto é construído a partir dessa conjugação ou o texto pode ser compreendido sem um deles?

Averiguamos que a conjugação das imagens e das palavras nos textos multimodais é incentivada para a produção da sua significação global apenas em 4 casos nas obras analisadas, justamente as que compõem o grupo 4 da coleção *Português Linguagens*.

Procuramos demonstrar, em nossas análises, que é praticamente impossível desconsiderar nos LDs a multimodalidade como fator de influência no processo de ensino-aprendizagem, ainda que os elementos multimodais não sejam amplamente explorados. Assim, em consonância com o que defende Dionísio *et al.* (2014, p.23), “o que buscamos é compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem para que se possa utilizar os recursos disponíveis, a fim de construir uma aprendizagem significativa”.

Constatamos, ainda de acordo com Dionísio *et al.* (2014, p.41), que “trabalhar com textos multimodais nos livros didáticos constitui-se como desafio tanto para os profissionais linguistas produtores desses materiais quanto para os professores”. Para a autora, a formação docente está em descompasso com a “rapidez dos avanços tecnológicos e o contato dos alunos com textos multimodais.”. E acrescentamos que a exploração dos elementos multimodais nos LDs também não acompanha a quantidades de textos compostos por imagem e palavra presentes nos livros selecionados.

Concordamos ainda com Kress (2003), quando afirma que a imagem não deve simplesmente repetir algo que é “dito” por meio do texto escrito. Não se pode desprezar as ricas contribuições das imagens na ampliação do conhecimento e cultura do aprendiz, pois elas auxiliam na instrumentalização do pensamento.

As análises provaram que é muito importante inserir a discussão sobre letramento não verbal nos cursos de formação de professores, tanto a nível de graduação, quanto a nível de pós-graduação, sobretudo porque há uma quantidade

considerável de elementos multimodais nos LDs que não é explorada pelos autores. Essa tarefa cabe, portanto, ao professor de Português como Língua Adicional e como Língua Materna.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a compreensão da necessidade da conjugação dos variados modos semióticos de um texto no momento da construção da significação global dos textos multimodais a serem lidos ou produzidos. Com este estudo, a partir dos resultados aqui verificados, gostaríamos de despertar a atenção tanto dos produtores de LDs quanto dos professores para a urgência de um trabalho eficiente na exploração dos elementos multimodais nas atividades. Certamente implicações dessa abordagem exercem forte influência na sala de aula. Como estudos futuros, sugerimos análise da exploração de elementos multimodais em textos compostos por outros modos semióticos e também em outros materiais didáticos, como os digitais, por exemplo.

Nossa consideração final vai ao encontro do que é afirmado pelas autoras Barros e Costa (2012, p. 54), quando afirmam que

os livros analisados pouco contribuem para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento visual dos estudantes. Acreditamos que sejam necessárias atividades que se proponham a ir além da leitura do verbal escrito, possibilitando ao aluno apropriar-se de diversificadas formas de letramentos a fim de responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se criticamente nas mais diversas situações ou contextos. Nesse sentido, a inserção de gêneros multimodais em atividades de leitura no LDP [Livro Didático de Português] deve ter como principal finalidade ensinar o aluno a lê-los, a significá-los na sua relação com outras linguagens, discursos e contextos sócio-históricos.

Assim, pretendemos alertar os autores que a inserção de imagens ou a seleção de textos compostos por elementos verbais e não verbais no livro didático não pode ter objetivo meramente ilustrativo, não devendo ser vistos como um elemento que atrai o leitor, sem desempenhar qualquer papel efetivo no ensino e no aprendizado de línguas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do Livro Didático de LE. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 2, nº 14, p. 61-84, dez., 2011. Disponível em: <<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534/9583>>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- ARENA, A. P. B. DOSSIÊ Bibliotecas escolares, mídias digitais e a formação do leitor. *Ensino Em Re-Vista*, v.20, n.2, p.289-291, jul./dez. 2013. Disponível em: <<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/23705/13042>>>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- BARROS, C. G. P. de; COSTA, E. P. M. da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n.2, p. 38-56, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. “Livros escolares no Brasil: a produção científica”. In.: ***Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania***./organizadoras: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi (organizadoras). – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 272 p. – (Coleção Linguagem e Educação) p.13-45.
- BEZEMER, J; KRESS, G.. *Multimodality, Learning and Communication A social semiotic frame*. London: Routledge, 2015.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. “Atividades de escrita em livros didáticos de Língua portuguesa”. In.: ***Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania***. / organizadoras: Maria da Graça Costa Val, Beth Marcuschi (organizadoras). – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 272 p. – (Coleção Linguagem e Educação) (p.237-260).
- DELL’ISOLA, R. “Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos?” In: **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** / Regina Lúcia Péret Dell’isola (organizadora). – Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012 (p.8-19).
- DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. “Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas.” DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. (p.265 – 303).

- DIONÍSIO, Â. P. “Gêneros multimodais e multiletramento”. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.
- DIONÍSIO, Â. P (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80 p.: Il. . (Série experimentando teorias em linguagens diversas).
- FERRAZ, J. de A. “A multimodalidade e a formação dos sentidos em português como segunda língua”. In: VIEIRA, J. A. (org.). **Olhares em Análise de Discurso Crítica**. Brasília. cepadic.com, 2009. 236p. ISBN 978-85-909318-0-5.
- FERRAZ, J. de A. “*Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos*”. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal**. Humanitas: São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: <<<http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/index.html>>>. Acesso em 12 out. 2016.
- GUALBERTO, C. Multimodalidade em Livro Didático de Língua Portuguesa - Uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual. UFMG, 2016.
- GUIMARÃES, E. H. R. **O processo de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa: do planejamento à revisão**. 2009. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. **Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy**. London: Routledge, 1997.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour**. In: Visual Communication, vol. 1 no. 3, October 2002, p. 343-368.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres e Nova York: Routledge, 2001.
- KRESS, G. **Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality**. AILA, 28, 2015, p.49-71.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. BRASÍLIA. Em aberto. Ano 16. nº. 69, jan./mar. 1996
- MARCUSCHI, Beth. CAVALCANTE, Marianne. “Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes”. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (p. 237-261).

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do et al. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 02, p. 529-552, jul./dez., 2011. Disponível em: <<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PESSOA, D. do A. **Articulação e progressão no ensino da leitura: uma proposta em coleção didática do Ensino Médio**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

RAMOS, F. B.; VOLMER, L. “O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor”. In.: **Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, ago. 2009.

SALLES, M. M. C. W. S. **Textos multimodais e letramento: o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

SANTOS, C. X. **Estudo sobre o ensino da análise lingüística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português** – 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

TOSATTI, N. **O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua**. 2009. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VAN LEEUWEN, T. (texto digital) **Towards a semiotics of typography**. Information Design Journal & Document Design, vol. 14, no. 2, 2006, p. 139 -155.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London and New York: Routledge, 2005, p.27-46.

VIANA, L. D. C. **Abordagem discursiva do Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo**. 2011. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

Revista: Ensino Em Re-Vista, v.20, n.2, p.289-291, jul./dez. 2013. ISSN 0104-3757. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/23702/13041>>. Acesso em 24 nov. 2016

LIVROS DIDÁTICOS DE PLA ANALISADOS

DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. **Terra Brasil – Curso de língua e cultura.**
Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROMANICHEM, C. **Viva – Língua Portuguesa para estrangeiros: volumes 1, 2 e 3.** Curitiba: Editora Positivo, 2010.

LIVRO DIDÁTICO DE PLM ANALISADO

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: volumes 1, 2 e 3.* 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva 2010.

ANEXO I

Título	Autor(es) ²	Editora e ISBN	Componentes ³	Público alvo nível ⁴
Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros	LAROCA, Maria Nazaré de C; BARA, Nadime; PEREIRA, Sonia Maria da Cunha	Campinas: Pontes 85-7113-065-5	LA, LE, LP, CD/K7(1)	"O livro tem como objetivo dar condições ao aluno estrangeiro de dominar, em pouco tempo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita".
Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros (volume 1 e 2)	LIMA, Emma Eberlein Oliveira; ROHMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; BERGWEILER, Cristian Gonzalez; IUNES; Samira Abirad	São Paulo: EPU 85-12-54700-6 (volume 1) 85-12-54750-2- (volume2)	LA, LE, LP, CD/K7 (2), G (al, esp, ing.fr) ⁵	"Destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender português para poderem comunicar-se com brasileiros e participar de sua vida cotidiana".
Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação.	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Sílvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna	São Paulo: SBS 85-7583-063-5	LA, LE, LP, LR, CD,/K7(4) ⁶	"Público de jovens e adultos de qualquer nacionalidade que queira aprender português, com sotaque brasileiro, como língua estrangeira". Nível iniciante até o pós - intermediário

Colloquial Portuguese of Brasil: the complete course for beginners	OSBORNE, Esmeria Simões; SAMPAIO, João; MCINTYRE, Barbara	Londres: Routledge 0-415-16137-1	LA, K7(2), CD	Iniciantes
Com licença. Brazilian Portuguese for spanish speakers	SIMÕES, Antônio R. M.	Austin, Texas: university of Texas Press 0-292-71142-5	LA, K7(3)	" Estudantes que têm espanhol como língua materna ou como alto grau de proficiência nesta língua". "Criado especialmente para atender às necessidades do primeiro ano de ensino de português nos colegiais dos EUA".
Conhecendo o Brasil curso de Português para falantes de espanhol	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB)	Buenos Aires: Akian Gráfica Editora 987-96531-5-9	Livro, K7 (2), vídeo (3)	" Preparado especialmente para falantes de espanhol". Nível Básico.
Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros	LIMA, Emma Eberlein Oliveira F.; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro	São Paulo: EPU 85-12-54220-9	LA, LP, CD/K7 (2), G (al, fr, ing, esp)	"Destinado a um público adulto, a profissionais de todas as áreas que necessitem de um aprendizado seguro e relativamente rápido, aplicando-se também a um público jovem". "Abrange o ensino da língua desde suas primeiras noções, chegando ao final do nível intermediário".

Estação Brasil: português para estrangeiros	BIZON, Ana Ceília; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth	Campinas: Átomo 85-7670-015-8	LA, CD (1)	"Alunos aprendizes que já alcançaram uma proficiência média em PLE; alunos que desejam se preparar para exame de proficiência Celpe-Bras"
Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros?	LIMA, Emma Eberlein Oliveira F.; IUNES, Samira Abirad	São Paulo: EPU 85-12-54310-8	LA, LE, LP, LR, G (al, fr, ing), CD/K7 para LA (3), CD/K7 para LE (4)	"Adultos e adolescente a partir dos 13 anos, de qualquer nacionalidade. Leva o aluno totalmente principiante até o nível intermediário"
Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volumes 1 e 2)	HENRIQUES, Eunice Ribeiro; GRANNIER, Daniele Marcelle	Brasília, DF: Thesaurus 87-7062-254-6 (volume 1) 85-7062- 253-8 (volume 2)	LA, K7(2), CD	Iniciante (vol 1) Intermediário (vol 2) Avançado (vol 3, no prelo)
Panoramas Brasil: ensino do português no mundo dos negócios	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Sílvia; FLORISSI, Susanna	São Paulo: Galpão 8599311042	LA ^e	"Livro voltado para o mundo dos negócios". "Ideal para alunos de nível intermediário e avançado que trabalham com diretores, executivos e demais funcionários de empresas que vêm trabalhar no Brasil".
Passagens português do Brasil para estrangeiros	CELLI, Rosine	Campinas: Pontes 8571131643	LA, LR, CD, CD- ROM	"Adolescentes e adultos"

Português básico para estrangeiros	MONTEIRO, Sylvia	São Paulo: Ibrasa 8534801169	LA, K7 (1)	Básico
Português básico para estrangeiros	SLADE, Rejane de Oliveira	Londres: Yale University Press 0963879030	LA, LE, LP, CD (12) ⁹	Iniciante, intermediário e avançado
Um português bem brasileiro (níveis 1 a 4)	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB)	Buenos Aires, Argentina: Loyola 987-96351-0-8 (nível 1) 987-96351-2-4 (nível 2) 987-96351-0-8 (nível 3) 987-96351-6-7 (nível 4)	LA	Falantes de espanhol
Português como segunda língua	ALMEIDA, arilú Miranda M.; GUIMARÃES, Lúcia Angelina C.L.	Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 85-215-0534-5	LA	"O livro tem como objetivo suprir as necessidades encontradas no estudo do Português" "Destina-se a alunos que já tenham noções da língua".
Português contemporâneo (volumes 1 e 2)	ABREU, Maria Isabel; RAMEH, Cléa	Washington, D.C: Georgetown University Press 0-87840-026-5 (volume 1) 0-87840-025-7 (volume 2)	LA, K7 (2)	Falantes de inglês Nível básico

Português: conversação e gramática	MAGRO, Haydeé S; PAULA, Paulo de	São Paulo: pioneira/ Brazilian American Cultural Institute 8522101094	LA, K7	Básico e intermediário
Português dinâmico	MARIA, Maria Marta Santa; ANDRÉ, Santinha	Buenos Aires: El autor 9874391960	LA, CD-rom	Hispano-falantes
Português do Brasil para hispano-americanos (volumes 1 e 2)	SILVEIRA, Lúcia Velloso da	Lima, Peru: editorial Hazlo S.R.L. 9972-753-72-7 (volume 1)	LA, LP ¹⁰	Falantes de espanhol
Português para crianças de fala hispânica (volumes 1 e 2) Português para jovens de fala hispânica (vol 3 e 4)	ORTIZ, Zilda Volpe; OLIVEIRA, Jorge Fernandes de	Assunção, Paraguai: Imprensa Salesiana Informação não disponível	LA, LE, LP, K7	Crianças falantes de espanhol Vol. 1 (8 a 10 anos) Vol. 2 (11-12 anos) Jovens com mais de 13 anos. "Direcionado para o eventual exame de ingresso nas Universidades Brasileiras, por meio do PEC (Programa Estudante-convênio)".
Português para estrangeiros (volumes 1 e 2)	MARCHANT, Mercedes	Porto Alegre: Age 85855627212	LA	Estrangeiros de qualquer nacionalidade

Português para estrangeiros infanto-juvenil. Português para estrangeiros (nível avançado)	MERCHANT, Mercedes	Porto Alegre: Age 85744970301 (infanto-juvenil) 858562728X (avançado)	LA, K7 para nível básico (1), K7 para nível avançado (1)	Níveis básico e avançado. "crianças e adolescentes cuja língua materna é o espanhol"
Português para falantes de espanhol	LOMBELLO, Leonor Cantareiro; BALEEIRO, Marisa de Andrade	Campinas: Unicamp/ Funcamp/ MEC Edição experimental	LP, LA, K7	"Pessoas que tenham terminado o curso básico de Português como língua estrangeira e desejam prosseguir seus estudos em nível intermediário e avançado"
Português via Brasil. Um curso avançado para estrangeiros.	LIMA, Emma Eberlein Oliveira IUNES; Samira Abirad	São Paulo: EPU 85-12-54380-2	LP, LA, K7	"Pessoas que tenham terminado o curso básico de Português como língua estrangeira e desejam prosseguir seus estudos em nível intermediário e avançado"
Sempre amigos: Fala Brasil para jovens	FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth	Campinas: Pontes 85-7113-140-8	LA, LP	Público jovem Falantes de espanhol
Tudo bem? Português para a nova geração (volumes 1 e 2)	PONCE, Maria Harumi Otuki; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna	São Paulo: SBS 8587343270 (volume 1) 858734324X (volume 2)	LA, CD (2)	"Voltado às necessidades do público jovem"

- 1 – O levantamento destes materiais fez parte da pesquisa de mestrado de Diniz (2008), desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profª. Drª. Mônica Graciela Zoppi-Fontana. Tal pesquisa contou com o apoio da FAPESP (processo 05/57362-0).
- 2- Elencamos nesta coluna apenas os autores dos livros do aluno.
- 3- Adotamos as seguintes siglas: LA (livro o aluno), LE (livro de exercícios), LP (livro do professor), LR (livro de respostas), LT (livro de testes), G (glossário), al (alemão), esp (espanhol), fr (francês), ing (inglês). Os números entre parênteses indicam a quantidade de CDs ou fitas K7s que fazem parte da coleção.
- 4- As informações que constam nesta coluna foram retiradas dos prefácios e/ou quarta-capas dos livros do aluno.
- 5- Cada nível do livro “Avenida Brasil” conta com todos esses materiais.
- 6- A coleção conta com três cadernos de exercício, destinados, respectivamente, ao público de origem oriental, anglo-saxônica e latina.
- 7- Primeiramente editado com o título de “Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros”.
- 8- As respostas aos exercícios, assim como dicas e sugestões, encontram-se disponíveis no site da Editora Galpão.
- 9- A coleção contém três conjuntos com 3 CDs cada (iniciante, intermediário e avançado).
- 10- O LP é um guia para a utilização dos dois volumes do livro do aluno.

ANEXO II

Título	Autor(es)	Editora e ISBN	Componentes	Público alvo e nível
Criatividade e Expressão. Exercícios de Português Para Estrangeiros	RIBEIRO, Tatiana	São Paulo: Disal 8578441788	LE	“Estrangeiros de qualquer país do mundo”.
Fala Brasil – Português para estrangeiros	FONTÃO, Elizabeth; COUDRY, Pierre	Campinas: Pontes 9788571130821	LA, LE, CD (2)	Falantes de qualquer idioma.
Horizontes: rumo à proficiência em Língua Portuguesa	ALMEIDA, Adriana; BARBOSA, Cibele	Buenos Aires, Argentina: LibreAr 9872571104	LA, CD (1)	Hispanofalantes de níveis básico, intermediário e avançado.
Muito Prazer – <i>Fale o Português do Brasil</i> (volumes 1 e 2)	FERNANDES, Gláucia R. Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento; RAMOS, Vera Lúcia Ramos	Barueri: Disal 9788578440053 (volume 1) 9788578441586 (volume 2)	LA, LE, CD (3)	Aluno, de qualquer nacionalidade que deseja “aprender o Português falado no Brasil” e “comunicar-se com precisão e fluência”.
Novo Avenida Brasil. Curso Básico de Português para Estrangeiros (volumes 1, 2 e 3)	LIMA, Emma Eberlein O. F., BERGWEILER, Cristián González	São Paulo: EPU 9788512545202 (volume 1) 9788512545707 (volume 2) 9788512546100 (volume 3)	LA, LP, CD (3), G (ing, al, fr)	Principiantes adolescentes e adultos, de qualquer nacionalidade, levando-os ao final do nível intermediário.
Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros	CELLI, Rosine	Campinas: Pontes 9788571131644	LA, LE, Guia de respostas	Adolescentes e adultos.

Terra Brasil - Curso de língua e cultura	DELL'ISOLA, Regina L. Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de	Belo Horizonte: UFMG 9788570416735	LA, áudios no site do livro	Falantes de qualquer idioma que desejem aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa, desde iniciantes a aqueles que já tenham algum conhecimento do idioma.
VIVA! - Língua Portuguesa para estrangeiros	ROMANICHEN, Claudio	Curitiba: Positivo 9788538545248 (LA – vol.1) 9788538545255 (LP – vol.1) 9788538545262 (LA – vol.2) 9788538545279 (LP – vol.2) 9788538545286 (LA – vol.3) 9788538545293 (LP – vol.3) 9788538545309 (LA - vol.4) 9788538545316	LA, LP, CD (3)	Alunos de diversas nacionalidades a partir de 16 anos, de nível básico, intermediário e avançado e em preparação para o CELPE-BRAS