

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Michely Mara Caetano Werneck da Silva Salles

**TEXTOS MULTIMODAIS E LETRAMENTO:
O TRABALHO COM OS TEXTOS IMAGÉTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras
2014

Michely Mara Caetano Werneck da Silva Salles

**TEXTOS MULTIMODAIS E LETRAMENTO:
O TRABALHO COM OS TEXTOS IMAGÉTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

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

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2014

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S168t

Salles, Michely Mara Caetano Werneck da Silva.

Textos multimodais e letramento [manuscrito] : o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa / Michely Mara Caetano Werneck da Silva Salles. – 2014.

118 f., enc. : il., tab, grafs (color), (p&b)

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais.

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

Bibliografia: f. 113-117.

1. Livros didáticos – Ilustrações – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. 6. Imagens – Interpretação – Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07

BANCA EXAMINADORA

Regina Lúcia Péret Dell'Isola – UFMG
Orientadora

Delaine Cafiero Bicalho - UFMG
Membro da Banca

Ana Virgínia Lima da Silva - UFRN
Membro da Banca

Robson Santos de Carvalho - UNIFENAS
Suplente

Dedico este trabalho ao meu esposo, Anderson, meu amado companheiro. Ao meu filho, Miguel, fonte de força e de inspiração. Aos meus pais, Antonio e Rosilda, incentivadores incansáveis dos meus estudos e a minha irmã, Dalila, amiga leal e presente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, por direcionar os meus passos, por me sustentar e me fortalecer na consecução deste trabalho.

Ao meu esposo, Anderson, por todo amor dedicado, pela paciência e compreensão, pelo auxílio dado nos momentos de necessidade e por me motivar e acreditar em meu potencial.

Ao meu filho Miguel, pelos momentos de paz e de alegria e por despertar em mim o desejo de me tornar um ser humano melhor.

Aos meus pais, Antonio e Rosilda, pelos cuidados carinhosamente dispensados, pelo suporte e apoio incondicional, fundamentais para a conclusão desta importante etapa da minha vida.

A minha irmã, Dalila, pela amizade e companheirismo.

A minha orientadora, professora Regina, pelo exemplo de sensibilidade no tratamento com o próximo e pela paciência e compreensão na orientação.

A minha amiga Karen, pelo carinho e diligência em me ajudar.

Ó profundidade da riqueza, tanto da sabedoria como do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis, os seus caminhos! Quem, pois, conheceu a mente do Senhor? Ou quem foi o seu conselheiro? Ou quem primeiro deu a Ele para que lhe venha a ser restituído? Porque dele e, por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém! (Romanos 11: 33-36)

RESUMO

As recentes inovações tecnológicas têm intensificado as relações interacionais, tornando o processo sociointerativo mais complexo. Neste novo cenário, em que circula, nas diferentes mídias, uma quantidade expressiva de imagens, evidencia-se a multimodalidade textual, presente nas variadas esferas de atividade humana, por meio de gêneros como a charge, a tirinha, os quadrinhos, a propaganda, entre outros. Diante desse contexto, emerge a relevância de se buscar desenvolver, no contexto escolar, as habilidades necessárias de forma a capacitar o discente a interagir em diferentes situações sociodiscursivas, desenvolvendo letramentos de diversas naturezas. Apesar de os livros didáticos contemplarem a variedade textual, as atividades propostas possibilitam a realização de um trabalho sob a perspectiva da exploração da multimodalidade presente nos gêneros discursivos desses livros? A presente pesquisa busca refletir sobre as propostas de trabalho a serem realizadas com os gêneros multimodais, compostos pelas linguagens verbal e visual presentes em livros didáticos de língua portuguesa. Neste trabalho, considera-se o conceito de gênero discursivo proposto pelo círculo bakhtiniano (1952-53/1997), os estudos sobre multimodalidade propostos por Kress e Van Leeuwen (1996) Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997) e Dionísio (2005, 2007) e as considerações sobre letramento propostas por Soares (1998), Kleiman (1995, 2007), Bezerra 2005 e Dell'Isola (2013). Com o objetivo de verificar em que medida tais atividades contribuem para a formação do sujeito letrado, foram selecionados, para análise, duas coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental aprovadas pelo PNLD 2014. Os resultados evidenciam que a análise da primeira coleção desvela insuficiência no trabalho com a multimodalidade textual. Em parte considerável das atividades propostas a abordagem do ponto de vista multimodal é lacunar, visto que vários pontos importantes são, muitas vezes, desconsiderados na elaboração das atividades. Assim, os gêneros multimodais acabam por servir de pretexto para o trabalho com os conhecimentos gramaticais. Já a análise da segunda coleção aponta para a presença de propostas pertinentes às demandas atuais do cenário educacional, posto que os enunciados das questões propostas, em sua maioria, conduzem à compreensão das linguagens verbal e visual, bem como sua integração, busca promover a compreensão do sentido global, além de considerar a função social do gênero multimodal abordado, viabilizando, assim, sua efetiva internalização. Considerando que os usos da língua se dão sempre em contextos reais de comunicação, é fundamental que seu ensino esteja orientado nessa perspectiva. O trabalho com os textos multimodais deve, então, preparar o aluno para que este atue na sociedade de forma efetiva por meio das práticas de leitura e de escrita. Por isso, constata-se a urgência em se investir em propostas didáticas eficientes que realmente conduzam à compreensão dos textos multimodais para o desenvolvimento do sujeito letrado.

Palavras-chave: ensino, gêneros discursivos, livro didático, multimodalidade, letramento.

ABSTRACT

Recent technological innovations have changed the interactional processes, making it more complicated. In this new scenario, in which circulating in different media a significant amount of images, the textual evidence-multimodality, present in various spheres of human activity, through genres like the cartoon, the comic strips, the advertisement, and others. In this context, appears the importance of seeking to develop in the academic context, the necessary skills in order to enable the student to interact in different sociodiscursive situations, developing literacies of various kinds. Despite the textbooks considerate the textual variety, the presented activities enable the achievement of a work from the perspective of exploitation of multimodality present in discursive genres these books? This research aims to reflect on the proposed work with the multimodal genres, compound by verbal and visual languages presented in the Portuguese language textbooks. In this research, we consider the concept of discourse genre proposed by Bakhtin Circle (1952-53 / 1997), the studies about multimodality, proposed by Kress and Van Leeuwen (1996) Kress, Leite-Garcia and van Leeuwen (1997) and Dionysus (2005, 2007), as well as considerations of literacy proposed by Soares (1998), Kleiman (1995, 2007), Bezerra 2005 and Dell'Isola (2013). In order to check to what extent such activities contribute to the formation of a literate person, for analysis, we selected two collections of textbooks from the final years of elementary school, which were accepted by PNLD 2014. The results of the analysis of the first collection revealed insufficiency in working with textual multimodality. In a great part of the proposed activities the approach from a multimodal view is incomplete, once several important points are often ignored in the preparation of activities. Thus, multimodal genres eventually serve as a pretext for working with grammatical knowledge. On the other hand, by analyzing the second collection, there found the presence of relevant current demands of the educational scenery suggestions, because the enunciation of the questions posed mostly lead to the comprehension of verbal and visual languages, as well as their integration, aims to promote the comprehension of global sense, besides considering the social function of the multimodal gender approached, enabling thus its effective internalization. Considering that the use of language always happens in real communication context, it is essential that their teaching is focused in the perspective. Working with multimodal texts should then provide the student to act out in society effectively through the practices of reading and writing. Therefore, there is the urgency to invest in efficient didactic proposals that actually lead to the understanding of multimodal texts for the development of a literate person.

Key words: education, discursive genres, textbook, multimodality, literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Algumas concepções de gênero textual/discursivo	30
Quadro 2: Questões para análise.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Coleção Projeto Teláris – Português	62
Tabela 2: Coleção Projeto Teláris – Português	63
Tabela 3: Coleção Projeto Teláris – Português	63
Tabela 4: Coleção Projeto Teláris – Português	63
Tabela 5: Coleção Projeto Teláris – Português	64
Tabela 6: Coleção Tecendo Linguagens	67
Tabela 7: Coleção Tecendo Linguagens	67
Tabela 8: Coleção Tecendo Linguagens	67
Tabela 9: Coleção Tecendo Linguagens	68
Tabela 10: Coleção Tecendo Linguagens	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrências dos gêneros multimodais na coleção <i>Projeto Teláris - Português</i>	72
Gráfico 2 – Ocorrências dos gêneros multimodais na coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 7º ano, 2013, p. 159.....	73
Figura 2 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 8º ano, 2013, p. 40-41.....	76
Figura 3 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 6º ano, 2013, p. 229.....	78
Figura 4 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 8º ano, 2013, p. 77.....	82
Figura 5 – Seção Interpretação do texto da Coleção Projeto Teláris – Português, 8º ano, 2013, p. 202-203.....	86
Figura 6 – Unidade suplementar da Coleção Projeto Teláris – Português, 9º ano, 2013, p. 282.	90
Figura 7 – Seção Prática de Leitura da Coleção Tecendo Linguagens, 6º ano, 2012, p. 205.	95
Figura 8 – Seção Prática de Leitura da Coleção Tecendo Linguagens, 7º ano, 2012, p. 208-209.	99
Figura 9 – Seção Prática de Leitura da Coleção Tecendo Linguagens, 9º ano, 2012, p. 172.	102
Figura 10 – Seção Prática de Leitura da Coleção Tecendo Linguagens, 6º ano, 2012, p. 158-159.	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. O ensino de língua portuguesa: entre a tradição e o discurso	19
1.2. Noção de gênero	24
1.3. Livro didático	32
1.3.1. <i>O livro didático e o processo de ensino-aprendizagem</i>	36
1.3.2. <i>A mediação do professor no uso do LD</i>	38
1.3.3. <i>Livro didático: gênero ou suporte?</i>	39
1.4. O Programa Nacional do Livro Didático	41
1.4.1. <i>O PNLD: leitura, letramento e multimodalidade</i>	42
1.5. Letramento e multimodalidade	44
1.5.1 <i>O sujeito letrado e o conceito de letramento</i>	44
1.5.2. <i>A multimodalidade textual</i>	48
1.5.3. <i>Características dos textos multimodais</i>	51
1.5.4. <i>As práticas de letramento e a multimodalidade textual</i>	52
1.5.5. <i>O texto multimodal e o livro didático</i>	54
1.5.6. <i>O texto multimodal e os PCN de Língua Portuguesa</i>	55
2. METODOLOGIA: OS TEXTOS MULTIMODAIS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO	57
2.1. Visão geral apresentada pelo Guia PNLD 2014 - coleção 1: Projeto Teláris – Português	61
2.2. Listagem dos textos multimodais presentes na coleção 1: Projeto Teláris – Português	62
2.3. Visão geral apresentada pelo Guia PNLD 2014 - coleção 2: Tecendo Linguagens	65
2.4. Listagem dos textos multimodais presentes na coleção 2: Tecendo Linguagens	66
2.5. Comparativo dos resultados	69
3. ANÁLISE	71
3.1. Coleção 1: Projeto Teláris – Português	71
3.2. Coleção 2: Tecendo Linguagens	92
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

A grande quantidade de imagens a que o sujeito está exposto, nos dias atuais, sobretudo nas práticas escritas, coloca em destaque a linguagem visual, além de trazer mudanças no discurso produzido e veiculado. Isso significa que não apenas a modalidade escrita vem sendo utilizada nas diferentes mídias, mas também a modalidade visual. Seu uso evidencia, dessa forma, os textos multimodais, isto é, textos que utilizam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição. (Kress e Van Leeuwen, 1996).

A linguagem do mundo atual privilegia modalidades diferentes da da escrita. Isso por que a língua escrita, muitas vezes, foco estrito dos estudos linguísticos, já não é mais suficiente para contemplar a totalidade dos usos da língua.

[..] O visual é hoje mais proeminente como forma de comunicação.[...] Não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. Um efeito dessa mudança está relacionado ao fato de que hoje é impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe como um elemento de representação, num texto que é sempre multimodal, e deve ser lido em conjunto com todos ou outros modos semióticos. (KRESS ET AL, 1997, p. 257).

Os textos multimodais estão presentes nas mais variadas esferas da atividade humana. Propagandas, gráficos, tabelas, tiras, charges, histórias em quadrinhos. Compreender estes e outros gêneros é uma importante tarefa do cotidiano do sujeito letrado¹, uma vez que grande quantidade de informações visuais circula, frequentemente, nas diferentes mídias.

Tal trânsito informacional vem se intensificando na ambiência midiática por meio de recursos advindos das novas tecnologias, às quais, ao possibilitarem a síntese das informações verbais em imagens, por exemplo, permitem que

¹ O sujeito letrado, na perspectiva de Soares (1998), é o que se apropriou de forma efetiva dos usos sociais da leitura e da escrita.

essas sejam veiculadas de forma mais minimizada. Tal estratégia é bastante útil e necessária em um contexto em que uma grande carga de informação é divulgada diariamente, pois se exige que os indivíduos atualizem-se constantemente.

Esse novo cenário, marcado pela contínua ampliação de acesso dos recursos tecnológicos, propiciado pelo processo de globalização, proporcionou mudanças consideráveis, não apenas na circulação das informações, mas também nas relações entre os falantes, trazendo implicações relevantes acerca dos letramentos socialmente requeridos, conforme enfatiza Rojo (2008). A esse respeito, a autora salienta a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios de comunicação, bem como a diminuição das distâncias espaciais e a multisssemiose trazida pelas possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico para o processo de leitura (ROJO, 2008).

O texto multimodal pode ser explorado como uma importante ferramenta no ensino de língua materna. Nesse sentido, os materiais didáticos exercem um papel fundamental. Isso por que, professores e educadores lançam mão desses materiais para utilizá-los no ensino, não restrito somente aos variados conteúdos, mas na formação do sujeito letrado.

Para isso, é essencial que uma das principais ferramentas que o professor pode utilizar em sala de aula, o livro didático, lhe ofereça os subsídios necessários para um trabalho apropriado com os diferentes textos que circulam socialmente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – no ensino fundamental, é essencial que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 19).

Os PCN foram elaborados para nortear o trabalho do professor e criar condições que possibilitem aos estudantes o “acesso ao conjunto de

conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 5). O Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, tem como finalidade orientar os professores na escolha do material didático. Segundo Rangel,

... O PNLD, especialmente a partir da Avaliação [oficial sistemática], estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma. (RANGEL, 2005, p. 14).

Ambos os documentos influenciam na confecção dos manuais didáticos, conforme apontam as pesquisas de Silva (2003), Silva (2010) e Silva (2010).

Ao examinar algumas coleções atuais de livros didáticos de língua portuguesa, pudemos constatar a presença de uma considerável diversidade de gêneros. Apesar de tal variedade, nem sempre as atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de um trabalho apropriado com o gênero, deixando, assim, de contribuir para a formação do sujeito letrado. Em outras situações, os próprios professores não se apropriam de forma autônoma e crítica dos manuais, deixando de fazer um uso proveitoso do mesmo.

É importante, portanto, que os professores, mediadores no processo de ensino-aprendizagem, e os manuais didáticos proporcionem o acesso à cultura escrita, ampliando as capacidades e as experiências dos alunos de modo que possam compreender e reproduzir os diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade. Nesse processo, é preciso explorar com clareza os múltiplos modos de representação que compõem os gêneros. Isso implica dizer que a realidade escolar deve contemplar a realidade social no que concerne aos gêneros multimodais.

Embora não se possa negar que a multimodalidade é uma realidade presente, são relativamente recentes as pesquisas em que o texto multimodal é tomado como objeto de estudo. Exemplos de estudos são os de Duarte (2008),

Carvalho (2008), Gribl (2009). Para que o contexto escolar possibilite o desenvolvimento de tais habilidades, contribuindo, dessa forma, para a formação do sujeito letrado, faz-se necessário dedicar-se aos estudos da multimodalidade textual e ampliar os conhecimentos sobre o assunto.

Nesse sentido, é possível considerar pertinente tomar o livro didático de língua portuguesa e as atividades nele propostas em relação às teorias de letramento e de multimodalidade, posto que possibilita uma investigação socialmente relevante na medida em que está ligada à construção dos letramentos em língua materna, envolvendo variadas abordagens para sua compreensão, em virtude da utilização da linguagem visual. Além disso, pode colaborar para a elaboração de novas perspectivas de trabalho com a leitura escolar de textos multimodais.

Considerando-se a relevância do estudo de gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa, a presente pesquisa tem como objetivo geral refletir acerca das possíveis contribuições que as atividades com tais gêneros presentes no livro didático fornecem para a formação do sujeito letrado. Para tanto, os objetivos específicos são averiguar se essas atividades conduzem à compreensão dos modos semióticos presentes no texto, se viabilizam a integração das informações verbais e não verbais, se promovem a percepção do sentido global do texto e se consideram a função social do texto.

Nesta introdução, explicitamos o objetivo geral e os objetivos específicos desta investigação. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos deste trabalho, a partir de uma explanação sobre a noção de gênero, desde a perspectiva bakhtiniana. Nesse capítulo são tecidas considerações sobre o livro didático, seu uso no contexto escolar e sua relevância no ensino de língua portuguesa. Apresentada uma visão geral do Programa Nacional do Livro Didático a respeito do trabalho com a leitura, letramento e multimodalidade e breves considerações sobre o ensino de língua portuguesa, ao final do capítulo, faz-se uma abordagem sobre letramento e multimodalidade.

No segundo capítulo, dedicado à metodologia, apresentamos as questões de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados. No terceiro capítulo, evidenciamos a análise qualitativa realizada que tem como base o referencial teórico discutido no capítulo 1.

Ao final desta dissertação, apresentamos nas considerações finais a síntese dos resultados obtidos na análise realizada, almejando trazer possíveis contribuições para o estudo do tema.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O ensino de língua portuguesa: entre a tradição e o discurso

Nos últimos anos, é significativo o avanço nos estudos da linguagem. As modificações ocorridas no campo da Linguística Textual é um bom exemplo disso. Desenvolvida a partir dos anos 60 na Europa e Estados Unidos, trata-se de um ramo da Linguística no qual são estabelecidos princípios que permitem investigar a construção dos sentidos nos textos para além do estritamente linguístico.

Bentes (2007) delinea um breve percurso histórico sobre a Linguística Textual, distinguindo três fases presentes no processo de sua constituição como campo do saber. Conforme Bentes (2007), o primeiro momento ficou conhecido como *Análise Transfrástica*, no qual se partia da frase para o texto, no intuito de evidenciar as relações existentes entre as frases e os períodos na construção do sentido.

Em um segundo momento, denominado *Gramática Textual*, foram elaboradas gramáticas textuais com o objetivo de construir o texto como objeto linguístico. Nesta perspectiva, acreditava-se que o texto possuía propriedades que diziam respeito ao sistema abstrato da língua, sendo ele, por essa razão, estável e uniforme. Nesses dois primeiros momentos, o texto era compreendido, conforme afirma Koch como “unidade linguística superior à frase” (1997, p. 21).

Na última fase, intitulada *Teoria do Texto*, passaram a ser investigados o funcionamento, a constituição, a produção e a compreensão do texto em uso, considerando-se o seu contexto, compreendido como o conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação. Já nessa fase, a concepção de texto modifica-se consideravelmente:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22 *apud* BENTES, 2007, p. 269).

Ainda segundo Bentes (2007), neste período, a concepção de texto deveria considerar que a produção de textos era uma *atividade verbal consciente e interacional*. Esse desabrochar teórico não se limitou à Linguística Textual, mas deu-se também em outras áreas das Ciências da Linguagem. Várias outras importantes teorias se desenvolveram recentemente. Cada uma delas com pertinentes implicações no ensino de língua portuguesa.

O conhecimento, por parte do docente, destas e de outras teorias é de suma importância para a eficácia no ensino de língua portuguesa. Aliar a teoria à prática de forma crítica e reflexiva implica repensar as antigas concepções subjacentes à prática docente, tendo como ponto de partida o entendimento de que, no discurso, o sujeito agencia seus conhecimentos linguísticos em função de sua intencionalidade e das possibilidades existentes no contexto do processo enunciativo. Deste modo, o ensino da língua portuguesa precisa ser reconfigurado, no sentido de se considerar não apenas os elementos linguísticos em si, mas também levar em conta os variados usos da linguagem.

Apesar da multiplicidade no que concerne ao desenvolvimento teórico das Ciências da Linguagem, o ensino de língua portuguesa ainda é, muitas vezes, pautado na tradição gramatical.

Por um lado, tal formato de ensino pode ocorrer devido à dificuldade de um professor recém-formado em romper com as antigas estruturas, fundamentadas na tradição, o que implica, no contexto de língua portuguesa, anuência às práticas consolidadas de ensino de gramática. Por outro, isso pode acontecer pelo desconhecimento, por parte de muitos dos docentes, das novas teorias da linguagem.

É sabido que a dificuldade de se romper com antigos hábitos traz sérias implicações no processo de ensino-aprendizagem do Português, visto que a interiorização de nomenclaturas, ou a execução de exercícios mal elaborados e descontextualizados e, ainda, a análise e descrição dos fatos gramaticais, tendo como base definições vagas, dificilmente preparará o aluno para atuar de modo eficiente nas diferentes práticas discursivas das quais participa.

No ensino da gramática, muitas vezes, as regras são apresentadas tais como são e os alunos são estimulados a decorá-las, como se fossem meros recipientes de conteúdos. Já na década de 1990, Possenti alertava para o fato de o ensino do português não poder ser trabalhado na perspectiva da transmissão de conteúdos, mas deve ser um processo de construção de conhecimento com participação ativa por parte do aluno.

Conforme preconizam os PCN, o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental tem como finalidade levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32).

Observa-se, por meio da orientação presente nesse documento, um deslocamento de uma visão mais tradicional, engessada, que visava à aquisição de conhecimentos sobre a língua e estratégias linguísticas para analisá-la, para uma perspectiva enunciativa, na qual se busca desenvolver habilidades em relação aos usos da linguagem (ROJO, 2004).

Não se desconsidera, neste trabalho, a relevância do ensino da gramática tradicional, que tem, certamente, seu lugar no ensino de língua portuguesa. Os conhecimentos linguísticos precisam ser trabalhados em sala de aula e, até mesmo, em uma fase mais madura do processo, sistematizados. Isso por que, o conhecimento da variante de prestígio, ensinada através da gramática

tradicional, é requerido em determinadas situações discursivas, tanto na modalidade falada, como em entrevistas de emprego ou debates, quanto na modalidade escrita, como em artigos científicos ou reportagens.

O trabalho em sala de aula com a variedade linguística pode ser interessante e enriquecedor, desde que não se desconsidere as demais variantes no ensino de língua materna. Quando o aluno percebe que sua forma de falar não é simplesmente errada, e sim apenas mais uma entre tantas outras, ele pode sentir-se mais motivado ao aprendizado.

Logo, a questão é que o trabalho com a gramática tradicional não pode ser central, e como um fim em si mesmo, mas atrelado às práticas de ler, falar, ouvir e escutar, de modo a preparar o aluno a participar de modo efetivo das situações formais de comunicação. Mas para se romper com esse formato de ensino, é preciso reestruturar, em certa medida, a grade curricular e que haja uma mudança de mentalidade por parte dos pais, alunos, da equipe pedagógica, professores, enfim, todos envolvidos direta ou indiretamente no ensino.

Apesar das inovações nos estudos linguísticos, sabe-se que poucas têm sido as mudanças efetivas no contexto da sala de aula, tanto no que se refere à seleção dos conteúdos, como à metodologia de ensino. Isso pode estar acontecendo por parte do professorado ainda se manter arraigado na tradição gramatical, por desconhecer as novas teorias ou, ainda, pela dificuldade de implementá-las.

Em geral, o contato do professor com a universidade, e por consequência, com as pesquisas sobre a linguagem, pode favorecer sua prática docente, uma vez que esse contato deixará o professor devidamente preparado, contribuindo para uma apropriação efetiva das novas teorias. Este pode ser o primeiro passo, mas talvez não seja suficiente dado o receio de se romper com a tradição. Outra possibilidade é repensar o ensino de língua portuguesa de maneira crítica e reflexiva, o que requer um reposicionamento do professor

frente a seu papel de educador, que não se restringe à mera transmissão de saberes e conteúdos.

Zeichner (apud PIMENTA, 1999, p. 30) salienta a relevância de haver uma postura reflexiva dos professores em relação ao seu ensino, bem como em relação às condições sociais que podem interferir em sua prática. Uma das possíveis formas de se desenvolver uma atitude mais reflexiva no contexto escolar é o investimento na formação continuada.

Conforme consta nos PCN,

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67).

Os PCN também norteiam a prática docente para que nesta sejam formuladas atividades que

possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Além disso, como também orientam os PCN, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23), o que se dá quando o sujeito utiliza a língua a fim de produzir diferentes efeitos de sentido em virtude das situações de interlocução.

É necessário que no ensino de língua portuguesa sejam tomados como objeto de ensino-aprendizagem os conhecimentos linguísticos e discursivos utilizados pelo aluno ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem,

compreendida, neste trabalho, como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais” (BRASIL, 1998, p. 20).

Dessa forma, cabe à escola proporcionar situações de uso real da linguagem e, ao professor, lembrar-se de que este é um espaço de interação social em que as práticas sociais acontecem constantemente. Uma das estratégias que vem demonstrando ser eficientes no tratamento com o texto é o trabalho com os gêneros discursivos.

1.2. Noção de gênero

Apesar de ser parte integrante da vida social humana, não é fácil teorizar sobre os gêneros discursivos, tema que, atualmente, vem sendo significativamente estudado nas diferentes áreas das ciências da linguagem, tanto relacionado à pesquisa, como ao ensino.

A partir dos estudos propostos pelo círculo bakhtiniano, houve um despertar por parte de linguistas, bem como de outros estudiosos do campo da linguagem e também da educação a respeito da necessidade de se inserir o gênero discursivo no ensino de língua materna como um eficiente recurso para se compreender a linguagem.

Mesmo com o desenvolvimento de diferentes teorias sobre os gêneros, classificá-los não é uma tarefa simples. Isso porque, em seu estudo, segundo Bakhtin ([1952-53] 1997), é necessário considerar além dos elementos intrínsecos ao gênero - o estilo, a estrutura composicional e o conteúdo temático, principalmente, sua função social. Muitos estudiosos acabam se perdendo na tentativa de nomear os gêneros, desviando o foco de sua dimensão sociointeracional.

Por razões diversas, tais como o despreparo, o desconhecimento, ou, até mesmo, a falta da compreensão adequada das novas teorias por parte dos professores, o gênero, muitas vezes, não vem sendo trabalhado de forma apropriada no ensino de língua portuguesa. Apesar dos constantes progressos teóricos nos estudos da linguagem, é ainda frequente o trabalho sob uma perspectiva mais tradicional, em que se privilegia o ensino da gramática. É também comum que os discentes, na tentativa de se adequarem às novas teorias, acabem, por vezes, prendendo-se ao trabalho com a forma do gênero, desconsiderando os demais elementos.

Diante de tal contexto, é válido ressaltar a importância de entender o gênero, no contexto escolar, como socialmente construído, visto que tal compreensão modifica a perspectiva de ensino por aproximar o aluno de seu objeto de estudo, fazendo-o perceber-se, realmente, como parte integrante das situações discursivas das quais participa.

No primeiro artigo da LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES – que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, já se percebe essa tendência de se privilegiar o aspecto social no ensino de uma forma geral: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (Artigo 1º, § 2º).

Os gêneros, denominados por Bakhtin ([1952-53]1997, p. 279) como “formas relativamente estáveis de enunciados”, servem para atender às necessidades, aos propósitos comunicativos de quem os utiliza, por meio da oralidade ou da escrita. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros apresentam marcas, de certo modo, específicas, por refletirem as condições e os objetivos do meio social do qual fazem parte. Por apresentar tais especificidades, não precisam ser recriados ante o ato de comunicar, ou seja, há tipos de enunciados tidos como padrão usados em determinadas situações. Nas palavras de Bezerra (2005, p. 39) os gêneros são “as inúmeras realizações empíricas do texto” como o bilhete, o artigo científico, a notícia, o telefonema, entre outros.

Apesar de serem considerados, de certo modo, padronizados, não são estruturas rígidas ou estanques, com delimitações claras. Tais conjuntos de textos com contornos vagos² são, em realidade, dinâmicos e variáveis. Conforme explica Marcuschi, “(...) o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (2005, p. 18).

Desenvolvendo sua teoria acerca dos gêneros discursivos, Bakhtin explica que estes são materialização da expressividade humana e, por isso, se realizam de diferentes maneiras, uma vez que são dinâmicos, mostrando-se flexível ao contexto sócio-histórico. Para Bakhtin ([1952-53] 1997), esses construtos relativamente estáveis, que têm sua origem nas relações sociais, apresentam três elementos que são inerentes ao enunciado, a saber, o conteúdo temático, a organização composicional e o estilo de linguagem.

Para o teórico russo, os gêneros vão diferenciando-se e ampliando-se à medida que a esfera humana se desenvolve e fica mais complexa. Nesse sentido, para Bakhtin é importante considerar a diferença essencial existente entre o gênero primário (simples) e o gênero secundário (complexo). Os primeiros são constituídos da interação verbal própria do cotidiano. Para o autor, fazem parte dos gêneros primários “os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.” (BAKHTIN, [1952-53] 1997, p. 285). Já os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, [1952-53] 1997, p. 281).

Durante o processo de formação dos gêneros secundários, estes absorvem e transmitem os gêneros primários. Ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, os gêneros primários perdem sua relação imediata com a

² A esse respeito ver Bronckart 2003.

realidade existente e com a realidade dos discursos alheios; sua integração com a realidade se dá por meio do gênero que o incorporou.

Como explica Dolz e Schneuwly (2004), no ambiente escolar, “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (p. 76, 2004). Assim, a prática de linguagem instaurada no contexto da sala de aula, por ter fins de aprendizagem, é em parte fictícia. Os autores, ao abordarem o trabalho com os gêneros no ambiente escolar, explicam que estes sofrem uma transformação por funcionarem em outro lugar social diferente de seu lugar social de origem, deixando, em certa medida, de ter o mesmo sentido.

Isso por que, mesmo sendo um gênero para se comunicar, na escola, passa a ser também um gênero a ser aprendido. Segundo os autores, “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 76).

Apesar de não se tratar de uma situação estritamente real de comunicação, o trabalho com o gênero, não pode se desvincular de seu aspecto sociointeracional, que lhe é intrínseco, visto que, conforme teoriza Bakhtin ([1952-53] 1979), ele é um instrumento que institui a possibilidade de interação. Logo, mesmo em contexto de aprendizagem, é necessário estabelecer uma clara relação com situações de comunicação autênticas, com o objetivo de que o aluno aprenda o gênero e possa compreendê-lo e produzi-lo nas diferentes situações sociodiscursivas das quais participar, e que desenvolva capacidades transferíveis a outros gêneros, semelhantes ou não. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Uma possibilidade para que, no trabalho com o gênero, ele não perca sua dimensão interacional, é “(...) colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível da verdadeira situação de comunicação,

que tenham um sentido para eles (...)” (DOLZ e SCHENEUWLY, p. 81, 2004). Também Bazerman (2006, p. 10) endossa essa visão ao afirmar que o gênero “não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações significativas e motivadoras”.

Coscarelli (2007) também sinaliza essa questão ao alertar sobre o risco de se esvaziar o sentido das atividades com os gêneros, muitas vezes transformadas em meros exercícios formais: “Estamos criando uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual” (COSCARRELLI, 2007, p.4). Alguns docentes têm perdido o foco no trabalho com os gêneros, distorcendo sua concepção. Em virtude disso, no ambiente escolar, muitas vezes a “comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação” (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 76). Tal prática pode ser considerada uma incoerência, uma vez que, para os mesmos teóricos, “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação” (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 78).

Tal prática equivocada do ensino de língua pode ser evitada através da diversificação no trabalho com os gêneros, abordados em todas as suas especificidades: estilo, forma composicional e conteúdo temático, mas, com especial atenção para a sua função social.

Conforme explica Lopes-Rossi (2002), o professor tem a função de levar os alunos a se apropriarem, por meio de situações reais, de características discursivas e linguísticas de diferentes gêneros. Para isso, a elaboração de projetos pedagógicos tem papel fundamental, desde que se tenha como foco o uso e a função social do gênero abordado em sala de aula e, em contextos pertinentes, o trabalho com a produção escrita.

É necessário, então, que seja propiciado aos alunos o contato efetivo com os gêneros discursivos, capacitando-os a participar nos variados usos da leitura e da escrita como práticas sociais, e também, o acesso efetivo aos diferentes conhecimentos produzidos e veiculados nos textos que circulam na sociedade.

Isso por que tal prática pode permitir que estes atuem no meio social no qual estão inseridos de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Além de Bakhtin ([1952-53] 1997), outros teóricos se dedicaram ao estudo dos gêneros, apresentando diferentes concepções. DELL'ISOLA (2012, p.15-17) apresenta a seguinte síntese com as diversas concepções de gênero textual que partiram da noção apresentada por Bakhtin e tomaram rumos diversificados, de acordo com a perspectiva teórica de cada estudo.

Quadro 1: Algumas concepções de gênero textual/discursivo

T eóricos	Ano: página	Gênero textual/ do discurso
Bakhtin	1977: 292	“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos <i>gêneros do discurso</i> ”.
Isenberg	1978: 566	“Empregamos a expressão gênero textual como designação mantida conscientemente vaga para qualquer forma de manifestação de textos, a qual pode ser caracterizada pela descrição de determinadas propriedades, mas não de todas as propriedades textuais a eles atribuíveis.”
Martin	1985: 250	Os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem e usada para realizá-las.
	1993:503	Gênero textual é “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos ” [...] “um gênero é composto de estágios os quais podem ser definidos como elementos componenciais responsáveis pelo desenvolvimento e pela realização de uma interação. Cada um desses elementos tem uma função dentro do gênero e contribui com parte de seu propósito.”
Kress	1989: 19	Os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Os gêneros constituem um “inventário” dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização.
Swales	1990:33	Gêneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários.
	1993: 45	Gêneros são uma ‘classe de eventos comunicativos’ vinculada a uma comunidade discursiva específica que faz uso de um gênero específico para atingir seus objetivos.
Bathia	1993: 13	Gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, forma e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(s).

Bronckart	1994:137	os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la.
Miller	1994: 24	Gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. “Ação retórica tipificada” funcionando como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente.
Adam	1999: 40	os gêneros do discurso são o meio de pensar a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas.
Schneuwly & Dolz	1999: 65	o <i>gênero textual</i> "é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'mega-instrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros".
Marcuschi	2000: 13	“Gênero textual (também designado gênero discursivo, gênero do/de discurso) é uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos.”
	2002: 23	“usamos a expressão <i>gênero textual</i> como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”
	2005: 96	Materializados em situações comunicativas recorrentes, os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas.”
Meurer	2000: 150	“Gêneros textuais constituem tipos específicos de textos” - de qualquer natureza, literários ou não. “Existem tantos gêneros textuais quantas as situações sociais convencionais onde são usados em suas funções também convencionais”
	2002: 18	Gênero textual “é um tipo específico de qualquer natureza, literária ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado”.

Fairclough	2001: 161	“um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente instancia, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico” [...] um gênero “não implica somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.”
Mainueneau	2001:63	“os <i>gêneros do discurso</i> não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito.”
Antunes	2002: 69	Gêneros são “classes de exemplares concretos de textos”, identificando uma “dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos” e uma “dimensão particular de suas manifestações, em que se dá uma confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais.”
Bazerman	2005: 31	Gêneros são “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”
	2006: 23	“Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São <i>frames</i> para a ação social.”

Fonte: Dell’Isola (2012, p. 15-17) Quadro 2 – Algumas concepções de gênero textual/discursivo

Da noção de gênero postulada por Kress (1989), Miller (1994) e Bazerman (2005), entre outros, depreende-se que os textos têm uma função social, representando relações de poder. Para esses teóricos, há situações recorrentes nas diferentes culturas, em que os participantes interagem para realizar suas ações, por meio dos gêneros, os quais, de certo modo, exigem conhecimentos específicos de seus usos. Nessa concepção, é importante considerar os interlocutores, as finalidades, as condições de produção e recepção, o suporte e a circulação dos gêneros. Esses elementos são fundamentais para o trabalho com o letramento no ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

1.3. Livro didático

O contato com a leitura e o desenvolvimento das habilidades que envolvem seu processamento é de suma importância no ambiente escolar para a formação de leitores autônomos e proficientes nos mais diferentes gêneros que circulam

socialmente. Assim, a instituição escolar tem, em certa medida, o papel de promover a inserção do discente no universo da leitura. Ao professor, como mediador desse processo, é atribuída a função de selecionar os materiais a que o aluno, no espaço escolar, terá acesso, incluindo a escolha do livro didático, bem como dos textos trabalhados durante as aulas.

Para melhorias consideráveis do processo educativo, faz-se necessário compreender não apenas o papel da escola ou do educador, mas das múltiplas dimensões que compõem tal processo, como o livro didático, amplamente utilizado por uma parcela significativa dos professores no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Este material é também uma importante fonte de informação impressa usada pelos estudantes, principalmente, pelos que possuem menor acesso aos bens econômicos e culturais. Por isso, ele possui essencial relevância no que concerne ao processo de letramento da população brasileira, tornando-se, muitas vezes, referência na formação dos alunos, bem como em sua inserção no universo da escrita.

Como o estudo detalhado do livro didático, em seus variados aspectos, pode levar ao seu aperfeiçoamento, contribuindo assim para avanços consideráveis no processo educativo, é importante que ainda hoje ele seja tomado como objeto de investigação: “(...) 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” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 238).

São relativamente recentes as discussões sobre o papel do livro didático no contexto da sala de aula. O livro didático tem sido objeto de investigação de pesquisadores, conforme se observa nas pesquisas de Andrade (2011), Madeira (2012) e Carvalho (2014). Tal investigação vem sendo feita, desde os anos 60, na área da Educação e das Ciências da Linguagem – Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística Aplicada – em uma tentativa de melhorar a qualidade dos materiais que chegam às mãos dos estudantes brasileiros.

O aumento significativo de estudos sobre o livro didático sinaliza a consolidação de um campo de estudo relevante. Isso por que, apesar de serem consideráveis os estudos desses materiais, ainda há aspectos que precisam ser reestruturados, reformulados.

Apesar do uso frequente do livro didático em sala de aula, outros recursos têm sido inserido pelo docente em suas aulas. Um exemplo disso é o uso da Internet. Vários professores levam seus alunos ao laboratório de informática da escola para fazerem pesquisas sobre variados assuntos.

Em um contexto de globalização em que uma quantidade considerável de informações é produzida diariamente, “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, 1999, p. 5).

Apesar dessa nova prática, não se pode afirmar que o livro didático tem sido substituído por outras fontes de pesquisa. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o papel do livro didático e da Internet e de outros meios de comunicação no processo de aprendizagem dos discentes. Os papéis são diferentes. O livro didático pode ser usado como fonte de informação, mas o professor tem a possibilidade de basear seu trabalho nele, apropriando-se criticamente deste manual, reformulando-o, para adequá-lo às necessidades de seus alunos.

O livro didático, formulado a partir de determinado aparato teórico, pode ter influência considerável, no ambiente escolar, no sentido de propiciar discussões sobre as formas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino e a avaliação. Deste modo, o livro didático pode exercer uma influência também na formação e na prática docente, o qual se configura, no cenário educacional, um campo de investigação complexo com lacunas a serem preenchidas.

Considerando que a leitura e a escrita tratam-se de uma construção sociocultural, o professor não pode limitar-se a utilizar somente o livro didático, uma vez que por meio de tal prática a existência da diversidade de suportes seria abordada de forma parcial e, ainda, o professor poderia incorrer no risco de homogeneizar a possibilidade de uso de materiais diversos no trabalho com a leitura e produção de textos. O livro didático é um entre vários outros materiais que pode ser utilizado no contexto escolar, como jornais, revistas, além de recursos audiovisuais.

Tal discussão faz-se pertinente, primeiramente, devido à importância de se trabalhar com textos originais, isto é, que circulam socialmente, e que isso seja feito, ao menos, considerando-se o suporte de onde foram retirados. O trabalho com a diversidade de suportes pode enriquecer o trabalho com os gêneros, visto que estes são textos reais escritos com determinados propósitos comunicativos.

Acredita-se que ao trabalhar, no livro didático, com uma charge, por exemplo, é necessário que o professor faça uma contextualização a respeito do suporte que a veiculou, bem como sobre o autor que a produziu. O ideal seria levar para a sala o texto em seu suporte original, mas nem sempre será possível levar o jornal ou a revista onde o texto foi publicado.

Essa contextualização pode levar o aluno a perceber que não se trata de um texto solto, inventado, preparado para aquela aula, mas que se trata de um texto real, que constitui parte integrante da sociedade da qual o próprio aluno também faz parte. Não é preciso desconsiderar o trabalho com os textos presentes no livro didático por não estarem em seus suportes. Salienta-se apenas a necessidade de aproximar a realidade escolar da realidade social.

1.3.1. *O livro didático e o processo de ensino-aprendizagem*

Conforme explica Soares (s/d), os livros didáticos foram criados antes do estabelecimento de programas e currículos “como instrumento para garantir a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências considerados indispensáveis para a inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que não é permitido a ninguém ignorar” (SOARES, s/d).

Estes manuais, segundo Lajolo (1999), exercem papel fundamental na qualidade da aprendizagem dos alunos: “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”.

Os baixos salários dos docentes levam-nos a realizar altas jornadas de trabalho. Dada essa circunstância, os mesmos não dispõem do tempo necessário para o preparo de suas aulas. Outra questão a ser considerada é a falta de estrutura para a realização de um trabalho adequado no contexto escolar. Cabe ainda ressaltar a inadequação no que tange à formação docente. Em alguns casos, o professor não é devidamente preparado no sentido de formar cidadãos críticos e reflexivos, que estejam prontos para atuar nos diversos contextos sociais dos quais participa. Outras vezes, os docentes, devidos a questões diversas, não buscam dar continuidade a sua formação e, por isso, deixam de conhecer as novas teorias na área do ensino de língua materna que podem ser aplicadas em sala de aula.

Tais problemas converteram o livro didático “numa das poucas formas de documentação e consulta empregada por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28) e ainda o tornaram “um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo,

cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano em sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28).

Para um uso efetivo do manual didático no ensino de língua portuguesa, de modo a atender às demandas das escolas e a estreitar a relação entre os conteúdos escolares e as práticas sociais é preciso que ele

seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção dos usos dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania. (BATISTA, 2003, p. 44).

Essas são as opções esperadas de um livro didático de Português que se proponha estar em sintonia com as aspirações da sociedade, em termos de formação básica com qualidade social para as crianças e os jovens brasileiros, numa perspectiva sociointeracionista, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social.

Rangel (2005), ao abordar o papel do livro didático no ensino de língua portuguesa, também aponta para essa questão. Para o autor é importante “que o LD disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referências curriculares nacionais.” (RANGEL, 2005, p. 18-19).

Corroborando essa perspectiva, Soares explica que esse manual foi elaborado para ser “um fundamental instrumento de trabalho para o ensino e a aprendizagem escolar, um importante coadjuvante da formação das novas gerações, uma contribuição significativa ao trabalho do professor” (SOARES, s/d).

Não é simples delimitar o que caracteriza um bom livro didático. Dizer que o livro didático de qualidade é aquele que atende às necessidades do professor e

de seus alunos é insuficiente. Além desses aspectos e de contribuir na formação do educador, ser livre de erros conceituais e de preconceitos, há outros que influenciam na qualidade desse material. Marcuschi e Cavalcante (2005), ao tratarem sobre a qualidade do livro didático de língua portuguesa, defendem que

[...] o bom LDLP será aquele que: 1) permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2) operar com os gêneros textuais que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores. (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 239).

Para as autoras, essas são as dimensões previstas em um livro didático de português de qualidade que tenha por finalidade atender às demandas da sociedade, no sentido de oferecer uma formação de qualidade, desde uma perspectiva em que o conhecimento é interiorizado como um construto histórico-social.

1.3.2. *A mediação do professor no uso do LD*

Apesar do inegável papel que o livro didático exerce no contexto escolar, a

substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento fala mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe. (LAJOLO, 1999, p. 8).

Dessa forma, fica evidente a relevância da postura autônoma da figura do professor em face desse material. Liberdade e autonomia na apropriação do livro didático que o professor tem, pode e deve ter, segundo Soares (s/d). A autora alerta para o cuidado que o educador precisa ter para não renunciar a isso. Conforme explica Soares, “essa autonomia e liberdade estão garantidas quando o professor usa o livro didático apenas como um instrumento de

trabalho, lançando mão dos textos e das atividades que o livro propõe como uma facilitação de seu trabalho” (SOARES, s/d).

Conforme salienta Lajolo (1999), por mais bem elaborado que seja o livro didático, é necessário que o professor faça adaptações para usá-lo em suas aulas. A apropriação crítica do material didático por parte do docente, que o leva a modificar e adaptar as atividades propostas conforme as necessidades de seus alunos, pode contribuir para com o processo de construção do conhecimento. Assim, o professor, ao utilizar o livro didático “precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele” (LAJOLO, 1999, p. 9), lembrando-se de que esse material deixou de ter um papel estruturador da prática docente, passando a exercer uma função referencial, no sentido de orientar os procedimentos pedagógicos no ensino de língua portuguesa.

1.3.3. *Livro didático: gênero ou suporte?*

Há divergência entre os especialistas no que se refere à compreensão do livro didático como gênero. Para Marcuschi (2003), todo gênero possui um suporte, que é imprescindível para que ele circule na sociedade. Entretanto, distingui-los não é uma tarefa simples, por isso, nem sempre é feita com precisão. Na perspectiva do teórico, o LD funciona, então, como um suporte, englobando diferentes gêneros que, em certa medida, mantêm sua função social, os quais atuam no contexto educacional como modelos para a produção e compreensão textual.

Por outro lado, há autores que sustentam a tese de que o livro didático é um gênero discursivo. Segundo Bakhtin ([1952-53] 1997), no processo interativo, seja na fala ou na escrita, temos em vista um interlocutor, com um *querer dizer* discursivo, o qual seleciona o gênero do enunciado. Tal seleção envolve, como explica o teórico russo, o tema, os aspectos composicionais e o estilo. Para Bunzen & Rojo (2005) o LD pode ser considerado um gênero por tratar-se

de um discurso escrito com uma dimensão ideológica que se dirige a determinados interlocutores com finalidades específicas. Conforme defende Bakhtin e Volochinov ([1929] 2006, p. 126), "... o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc."

Assim, na visão dos autores, no processo de elaboração dos livros didáticos, produz-se um enunciado relativamente estável, com um tema – objetos de ensino -, um interlocutor específico – professores, alunos, editores -, utilizando-se de um estilo didático próprio (Bunzen & Rojo, 2005). A função social do livro didático é apresentar aos discentes e docentes os saberes e conteúdos, bem como as formas de ensino-aprendizagem oficialmente legitimados.

O ponto central não é delimitar com clareza se o livro didático é ou não um gênero. Isso por que, por um lado, não se pode negar a variabilidade de gêneros presentes no LD, por outro, não se pode desconsiderar sua complexidade, tendo em vista as diferentes vozes sociais que dele emergem, bem como sua dimensão sócio-histórica. É válido ressaltar ainda outro aspecto observável no manual didático: sua dinamicidade. Os manuais, constantemente reformulados para se adequar às diretrizes educacionais vigentes, se modificam, se transformam, o que evidencia seu dinamismo, inerente às atividades humanas. Segundo Barros-Mendes e Padilha (2005, p. 122)

"Nesse sentido, podemos dizer que, hoje, o livro didático traduz esse *dialogismo*, pois procura trazer para dentro da obra outras vozes, dialogando, num movimento crescente, com os documentos oficiais (PCN) e as próprias orientações das sucessivas avaliações (PNLD), deixando de ser somente o discurso monológico do autor".

Diante do exposto, é pertinente considerar essa dupla dimensão do livro didático, considerando-o ao mesmo tempo gênero e suporte.

1.4. O Programa Nacional do Livro Didático

Resultado da iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1929, tem como finalidade regular a aquisição e distribuição de livros didáticos para estudantes de escolas públicas no país.

Como explica Andrade (2011), desde sua criação, “o programa vem se aperfeiçoando e ampliando suas áreas de atuação. Nesse trajeto, sob diferentes denominações e modos de trabalho, o PNLD foi se consolidando, até hoje ser reconhecido como grande aliado da educação” (ANDRADE, 2011, p. 37-38). Tal consolidação é evidenciada por Batista (2003, p. 38) ao mencionar o papel do Programa na melhoria desses manuais: “no campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros”.

As melhorias são ainda mais evidentes principalmente pelo desenvolvimento de um processo de avaliação pedagógica dos manuais inscritos no Programa, a partir de 1996. Batista (2003) explica que a formulação desse processo avaliativo pelo PNLD tem o intuito de garantir a qualidade na produção desses materiais a serem adotados nas escolas da rede pública. Conforme o autor,

[...] a avaliação pedagógica dos livros ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos. (BATISTA, 2003, p. 38).

A avaliação feita pelo PNLD ocorre em ciclos de três anos. Anualmente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que subsidia o programa, atua na aquisição e distribuição dos manuais didáticos selecionados para serem entregues aos alunos de determinada etapa de ensino.

As editoras que desejam inscrever seus livros no Programa devem seguir os critérios especificados pelo edital. Para averiguar se as obras inscritas estão de acordo com as exigências que constam no edital, os livros passam por um processo de triagem. Os livros aprovados nessa etapa são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação para serem avaliados pela equipe de especialista selecionada pela secretaria, a qual elabora a resenha dos livros para compor o Guia de Livros Didáticos. Esse guia é divulgado no site do FNDE e distribuído nas escolas. Em posse dele, os educadores têm a possibilidade selecionar o livro mais adequado a sua proposta pedagógica. Formalizado o pedido por parte da escola, o Programa encarrega-se da distribuição dos manuais antes do início do novo ano letivo em que o material será utilizado.

1.4.1. *O PNLD: leitura, letramento e multimodalidade*

No trabalho com o ensino de língua portuguesa no cotidiano da sala de aula, conforme explicitado no PNLD 2014, observa-se a necessidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura dos diferentes gêneros de forma proficiente, a fim de que este seja capaz de interagir, conforme as exigências requeridas pelo contexto, nas práticas sociais das quais constantemente participa. Para o PNLD, nos anos finais do ensino fundamental, o ensino de língua portuguesa deve se organizar de modo a garantir ao discente o completo acesso ao mundo da escrita e, dessa forma, assegurar

a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social. (PNLD, 2014, p. 16).

Segundo o Guia, esse processo de aprofundamento do processo de inserção do aluno na cultura da escrita se dá:

1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
2. desenvolvendo as competências e as habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
4. desenvolvendo as competências e as habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. (PNLD, 2014, p. 15).

Em relação ao trabalho com o texto, segundo o Guia, as atividades de leitura têm a finalidade de formar o leitor e desenvolver sua proficiência em leitura.

Assim, tais atividades somente exercerão seu papel quando:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (PNLD, 2014, p. 18).

É relevante, conforme se depreende dos critérios presentes no Guia, que no trabalho com a leitura sejam proporcionadas ao aluno experiências significativas de leitura. Para isso, um dos aspectos observados no livro didático é se ele “favorece o letramento do aluno e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD” (PNLD, 2014, p. 34).

Nos critérios de análise dos volumes, em relação ao ensino da leitura, uma das questões que norteiam o processo avaliativo é se “as atividades de leitura colaboram efetivamente para a (re)construção dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global” (PNLD, 2014, p. 42). Para responder a essa pergunta, na análise, é preciso que se considere além da utilização de estratégias cognitivas diferenciadas no processo da leitura,

a exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica; intertextualidade e polifonia; argumentatividade; planos enunciativos; relações e recursos de coesão e coerência; relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões sociolinguísticas presentes no texto. (PNLD, 2014, p. 42).

Verifica-se por meio desse critério de análise sobre o trabalho com a leitura nos livros didáticos o tratamento da relação entre a linguagem verbal e não verbal na construção do sentido. Ainda tratando das atividades de ensino da leitura, é apresentado outro critério, voltado para os diferentes letramentos. Em tais atividades é preciso considerar também, conforme consta no Guia, “o trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal, etc.)” (PNLD, 2014, p. 45).

1.5. Letramento e multimodalidade

1.5.1 O sujeito letrado e o conceito de letramento

Ser alfabetizado em um contexto em que a linguagem escrita exerce um papel fundamental tem se mostrado insuficiente, visto que o mero ato da decodificação de símbolos não propicia condições ao sujeito para responder de forma adequada às demandas da atualidade. Na perspectiva de Soares (1998), é necessário que o sujeito além de interiorizar a escrita, aproprie-se de forma efetiva de seus usos sociais, ou seja, é preciso desenvolver o *letramento*.

O uso desse termo é relativamente recente no Brasil e segundo Kleiman (1995) foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986, ao traduzir o termo inglês *literacy*. Para Soares (1998), seu surgimento se deu em virtude da necessidade de ampliar o sentido expresso pelo termo *alfabetização*.

O sujeito letrado não é, necessariamente, o que é alfabetizado. Isso por que o letramento é um processo mais amplo que envolve práticas sociais ligadas à escrita. Os PCN trazem a seguinte concepção de letramento para fundamentar as orientações aos professores de língua portuguesa quanto ao ensino de língua materna:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 19).

Tal processo requer do sujeito o domínio de diferentes habilidades das práticas de leitura e de escrita. Conforme Soares (1998, p.112), o letramento “refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade”. Dell’Isola (2013, p.52) afirma que “letramento é produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Desse modo, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Corroborando a concepção apresentada por Dell’Isola (2013), Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Nessa mesma perspectiva, Freire, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, afirma que se trata de um processo de “aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa relação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1987, p. 8). O uso social da leitura e da escrita faz parte do dia-a-dia do ser humano. Conforme Street (1995), o letramento é considerado como prática social relacionado ao uso da escrita que se tornou indispensável à vida cotidiana.

Consideram-se não apenas os sujeitos alfabetizados, mas também aqueles que direta ou indiretamente fazem uso da escrita no meio sociocultural ao qual

pertencem. As práticas de letramento não se restringem às habilidades de ler e escrever, nem estão relacionadas somente à esfera do ensino, visto que são fenômenos sociais.

O sujeito inserido em uma comunidade letrada pode apresentar graus de letramento, mesmo que não tenha sido completamente alfabetizado. Isso implica dizer que não há grau zero de letramento. Como explica Marcuschi: “muitos analfabetos dominam uma série de técnicas que em si derivam de hábitos cognitivos desenvolvidos a partir da escrita.” (2007, p. 36). Mesmo que o sujeito não seja alfabetizado, ele é, em algum nível, um sujeito letrado.

As novas demandas dos usos sociais da leitura e da escrita, além de levar ao aprofundamento dos estudos do letramento nos últimos anos, propiciou a expansão do conceito a fim de contemplar práticas diferenciadas que requerem habilidades específicas de letramento. Daí advém a concepção de ‘letramentos’, proposta pelos Novos Estudos de Letramento. Com a ampliação desse campo de estudo, novos termos a ele relacionados vêm surgindo, como letramento tecnológico, letramento visual, letramento literário, entre outros.

Tais habilidades, para Marcuschi (2001, p.21), devem ser aprendidas, desde um contexto sociocultural, uma vez que para ele letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’”.

Como esse processo pode ocorrer, em grande parte, no ambiente escolar, geralmente, quanto maior a escolarização, maior poderá ser o grau de letramento do sujeito. Mas o que determinará o grau de letramento será a capacidade do sujeito de utilizar-se, nas diferentes práticas sociais, dos conhecimentos que envolvem a escrita. O sujeito letrado é, portanto, aquele que é capaz de atuar na sociedade, por meio das práticas de leitura e escrita.

Como a escola, muitas vezes, não tem cumprido seu papel no sentido de trabalhar as habilidades de leitura e escrita requeridas fora do ambiente

escolar, os alunos acabam não sendo preparados para lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em tal contexto, apesar de terem “comportamentos escolares de letramento” (SOARES, 1998, p. 86). Tal situação se explica pelo fato de a escola abster-se de sua função de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido, posto que, em determinados contextos, a concepção de letramento adotada na escola diverge das necessidades que surgem no dia-a-dia dos estudantes.

Rojo (2004) faz uma crítica ao ensino ofertado pelas escolas brasileiras no que concerne ao desenvolvimento das práticas de letramento. Para a autora, “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la” (ROJO, 2004, p. 1).

Uma mudança desse quadro por ela delineado, bem como da concepção de letramento presente no contexto escolar faz-se necessária, no sentido de atender a essas demandas. A ampliação das habilidades de leitura e de escrita da diversidade textual que circula na sociedade deve ser prioridade no trabalho com a linguagem:

se admitirmos 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. (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 239).

Kleiman (2007, p. 4) acredita que “... é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas...”. Tal medida implica adotar uma concepção social de leitura e de escrita, considerando-as “... como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. (KEIMAN, 2007, p. 4).

Além do papel da escola, é preciso considerar também o papel que os materiais didáticos exercem na consolidação do letramento. Ao tratar da variedade textual presente nos manuais didáticos numa perspectiva dos

gêneros, Bezerra (2005) entende ser importante um trabalho que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita por parte do aluno de modo que este atinja seus objetivos por meio das diferentes práticas de letramento dos quais participa. Logo, o trabalho com os textos, no contexto escolar, pode ser orientado “de modo que o aluno perceba que está estudando gêneros textuais, a cada momento, em um nível mais aprofundado e diretamente ligado às práticas sociais de leitura e escrita de seu grupo e da comunidade em geral” (BEZERRA, 2005, p. 46).

É importante que as atividades presentes no livro didático contribuam no sentido de desenvolver as habilidades de leitura, mas também de ampliar a capacidade do aluno de colocar em prática tais habilidades quando este lidar com textos da vida real. Para isso, no material didático, é pertinente a incorporação da diversidade textual, além de propostas de atividades que explorem a função social do gênero.

1.5.2. A multimodalidade textual

Conforme Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997) são evidentes as transformações pelas quais tem passado o processo sociointerativo nos últimos anos, em que a modalidade visual tem se destacado significativamente como forma de comunicação. Tais mudanças têm trazido, portanto, claras implicações nas características dos textos produzidos na atualidade, por se tornarem mais complexos no que se refere aos seus modos de composição.

Neste novo contexto, de mudanças das práticas sociais, em que o texto multimodal, cujos significados se realizam por mais de um código semiótico (Kress e van Leeuwen, 1996, p. 177) tem se mostrado cada vez mais proeminente, a modalidade verbal já não é mais considerada central no processo de construção de sentido. Assim, outras formas de representação têm se destacado na composição dos textos, como gestos, sons, imagens.

Apesar de a modalidade verbal ter sido mais prestigiada antigamente, para Kress e van Leeuwen (1996), outras modalidades coexistiam, pois para os autores, a multimodalidade esteve sempre presente no processo comunicativo. Faz-se pertinente explicar que não se trata, na visão dos teóricos, de uma simples coexistência, mas de uma interação, uma relação entre os diferentes modos que compõem os textos.

Independentemente de qual seja o gênero, todo texto é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Para Kress, Leite-García e van Leeuwen (1996), o ser humano interage, produz sentido utilizando-se de variados modos de representação. Dionísio (2007, p. 178) também entende que diferentes linguagens constituem os textos que circulam socialmente.

Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

Além das palavras, elementos não verbais, como fotos, desenhos, gráficos, quadros, diagramação da página, interferem na (re)construção do sentido do texto. Outros aspectos também atuam na composição do texto, como a cor e a qualidade do papel, o formato e tamanho das letras, a formatação dos parágrafos, dentre outros elementos. Reconhecer isso é necessário, já que um mesmo significado pode ser expresso por modos semióticos diversos em uma dada cultura, segundo explicitam Kress e van Leeuwen (1996).

Nessa perspectiva, é preciso considerar o aspecto multimodal constitutivo dos textos. Ao analisar um texto, é relevante centrar-se nos múltiplos sistemas semióticos ali presentes, em vez de restringir-se apenas à modalidade escrita da língua. Dessa maneira, os modos de representação não podem ser compreendidos ou estudados isoladamente, visto que atuam de forma complementar na construção do sentido. Assim como Kress e van Leeuwen (1996), Dionísio (2005) também defende que a multimodalidade se faz constitutiva dos textos, sejam eles orais ou escritos.

Por essa razão, os autores sinalizam para a impossibilidade de se compreender os textos considerando-se unicamente a modalidade verbal, os quais devem ser lidos a partir da conjunção de todos os modos semióticos neles presentes, visto que a linguagem escrita é apenas uma das linguagens que os constituem.

Conforme explica Dionísio (2005), na interação, ao utilizarmos a linguagem, realizamos ações individuais e sociais, que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros. Para a autora, a multimodalidade está presente tanto nas ações sociais, como nos gêneros orais e escritos.

Kress, Leite-García e van Leeuwen (1997), partindo do pressuposto de que as diferentes linguagens possuem potencial na construção do sentido, desenvolveram estratégias para se compreender as particularidades dos textos multimodais. Conforme a teoria da multimodalidade proposta por Kress e van Leeuwen (1996), o objetivo é, ao analisar as múltiplas semioses presentes no texto, atentar-se para a dimensão histórico-social presente nos modos de representação, contemplando, assim as peculiaridades de cada semiose, bem como seu valor em cada cultura.

As teorias linguísticas não contemplam as transformações semióticas que se tem observado na atualidade. Já que a linguagem verbal não é mais o foco no processo da significação, muitas das teorias da linguagem parecem explicar de forma parcial o panorama sociointeracional. Daí a necessidade da formulação de uma teoria que se proponha a analisar, descrever as características de determinada modalidade, bem como de relacioná-la de forma coerente com as demais modalidades de um texto.

1.5.3. Características dos textos multimodais

A fim de sistematizar o estudo da modalidade visual, Kress e van Leeuwen (1996) propuseram a *Gramática do Design Visual*. Essa gramática apresenta critérios para observâncias dos elementos que compõem a imagem. Embasados na teoria sistêmico-funcional de Halliday (1985), o qual ao formulá-la propôs três metafunções para analisar a linguagem escrita em contextos sociais: a ideacional, a interpessoal e a textual, Kress e van Leeuwen (1996), as reelaboram como as metafunções representacional, interativa e composicional. Conforme os autores, a primeira dessas categorias, a representacional, tem por finalidade descrever a ação que os participantes desenvolvem em uma imagem. A categoria interativa é responsável por descrever as relações sociointerativas construídas por meio da imagem e a composicional tem por objetivo estruturar, organizar os elementos na imagem.

No que concerne à estrutura de organização da modalidade visual, Kress e van Leeuwen (1996) propuseram três princípios relacionados à composição, a saber: valor informativo, saliência e enquadramento.

Conforme evidenciam Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997) uma concepção que considera o caráter multissemiótico dos textos parte de alguns pressupostos, os quais caracterizam os textos multimodais. Para os autores

- os textos multimodais, culturalmente construídos, apresentam um conjunto de modos semióticos que estão relacionados à leitura e produção de textos;
- para compreendê-los adequadamente, é preciso considerá-los coerentes em si mesmo no processo de leitura;
- produtores e leitores têm poder em relação aos textos;
- tanto escritores como leitores produzem signos complexos que emergem do “interesse” do produtor do texto;

- tais textos incorporam histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, bem como ações dos produtores em relação ao contexto comunicativo;
- o “interesse” em representações aptas e em uma comunicação efetiva significa que os produtores de signo selecionam significantes (formas) adequado para expressar significados (sentidos), de forma que a relação entre significante e significado não resulte arbitrária, mas motivada.

1.5.4. As práticas de letramento e a multimodalidade textual

As atuais demandas de leitura têm requerido do sujeito habilidades cada vez mais avançadas de letramento. Devido à facilidade de acesso aos meios de comunicação e informação, proporcionados, sobretudo, pela globalização, emerge a relevância de refletir sobre a complexidade inerente ao uso social da leitura e da escrita, bem como sobre as facetas diversas envolvidas nesse processo, contemplando, assim, as múltiplas semioses que compõem os textos.

Dionísio (2005) estabelece uma relação clara entre os conceitos de multimodalidade e de letramento. Para a autora, o sujeito letrado deve ser capaz de atribuir sentido a mensagens, bem como de produzir mensagens que se compõem de diferentes linguagens.

Como explica Marcuschi (2007, p. 35), “o letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais”.

Assim, o letramento envolve as diferentes modalidades que compõe os textos que circulam na sociedade. Conforme Dionísio (2005, p. 160), na “sociedade

contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. O sujeito letrado deve ter, então, as ferramentas necessárias à produção e compreensão dos textos multimodais.

Com as transformações substanciais pelas quais passaram o texto verbal, colocando em evidência outras linguagens, como a imagem, “(...) não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética (...)” (KLEIMAN, 2005, p. 50).

Nesse sentido, é preciso, conforme afirma Kleiman (2007), que professor e o livro didático trabalhem com uma visão ampla de letramento, não restrita apenas ao desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e de escrita, mas considerando-as como práticas discursivas, com variadas funções e indissociáveis dos contextos nos quais se desenvolvem. Contemplar a diversidade textual em termos inclusive estilísticos também é importante, dada a dificuldade dos discentes em lidar com alguns gêneros, sobretudo com textos multimodais.

Tal lacuna, conforme constatado por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) ao abordarem a concepção de letramento subjacente aos exames SAEB e PISA, evidencia, conforme os autores, “a dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto e do material gráfico. Indica, também, que essas habilidades não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras.” (BONAMINO, COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 109).

1.5.5. O texto multimodal e o livro didático

O livro didático é uma importante ferramenta utilizada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Dentre os gêneros privilegiados, pelos PCN (1998), para a leitura de textos encontram-se a charge e a tira, a propaganda, a notícia, a reportagem, a propaganda. Tais gêneros, comumente, utilizam-se além da linguagem escrita, a linguagem visual. As tiras e charges são necessariamente compostas pela linguagem verbal e não verbal, mas nem sempre, os gêneros de imprensa mencionados se utilizam de ambas as linguagens.

Tendo em vista as considerações dos PCN de Língua Portuguesa, as editoras, numa tentativa de se adequarem às orientações que traz esse documento, colocam em seus manuais uma gama variada de gêneros textuais, incluindo vários em que se utilizam, além da linguagem verbal, a linguagem não verbal. Cabe averiguar como tais gêneros multimodais são trabalhados nos livros didáticos.

Nota-se de forma evidente que os livros didáticos utilizam-se dessa diversidade multimodal dos gêneros, trazendo textos veiculados nas mais variadas mídias, como jornal revista, a fim de que o aluno não apenas tenha o contato, mas que desenvolva as estratégias necessárias para compreendê-los, atribuindo-lhes, de maneira ativa, sentido. Assim, espera-se do professor que, tendo em vista as especificidades de cada gênero, trabalhe o aspecto multimodal ciente de que diferentes letramentos vêm sendo exigidos do sujeito na atualidade. (DIONÍSIO, 2005).

1.5.6. O texto multimodal e os PCN de Língua Portuguesa

Como defendem os PCN, os textos a serem escolhidos para o ensino de língua materna, não apenas os que compõem o livro didático, devem propiciar o pensamento crítico e reflexivo, contribuindo dessa forma para a formação do sujeito letrado.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 24).

Com vários dos textos separados para as aulas de língua portuguesa, faz-se necessário um trabalho mais detido e aprofundado, com vistas, inclusive a compreender e interpretar os variados modos de representação que os compõem. Como mostram os PCN, é importante que os estudantes saibam fazer uso das diferentes linguagens, e não somente da linguagem verbal. Um dos objetivos do ensino fundamental, elencados pelos PCN, é:

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 7 e 8).

No ensino médio, os alunos já devem apropriar-se das diferentes linguagens para atribuir e (re)construir o sentido de um texto e para expressar seus pensamentos nos diferentes contextos.

Os PCN contemplam, como se pode observar, as diversidades de modos de representação que compõem os textos. Outra evidência disso encontra-se em um dos objetivos de ensino apresentados pelos PCN quanto ao processo de leitura de textos escrito, em que a expectativa em relação ao estudante é que ele:

leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

- * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

- * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.); (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 50).

Desta forma, é importante que o contexto escolar desenvolva a autonomia dos alunos no que se refere aos procedimentos de leitura e os prepare para lançar mão de diferentes estratégias de acordo com os objetivos propostos. Mais que isso, o estudante deve ser capaz de fazer hipóteses e considerar no processo de atribuição de sentido outros elementos do texto. A leitura autônoma de textos deve englobar, então, não apenas os aspectos verbais do texto, mas além de dados e informações sobre o texto, deve considerar outros aspectos, também necessários a sua compreensão. Para os PCN, na leitura de textos escritos deve haver o

estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto; (BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Fundamental, 1998, p. 56).

Embasando-se nas teorias da multimodalidade, tais elementos não são de natureza suplementar, como afirmam os PCN, mas são outras modalidades semióticas que compõe o texto. De qualquer modo, eles já sinalizam a necessidade de considerar outros recursos, além do estritamente verbal, na interpretação e (re)construção do significado. Neste trabalho, focalizamos os textos multimodais que envolvem palavra e imagem.

2. METODOLOGIA: OS TEXTOS MULTIMODAIS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO

Com o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições que as atividades com os gêneros multimodais presentes no livro didático de língua portuguesa fornecem para a formação do sujeito letrado foram analisadas, nesta dissertação, duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental aprovados pelo PNLD 2014. Para fazer o levantamento das coleções aprovadas pelo programa, foi consultado o Guia do Livro Didático do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa 2014, publicado no site do FNDE.

No Guia 2014, foram avaliadas 23 coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados ao segundo segmento do ensino fundamental. Das 23 coleções, 11, isto é, 47,82%, foram excluídas enquanto 12 coleções, 52,18%, foram aprovadas. Um percentual significativo dos títulos considerados adequados para o ensino da língua materna passou a figurar no Guia pela primeira vez: 7 das 12 coleções aprovadas.

Além da presença de novos títulos no Guia 2014, convém salientar a crescente incorporação de objetos educacionais digitais, o que evidencia a tentativa das editoras de adequarem suas coleções às novas demandas da atualidade.

Nesse sentido, convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de *objetos educacionais digitais*. Tal circunstância tanto representa um novo desafio para a concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para sua avaliação: a perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, poderá ser de natureza digital. (PNLD, 2014, p.21).

Estabelecendo um comparativo em relação ao percentual de aprovação das coleções submetidas ao programa à análise realizada em 2011, observa-se que nesse ano o índice foi significativamente maior, visto que das 26 coleções, 16 foram aprovadas, ou seja, 61,54%, e somente 10 foram excluídas, 38,46%.

A seleção das coletâneas que compõem o *corpus* da pesquisa teve os seguintes critérios:

- as coleções devem pertencer a princípios organizadores diferentes; e
- uma das coleções deve ser inédita, enquanto a outra deve ser uma reedição já aprovada no Guia anterior.

Apresentamos a seguir as coletâneas selecionadas:

- **Coleção 1:** *Projeto Teláris - Português* – Editora Ática (Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, Terezinha Costa H. Bertin e Ana Maria Trinconi Borgatto);
- **Coleção 2:** *Tecendo Linguagens* – IBEP (Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo);

A coleção *Projeto Teláris – Português*, que aparece pela primeira vez no Guia PNLD, é norteada pelos gêneros textuais. Já a coleção *Tecendo Linguagens* é organizada em unidades temáticas e está em sua terceira edição.

Inicialmente, com base em uma investigação dos exemplares de cada coletânea, foi realizado um levantamento dos gêneros multimodais – os que se compõem da linguagem verbal e visual. Os textos multimodais encontrados, depois de quantificados, foram elencados, o que permitiu constatar a quantos e a quais textos multimodais os alunos são expostos. Também se verificou em quais gêneros o texto multimodal aparece com mais frequência no livro didático. Com base nesses dados, foram criadas tabelas. A primeira delas traz informações a respeito da variedade e quantidade de gêneros encontrados em cada exemplar da coleção.

Tabela X: Coleção 1

COLEÇÃO 1	
ANO W	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS

A segunda tabela apresenta um panorama geral dos gêneros multimodais encontrados na coletânea.

Tabela Z: Coleção 2

COLEÇÃO 2	
Ano W	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS

Foram considerados, para a listagem do presente trabalho, os gêneros tipicamente multimodais compostos pela linguagem imagética e verbal utilizados no livro didático para a proposição de atividades. Foram também considerados os textos que aparecem em outros contextos. É válido salientar que, em variados momentos, o LD traz textos multimodais com diferentes finalidades, sem necessariamente propor uma atividade. Algumas vezes, esses textos são utilizados para a exemplificação de algum conteúdo trabalhado ao longo do capítulo. Em outras, por exemplo, aparecem nos manuais para que os alunos possam conhecer os autores por meio de seu trabalho.

Em uma etapa posterior, foi feito um estudo qualitativo desse material, em que se pôde analisar o tratamento que o livro didático dá, por meio das atividades propostas, aos textos multimodais, tendo por base o quadro teórico levantado. Para a análise do presente trabalho, consideram-se a teoria de Gêneros do Discurso, a teoria do Letramento e a teoria da Multimodalidade, tratadas anteriormente.

Para tal estudo, foram formuladas algumas perguntas com a finalidade de nortear a análise do material levantado, as quais estão elencadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Questões para análise

Questões para análise
1. As atividades presentes no livro didático conduzem à compreensão de todos os modos semióticos presentes no texto?
2. As atividades presentes no livro didático viabilizam a integração das linguagens verbais e visuais?
3. As atividades presentes no livro didático promovem a percepção do sentido global do texto?
4. As atividades consideram a função social do texto?
5. As atividades contribuem para a formação do sujeito letrado?

Tendo em vista o quadro teórico discutido no primeiro capítulo, bem como as questões norteadoras acima apresentadas, aspectos de natureza verbal foram considerados na análise, como o jogo de palavras, a seleção lexical, as formas verbais. Também foram consideradas na análise as especificidades da linguagem imagética, como o uso das cores e o realce, por exemplo.

No presente trabalho, foram selecionadas as propostas mais representativas de cada coletânea para exemplificar a análise realizada. Tais propostas apresentam o padrão geralmente seguido pela coleção no tratamento da multimodalidade textual.

Considerando-se a natureza do fenômeno investigado, a linha metodológica seguida neste trabalho insere-se nos moldes da pesquisa qualitativa. Apesar de se quantificarem alguns dados, a metodologia empregada é de cunho interpretativo, pois visa compreender como são tratados determinados gêneros multimodais (os que se utilizam da linguagem verbal e visual) em manuais didáticos de língua portuguesa.

Para a realização da análise, nesta etapa do trabalho, cabe averiguar qual o tratamento é dado aos textos multimodais pelas coleções didáticas, considerando que as atividades de leitura do livro didático podem, muitas

vezes, descaracterizá-los, tornando-os meras atividades didáticas sob a forma de gêneros escolarizados.

Ao serem transpostos para o contexto escolar, há o risco dos gêneros provenientes das esferas de circulação social mais ampla servirem apenas de objetos de ensino da leitura e da escrita. Apesar de durante o processo de didatização dos textos multimodais, eles podem ser decompostos em elementos menores a fim de facilitar sua compreensão, não justifica realizar um trabalho de leitura com esses textos sem que se busque a compreensão do texto como um todo, bem como seu funcionamento social. Conforme consta no Guia PNLD 2014, sobre o ensino da leitura, espera-se que se considere “a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social” (PNLD, 2014, p. 43).

2.1. Visão geral apresentada pelo Guia PNLD 2014 - coleção 1: Projeto Teláris – Português

A coleção *Projeto Teláris – Português*, segundo o Guia 2014, tem como foco o trabalho com os gêneros, agrupando-os em função da capacidade de linguagem e da circulação social.

Dividida em quatro volumes, privilegia o eixo da leitura, o qual se articula de forma efetiva aos demais eixos por utilizar o gênero explorado na leitura para o trabalho com os eixos da escrita e da oralidade, bem como os conhecimentos linguísticos. As atividades desse eixo, “estimulam a reflexão e a construção dos conceitos abordados com base nas leituras realizadas” (PNLD, 2014, p. 100). Apesar de abranger gêneros variados na produção textual, apresentar diversidade de gêneros e significativa quantidade de atividades de leitura, as orientações quanto ao trabalho com a oralidade não são suficientes para preparar o aluno de forma consistente para esta prática social.

Ainda conforme o Guia, a coletânea traz considerável diversidade de gêneros, tanto os estritamente verbais como os que se compõem de outras semioses:

Representativa do que a cultura da escrita oferece a um aluno desse nível de ensino, a **coletânea** apresenta diversidade de gêneros, verbais e multimodais, trazendo ainda autores significativos da literatura nacional e internacional. (GUIA PNLD, 2014, p.100).

Em relação ao Manual do Professor, além de explicitar os princípios teóricos e metodológicos que servirão de base para a prática docente, traz sugestões de atividades e orientações para o trabalho das atividades propostas.

2.2. Listagem dos textos multimodais presentes na coleção 1: Projeto Teláris – Português

Reunimos, a seguir, os textos multimodais encontrados nos quatro volumes da coletânea *Projeto Teláris – Português* nas tabelas 1, 2, 3 e 4. Após contabilizar as ocorrências dos gêneros multimodais elencados nessas tabelas, formulamos a quinta tabela com o intuito de apresentar uma visão geral da coletânea.

Tabela 1: Coleção Projeto Teláris – Português

COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	
6º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	44
Anúncio publicitário	18
Mapa	4
Folheto	1
Charge	1

Tabela 2: Coleção Projeto Teláris – Português

COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	
7º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	26
Anúncio publicitário	9
Charge	2
Cartum	7
Campanha institucional	1

Tabela 3: Coleção Projeto Teláris – Português

COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	
8º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	40
Anúncio publicitário	10
Charge	2
Cartum	4
Gráfico	3
Infográfico	4
Mapa	11
Cartaz de divulgação	1

Tabela 4: Coleção Projeto Teláris – Português

COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	
9º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	66
Anúncio publicitário	7
Charge	5
Cartum	4
Campanha institucional	4

Tabela 5: Coleção Projeto Teláris – Português

COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS	
DO 6º AO 9º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	116
Anúncio publicitário	44
Charge	10
Cartum	15
Gráfico	3
Infográfico	4
Mapa	15
Campanha institucional	5
Folheto	1
Cartaz de divulgação	1

Nessa coleção, a tira em quadrinho é o gênero multimodal com o maior índice de ocorrências, seguido do anúncio publicitário. É válido salientar que há certa discrepância se comparadas à frequência dos gêneros presentes nos volumes dessa coletânea: enquanto as tiras aparecem 116 vezes (e o anúncio aparece 44 vezes) ao longo da coleção, os demais gêneros, como a charge e o cartum, aparecem no máximo 15 vezes. Outros gêneros como o folheto e o cartaz de divulgação aparecem apenas 1 vez. Verifica-se uma distribuição quantitativamente irregular (pouco equilibrada) na quantidade de gêneros multimodais na composição dessa obra.

Conforme os dados apresentados nas tabelas, observa-se que a coletânea apresenta certa variedade de gêneros multimodais, sendo que alguns deles se repetem em diferentes volumes.

Na tabela 5 consta a ocorrência dos gêneros multimodais ao longo de toda a coletânea em seus quatro volumes. O foco do trabalho é verificar o tratamento dado a esses gêneros por meio das atividades. Entretanto, tais gêneros

também são utilizados com outros objetivos, conforme mencionado anteriormente.

Nos três primeiros volumes da coleção, a grande maioria dos textos é trabalhada por meio de alguma atividade. Cabe ressaltar que, nestes volumes, apesar dos gêneros servirem, em determinados momentos, para a exemplificação de conteúdos, o livro propõe alguma atividade para o aluno realizar, mesmo que seja apenas uma questão.

Já no último volume, essa proporção é alterada: uma parte significativa dos textos serve unicamente a outros propósitos: 37 dos 86 textos, totalizando 43,03%. Das 66 tiras que aparecem no quarto volume, 27 não são acompanhadas de atividades. Em todas as ocorrências de anúncios publicitários (7) verifica-se a presença de atividades. Já em relação às charges (5), ocorre justamente o contrário. Em metade do número de cartuns (2) não se propõem atividades bem como em 75% das propagandas institucionais (3).

2.3. Visão geral apresentada pelo Guia PNLD 2014 - coleção 2: Tecendo Linguagens

A coleção *Tecendo Linguagens*, que se organiza em quatro unidades temáticas, destaca o estudo dos gêneros e tem como eixo central o eixo da leitura. As atividades desse eixo levam não apenas à percepção das peculiaridades estruturais dos gêneros, mas também a sua função sócio-comunicativa, explorando habilidades diversificadas em um crescente de dificuldades. Ele também relaciona, desde uma perspectiva de letramentos, as práticas sociais ao contexto escolar.

Sobre a perspectiva teórico-metodológica que norteia as atividades de leitura, segundo o Guia PNLD 2014,

O processo de ensino-aprendizagem da leitura orienta-se pela metodologia construtivo-reflexiva, com a exploração da vivência do aluno em relação à leitura dos textos propostos. (GUIA PNLD, 2014, p.71).

Esta coleção apresenta considerável diversidade de gêneros e articula os eixos de leitura e de produção escrita e destaca-se em relação à presença de textos multimodais. Entretanto, assim como na coleção anterior, falta certa consistência no trabalho com a oralidade. Apesar de explorar o contexto nas situações de interação, deixa de enfatizar aspectos importantes da variação linguística. Se comparado aos demais eixos, ao longo da coletânea, observa-se que o número de propostas é significativamente menor.

Outro problema da coletânea é que o trabalho com os conhecimentos linguísticos dá-se, muitas vezes, desde uma perspectiva mais tradicional. Esse eixo, além de não se articular sempre de forma evidente com o eixo da leitura e com os demais eixos, limita-se a abordar os recursos gramaticais presentes na constituição da textualidade e em outros momentos foca-se em um viés de cunho tradicional em relação aos conteúdos trabalhados.

No trabalho com a produção textual, são propostas a elaboração de gêneros estudados no capítulo ou na unidade e de textos verbais e não verbais com base em roteiros.

Conforme o Guia 2014, o Manual do Professor, além das respostas e comentários das atividades, apresenta um suporte teórico e metodológico e orientações sobre os objetivos da prática docente.

2.4. Listagem dos textos multimodais presentes na coleção 2: Tecendo Linguagens

À continuação, elencamos nas tabelas 6, 7, 8 e 9 os gêneros multimodais encontrados em cada volume da coleção *Tecendo Linguagens*. Computadas as

ocorrências dos gêneros multimodais, elaboramos a tabela 10 com o intuito de apresentar uma visão geral dessa coletânea.

Tabela 6: Coleção Tecendo Linguagens

COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	
6 ^o ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	29
Anúncio publicitário	2
Gráfico	1
Charge	2
Cartum	1

Tabela 7: Coleção Tecendo Linguagens

COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	
7 ^o ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	9
Anúncio publicitário	1
Campanha institucional	4
Mapa	1

Tabela 8: Coleção Tecendo Linguagens

COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	
8 ^o ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	7
Anúncio publicitário	2
Campanha institucional	7
Charge	1

Tabela 9: Coleção Tecendo Linguagens

COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	
9º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	10
Anúncio publicitário	2
Campanha institucional	1
Charge	2
Gráfico	2

Tabela 10: Coleção Tecendo Linguagens

COLEÇÃO TECENDO LINGUAGENS	
DO 6º AO 9º ANO	
GÊNEROS MULTIMODAIS	OCORRÊNCIAS
Tira em quadrinho	55
Anúncio publicitário	7
Campanha institucional	12
Charge	5
Gráfico	3
Mapa	1
Cartum	1

Nesta coletânea a tira em quadrinho é o gênero que aparece com maior frequência, totalizando 55 ocorrências. A esfera publicitária também ocupa posição de destaque, visto que o gênero campanha institucional totaliza 12 ocorrências e o anúncio publicitário, 7. O gênero charge apresenta 5 ocorrências, enquanto o gráfico, um total de 3 ocorrências. Os gêneros mapa e cartum totalizam apenas 1 ocorrência cada ao longo de toda a coleção.

Ao contabilizar as ocorrências de gêneros nessa coletânea, verifica-se que tanto a variedade quanto a frequência dos textos é pequena. Os dados parecem sugerir que a multimodalidade textual poderia ter sido explorada de

forma mais assídua nessa coleção, uma vez que apenas um gênero, a tira em quadrinho, aparece com frequência significativa.

2.5. Comparativo dos resultados

Foram considerados, no presente trabalho, somente os textos tipicamente multimodais. Apesar da organização visual presente em páginas de jornal e de revistas, por exemplo, fornecerem informações importantes para sua compreensão, elas não foram computadas na listagem dos textos multimodais. As ilustrações e xilogravuras também foram desconsideradas nesse processo, por seu caráter essencialmente ilustrativo.

Estabelecendo um comparativo entre as duas coleções, nota-se uma diferença significativa em relação à ocorrência dos textos multimodais: enquanto na primeira coleção foram elencados 214 gêneros, a segunda traz um total de 83.

Para ampliar as práticas de letramento do aluno, faz-se necessário oferecer um repertório variado de textos multimodais, trabalhando-os com profundidade. Apesar disso, a diversidade multimodal trabalhada pelas coletâneas parece ser insuficiente. Na primeira coleção, gêneros como o gráfico, o cartum, o infográfico, a campanha institucional, por exemplo, poderiam ter sido abordados com maior sistematicidade. Em relação à segunda, com a exceção das tiras, os demais gêneros poderiam ser tratados com maior acuidade.

Gêneros pouco trabalhados no contexto escolar dificilmente serão internalizados. Deste modo, torna-se uma tarefa complexa garantir a aprendizagem dos alunos em relação à leitura proficiente desses textos multimodais ao longo dos anos finais do ensino fundamental. É fundamental que diferentes gêneros multimodais façam parte da vivência dos alunos e que as habilidades necessárias para sua efetiva compreensão sejam devidamente trabalhadas.

A baixa ocorrência de charges em ambas as coleções pode ser explicada por ser este um gênero vinculado, muitas vezes, a um momento histórico específico. Sua compreensão, dessa forma, depende do conhecimento dos fatos aos quais se relaciona. O distanciamento temporal dos acontecimentos que levaram à criação da charge pode prejudicar o trabalho com esse gênero.

Além disso, mesmo os gêneros com grande ocorrência nem sempre são abordados com o objetivo de preparar os alunos para as práticas de letramento.

Apesar de reconhecer que certos gêneros possuem maior relevância social no processo de formação do discente, o trabalho com poucos gêneros não o prepara para interagir nas diferentes situações sócio-comunicativas. No próximo capítulo, apresentaremos a análise qualitativa realizada de 6 textos da primeira coleção e 4 da segunda, com foco na exploração da multimodalidade no trabalho de leitura proposto nas coleções selecionadas.

3. ANÁLISE

Estudos recentes sobre letramento multimodal têm evidenciado a necessidade de múltiplos conhecimentos e habilidades para uma participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas. No processo de ensino-aprendizagem de língua materna essa nova exigência demanda atividades que contemplem essa diversidade de práticas e sustentação teórica que ofereça o embasamento para uma prática docente efetiva. Os manuais utilizados pelos estudantes também precisam atender a esse novo cenário marcado pela diversidade cultural e tecnológica.

É consenso entre vários pesquisadores a necessidade de expandir a visão de letramento centrada na leitura da linguagem verbal para uma proposta mais ampla sobre a linguagem, contemplando os diferentes recursos semióticos que atuam de forma integrada na composição dos textos. Segundo Dionísio (2005, p.196), “o processamento textual falado ou escrito, portanto, exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais”. Tomando como base essa afirmativa, bem como os apontamentos teóricos abordados no primeiro capítulo desta dissertação, realizamos a análise dos dados coletados em nossa investigação.

3.1. Coleção 1: Projeto Teláris – Português

Com base na listagem dos gêneros multimodais presentes na coleção *Projeto Teláris – Português*, observa-se que, em termos quantitativos, sua exposição aos alunos do ensino fundamental II é significativa. Tais gêneros aparecem em diferentes contextos, envolvendo ou não a proposição de atividades.

Com base na tabela 5, agrupamos no gráfico 1, as ocorrências dos gêneros multimodais na coleção *Projeto Teláris – Português*.

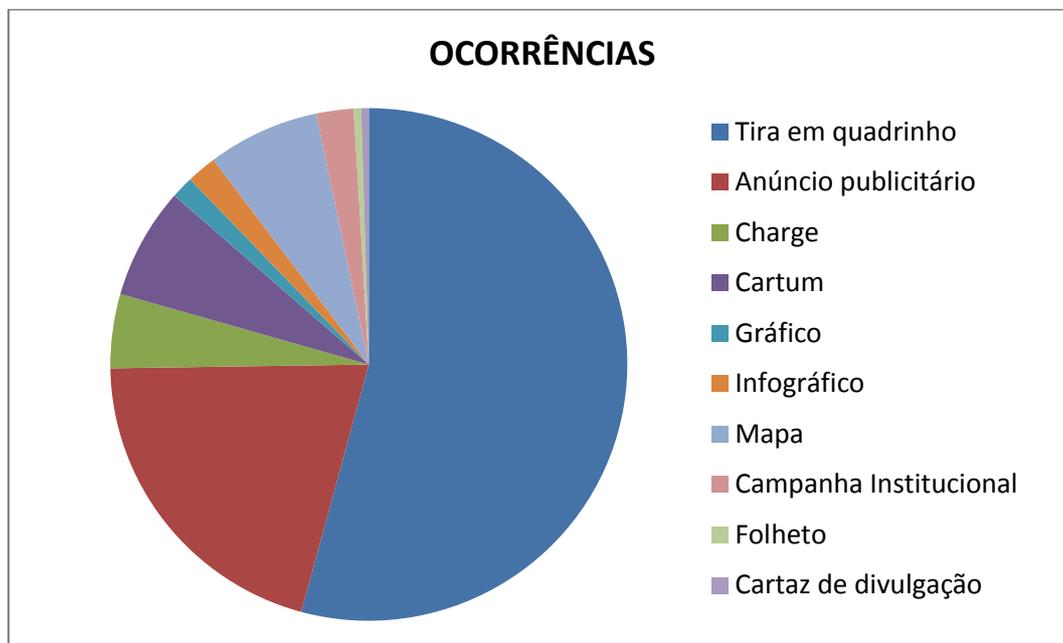


Gráfico 1 – Ocorrências dos gêneros multimodais na coleção *Projeto Teláris - Português*

Nessa coletânea, há uma seção em que se privilegia a abordagem de diferentes linguagens, intitulada *Outras Linguagens*, a qual, conforme evidenciado no Manual do Professor (doravante MP) destina-se a preparar os alunos para interpretar e posicionar-se criticamente diante de variados textos em linguagem não verbal ou verbo-visual que lhes são apresentados.

Nessa seção, o objetivo é extrapolar o trabalho com o estritamente verbal por propor-se a buscar exercitar o diálogo entre as diferentes semioses que compõem os textos, não se restringindo a aspectos visuais somente, como a diagramação, o uso das cores, mas contemplando a interação entre as linguagens verbal e não verbal, segundo apresentado no MP.

Os pressupostos teóricos discutidos no MP sugerem que a coletânea se propõe a realizar um trabalho de leitura do ponto de vista da multimodalidade textual. Nessa seção, a proposta de trabalho com o gênero, apesar de faltar sistematicidade e profundidade, tem aspectos positivos, por trazer, em vários

casos, orientações pertinentes para a compreensão do gênero. Entretanto, em algumas ocorrências, nota-se que faltou cautela ao buscar relacioná-lo ao gênero estudado no capítulo, pois a proposta parece ter se esgotado nisso.

Uma forma de desenvolver um trabalho mais efetivo nessa seção seria, além de selecionar determinados gêneros e informações norteadores para sua leitura, ampliar a variedade a que os alunos serão expostos, além de propor questões de leitura voltadas para a internalização do gênero. É importante que essas questões não apenas considerem a função social do gênero abordado, como contemplem seu aspecto multimodal e que, dessa forma, contribuam para a formação do sujeito letrado.

Apesar de apresentar uma perspectiva teórico-metodológica coerente com as novas demandas de leitura, muitos aspectos relevantes são desconsiderados nas atividades com os textos multimodais. Parece haver, desse modo, uma incongruência com o que é proposto no MP e sinalizado na seção *Outras Linguagens* em relação a essas atividades, restritas, em sua maioria, a aspectos gramaticais. É o que se pode observar na proposta a seguir:

3. Copie os advérbios ou expressões adverbiais (expressões que equivalem a advérbios) dos textos a seguir e indique as circunstâncias que expressam.

a)

HAGAR



ESTOU COM UMA DOR AQUI DO LADO!

NATURALMENTE...

CHRIS BROWNE



AVISEI QUE O REMÉDIO QUE VOCÊ ESTÁ TOMANDO CAUSA EFEITOS COLATERAIS.

© CHAS BROWNE 1-9

© CHRIS BROWNE/INTERCONTINENTAL PRESS

lui, do lado: lugar; naturalmente: afirmação. BROWNE, Chris. Hagar. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1º set. 2004.

Figura 1 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 7º ano, 2013, p. 159.

A tira em quadrinho, produzida pelo cartunista Chris Browne, é composta por dois quadros. No primeiro deles, observa-se a presença de duas personagens: Hagar, um conquistador *viking*, dialogando com outra personagem, que se revelará como seu possível médico no segundo quadro. A expressão corporal de Hagar, ao relatar a dor que sente em parte de seu corpo, parece sugerir que ele não esperava senti-la. A resposta inesperada dada à indagação de Hagar no segundo quadro: “Avisei que o remédio que você está tomando causa efeitos colaterais” gera o humor na tira, pois, provavelmente, o remédio que deveria aliviar a dor, é justamente o que está desencadeando-a.

A atividade selecionada para análise, que traz como gênero multimodal a tira em quadrinho, encontra-se na seção *Língua: usos e reflexão*, do quinto capítulo do livro destinado aos alunos do 7^o ano. Nessa seção, são trabalhados conteúdos relativos ao estudo dos verbos, contemplando os tempos e aspectos do presente, formas nominais e locuções verbais, além do advérbio e da locução adverbial. No enunciado da atividade proposta, solicita-se ao aluno que identifique os advérbios ou expressões adverbiais e as circunstâncias que expressam.

O gênero tira em quadrinho não serve de base para outras questões; seu uso restringe-se tão somente à proposição de uma questão de natureza essencialmente gramatical.

A concepção de linguagem que está subjacente à proposta desta atividade, sem dúvida, é a de língua como estrutura, como sistema. Além disso, não são abordados no comando da questão outros elementos como a caracterização das personagens, a contextualização da cena; nem tampouco é explorado o que provoca o humor no texto, o que descarta o trabalho com a habilidade de percepção global do texto.

Visualmente, em relação à personagem Hagar, nota-se no primeiro quadro sua expressão de surpresa, em decorrência da dor que está sentindo, revelada por sua expressão fisionômica e por meio do gestual de seu braço esquerdo. No

segundo quadro, em virtude da resposta do médico, a expressão fisionômica de Hagar se modifica: de surpreso ele passa a sentir-se perplexo, petrificado. A postura altiva do médico e o gestual de suas mãos, nos dois quadros, buscam transmitir uma aparência de severidade, de credibilidade, comumente atribuída aos profissionais dessa classe.

No diálogo da tirinha, Hagar relata sentir uma dor: “Estou com uma dor aqui do lado!”. O sentido veiculado pelo texto verbal da reclamação de Hagar é reforçado pela linguagem visual, observado na imagem de Hagar colocando a mão sobre o local onde sente a dor em seu corpo.

Verbalmente, percebe-se um jogo de palavras instaurado pela presença do duplo sentido da palavra “colateral” na tira em quadrinho. Na expressão “efeito colateral”, o primeiro sentido evocado é a consequência advinda do uso de um medicamento. De forma humorística, outro sentido do termo é evocado, aludindo à dor lateral a que Hagar se refere, ocasionada justamente pelo remédio que deveria combatê-la.

Advém dessa leitura as possibilidades de se explorar a compreensão dos modos semióticos presentes no texto, bem como sua integração na construção do sentido, ambas descartadas na formulação da atividade.

A proposta analisada a seguir está situada na seção *Língua: usos e reflexão* do terceiro livro da coletânea, destinada ao tratamento dos seguintes conteúdos gramaticais: *Frase, oração e período* e *Elementos de coesão textual*. Variadas atividades são propostas ao longo da seção, dentre elas a que apresentamos à continuação:



- Reescreva as falas da personagem substituindo os quadradinhos por palavras ou expressões que estabeleçam a coesão adequada.
- Você empregou algum elemento coesivo que indica oposição? Qual?

Figura 2 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 8º ano, 2013, p. 40-41.

Na tira em quadrinho, de autoria de Chris Browne, composta por dois quadros, observa-se o diálogo entre duas personagens, mãe filha, a respeito da interferência familiar na futura vida conjugal da filha. Helga, na posição de mãe experiente, conversa com sua filha, procurando aconselhá-la e prepará-la para lidar com a interferência da futura sogra em seu casamento. À continuação, Helga afirma que a postura da sogra se modificará. No desfecho do diálogo, a explicação inesperada de Helga sobre essa mudança é o que gera o humor na tira: a interferência, segunda Helga, não se restringirá somente à vida conjugal da filha; ela se estenderá aos filhos. Quanto ao cenário, em oposição ao contexto turbulento que a filha vivenciará quando casada, as cores do céu no primeiro quadro e a imagem do pôr do sol no segundo sugerem que o contexto da interação é de paz, de tranquilidade.

Para o trabalho com essa tirinha, os elementos de coesão são removidos, como se pode observar na figura1. Feita a leitura, os alunos devem realizar duas atividades. Na primeira, a tarefa é preencher as lacunas presentes na tira,

estabelecendo a coesão textual e na segunda, identificar se algum elemento coesivo que indica oposição foi utilizado na consecução da primeira atividade.

Como se pode observar, novamente, elementos importantes à compreensão não foram explorados no enunciado das atividades. A leitura da imagem e a integração semiótica não são contempladas. Os conhecimentos prévios também poderiam ser abordados em relação à temática da tira, visto ser um costume comum o diálogo entre mãe e filha a respeito das possíveis adversidades no casamento. Outro ponto que poderia ser explorado são as representações da relação entre sogra e nora, pois em diferentes culturas essa relação é considerada problemática. Também a compreensão global e a função social são desconsideradas na proposição das atividades.

De forma recorrente ao longo da coletânea, nota-se que as tiras em quadrinho servem, em sua maioria, apenas de pretexto para o trabalho com o conteúdo de natureza gramatical. As atividades foram selecionadas por serem prototípicas em relação ao trabalho com as tiras em quadrinho. Apesar de ter sido proposta após a exposição de conteúdos gramaticais, não é justificável a abordagem apenas do conteúdo trabalhado anteriormente no enunciado da tarefa.

Como se vê, nessas propostas com o gênero tira em quadrinho ignoram-se outras possibilidades de exploração da multimodalidade nele presente. O que se observa é que nessas atividades como em outras verificadas nessa coleção, os gêneros multimodais são utilizados diversas vezes para exemplificar conteúdos de natureza gramatical, como se pode observar na análise que segue. Há situações, conforme mencionado, em que não se propõe a consecução de nenhuma atividade de natureza interpretativa que conduza o leitor a interagir com os elementos da composição multimodal dos textos.

A seguir, analisamos outra proposta com o gênero tira em quadrinho.

Imperativo afirmativo e imperativo negativo

O modo imperativo é usado de duas maneiras.

Observe a tira a seguir:



LAERTE. *Classificados*. São Paulo: Devir Livraria, 2001, p. 38.

1. Copie a alternativa que indica a causa que levou ao desfecho apresentado no terceiro quadrinho:
 - a) A personagem não viu a placa.
 - b) A personagem não deu importância à placa.
 - c) A frase da placa não estava clara. **Alternativa b.**
2. Na placa há uma palavra indicando que o que está escrito é uma proibição, e não um conselho ou simples recomendação. Que palavra é essa? **É a palavra não, que está escrita com destaque.**

Na frase "Não dê descarga", o verbo está na forma negativa do **modo imperativo**. Se a frase fosse "Dê descarga", o verbo estaria no modo imperativo, na forma afirmativa.

Veja outros exemplos:

I. **Escreva** o texto com letra de forma.

↓
imperativo
afirmativo

II. **Não escreva** o texto com letra de forma.

↓
imperativo negativo

As duas frases expressam, dependendo da situação de uso, uma ordem ou uma recomendação.

Veja na próxima página como fica o verbo *escrever* conjugado no modo imperativo, na forma afirmativa e na forma negativa.

A tira em quadrinho, produzida pelo cartunista Laerte, é composta por três quadros. No primeiro deles, centrado-se na imagem, observa-se uma personagem que se encontra em uma região de temperaturas extremamente baixas, o que se pode observar por meio de seu vestuário, bem como pela cor branca da parede e seu formato arredondado. Tais elementos sugerem tratar-se de um esquimó utilizando um vaso sanitário em um iglu.

Verbalmente, nos três quadros que compõem a tira, nota-se a presença de uma placa com os seguintes dizeres: “Não dê descarga”. A ênfase dada ao termo *não*, realçado em negrito, sugere que não se trata de uma recomendação ou conselho, mas de uma proibição. No segundo quadro, nota-se que a personagem já utilizou o sanitário, uma vez que sua roupa não está mais franzida, como no primeiro quadro. Apesar de ter visto a placa, conforme se percebe no primeiro quadro, a personagem ignora a proibição e, no último quadro, a personagem é surpreendida ao acionar a descarga o que provoca a queda de um grande bloco de gelo. Esse desfecho inesperado é o que gera o humor.

A atividade selecionada para análise, que traz como gênero multimodal a tira em quadrinho, encontra-se na seção *Língua: usos e reflexão*, do oitavo capítulo, o qual se propõe a trabalhar o gênero *propaganda*. É pertinente mencionar que nesta seção são propostas atividades com o gênero base do capítulo sobre o uso do modo imperativo para mostrar que as formas verbais que indicam conselho, súplica, convite, sugestão, pedido, ordem são expressas através desse modo verbal.

Após essas atividades, busca-se apresentar informações adicionais sobre o modo imperativo afirmativo e negativo. Para isso, é solicitada aos alunos a leitura da tira em quadrinho. Na primeira atividade, os alunos devem identificar o que motivou o desfecho apresentado no último quadrinho, conforme se percebe por meio do enunciado da questão 1. Seguindo do enunciado, são apresentadas as três alternativas para a resposta.

Em relação às alternativas, é válido mencionar que há problemas em sua formulação, pois observando apenas aspectos verbo-visuais do primeiro quadrinho, o aluno tem condições de eliminar as duas alternativas incorretas, o que pode levá-lo a responder adequadamente à questão sem identificar de fato a resposta certa. Observando, no primeiro quadrinho, a posição do rosto da personagem em direção à placa, nota-se que a personagem visualizou-a. Ainda focalizando o primeiro quadro da tira, percebe-se a clareza da placa tanto em termos visuais, pelo tamanho da letra, o que permite sua leitura com facilidade, como em termos de sentido, visto que não há nenhum aspecto da organização textual ou vocábulo que dificulte a compreensão da mensagem por ela transmitida.

Na segunda atividade, solicita-se ao aluno que identifique o termo que explicita a intenção pretendida por seu interlocutor: a de proibição. O próprio enunciado sinaliza que o uso desse termo serve para estabelecer uma clara diferença em relação à intenção que, no caso, não é dar um conselho nem fazer uma recomendação, conforme explicitado no enunciado da questão 2.

A primeira atividade requer do aluno somente que observe alguns componentes da linguagem verbo-visual. Apesar de o enunciado da questão direcioná-lo para a observância do primeiro quadrinho, como já mencionado, e do terceiro quadrinho, ao focalizar o motivo do desfecho da tirinha, o trabalho com a linguagem visual na tira poderia ter sido mais aprofundado. No que concerne ao aspecto visual, a atividade poderia ter contemplado, por exemplo, o vestuário da personagem, bem como o cenário onde ela se encontra, principalmente a parede de fundo.

A percepção desses elementos atrelada ao conteúdo da placa é fundamental para o humor nesta tira, advindo da quebra de expectativa. O comportamento inesperado da personagem, que opta por transgredir a proibição explicitada na placa, lhe proporciona uma situação inesperada: ao dar a descarga, o vaso sanitário é destruído por um imenso bloco de gelo. É justamente essa quebra de expectativa que gera o humor. Por esse elemento inerente ao gênero não

ter sido devidamente trabalhado e por ter sido desconsiderada a relação entre autor e público-leitor, em função de quem o gênero é produzido, não é trabalhada a função social do gênero.

Uma possibilidade ao lançar um olhar sobre a linguagem imagética dessa tirinha seria também a ativação de conhecimentos prévios, dado o cenário e o vestuário da personagem.

Na proposta da questão 2, não se trabalha o aspecto da diagramação, fundamental para a percepção da real intenção do interlocutor evidenciada pelo destaque do termo *não* em relação ao restante do conteúdo da placa, pois não é apenas o uso desse vocábulo que indica a proibição, mas sim o fato de aparecer destacado. É solicitado ao aluno apenas que identifique o termo. Não há um direcionamento claro no que concerne ao efeito de sentido causado pela ênfase dada a esse termo, que aparece realçado em negrito. Apesar disso, ao solicitar a identificação desse termo, a atenção do aluno acaba direcionada para esse essa saliência visual.

Além disso, o enunciado das duas questões propostas não propicia uma clara integração das linguagens verbal e imagética, necessária à percepção do sentido global do texto, que fica comprometido, deixando de ser contemplada nas atividades.

Nas questões não se contemplam os elementos da composição multimodal que contextualizam a cena, tampouco é explorado o ambiente em que os fatos acontecem. A exploração desses elementos certamente contribuiria para despertar o leitor a outras possibilidades de interação com o texto. Considerando os aspectos abordados na análise, verifica-se que as questões propostas pouco contribuem para o aperfeiçoamento do letramento multimodal.

Após a proposição dessas duas questões, abordam-se as formas de utilização do modo imperativo, resgatando a frase presente na placa transcrevendo-a no

modo imperativo afirmativo, introduzindo novos exemplos e apresentando breves comentários sobre esse conteúdo.

A próxima atividade analisada encontra-se na seção *Língua: usos e reflexão* do livro destinado aos alunos do 8º ano. Essa seção dedica-se à abordagem de conteúdos gramaticais. Nela são abordadas: *Oração: sujeito e predicado* e os *Tipos de sujeito*. Para exemplificar o emprego da oração sem sujeito, é apresentada uma tira em quadrinho. A seguir, solicita-se aos alunos que respondam a duas questões.

■ Veja na tira a seguir o emprego de oração sem sujeito, mesmo na linguagem informal.



Laerte. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2001. p. 45.

Agora, responda:

- No primeiro e segundo quadrinhos, os verbos *haver* e *fazer* estão sendo usados em orações sem sujeito. Explique por que essas orações são consideradas sem sujeito.
- No segundo quadrinho, a personagem diz: "Já faz uma sola!". Se ela estivesse se referindo às duas solas, como deveria falar? Ela deveria falar: "Já faz duas solas".

Elas são consideradas orações sem sujeito porque os verbos *haver* e *fazer* indicam tempo decorrido. E, nesses casos, eles são chamados de verbos impessoais.

77

Figura 4 – Seção Língua: usos e reflexão da Coleção Projeto Teláris – Português, 8º ano, 2013, p. 77.

A tirinha, produzida pelo cartunista Laerte, é composta por quatro quadros. Visualmente, nota-se a presença de duas personagens. Uma delas, que está sentada à mesa, é apresentada de forma explícita. A outra é apresentada de forma implícita, visto que não aparece na tira. A posição dos balões,

indicadores de diálogo, evidencia a presença da outra personagem, situada do outro lado da mesa.

As linguagens verbo-visual, através do conteúdo do diálogo estabelecido e do posicionamento das personagens, permitem inferir que o contexto da interação remete a uma entrevista de emprego, sendo a personagem implícita o entrevistador e a personagem explícita o entrevistado. Este aparece caracterizado na tira de forma bastante peculiar: seus trajes e calçados velhos e desgastados revelam seu estado de pobreza. Ademais do vestuário, a barba por fazer e o cabelo despenteado sugerem que a personagem é um mendigo.

No diálogo, o entrevistador pergunta ao entrevistado há quanto tempo está procurando por trabalho. Da resposta dada, infere-se que a procura é longa, pois para a sola de um calçado desgastar-se por completo demanda um tempo considerável. Dando sequência à entrevista, o entrevistador, surpreso com a resposta, indaga a respeito dos meios de subsistência aos quais o entrevistado recorre. No desfecho da tira, a resposta inesperada do entrevistado é que gera o humor: ele afirma sobreviver da sola do outro sapato, que ainda não está totalmente desgastada.

Na primeira atividade, solicita-se ao aluno que explique por que as orações usadas no primeiro e segundo quadrinhos são consideradas sem sujeito. Na última questão, o aluno deve transpor a frase do segundo quadro para o plural. Assim como nas atividades analisadas anteriormente, nota-se que o uso do gênero restringiu-se à abordagem de conteúdos gramaticais. No trabalho com esta tira não foram exploradas a compreensão das semioses que a compõem, nem tampouco a integração semiótica.

Levar o aluno a constatar a presença das duas personagens, por meio do posicionamento dos balões, a identificar o contexto da interação, a caracterizar a personagem que aparece de forma explícita, demanda uma leitura do ponto de vista da multimodalidade, isto é, requer do aluno a compreensão das linguagens verbo-visual. Também a compreensão global e a função social do

gênero foram desconsideradas nas atividades. Dessa forma, nessa proposta, assim como na anterior, não se busca preparar o aluno para os usos sociais da leitura multimodal.

Na sequência deste trabalho, a proposta é observar a abordagem do gênero propaganda publicitária. No capítulo 6 do terceiro volume intitulado *Publicidade, uma forma de persuadir*, trabalha-se a leitura desse gênero. Para abordá-lo, são apresentadas propagandas com orientações para sua compreensão, bem como atividades diversas. De forma geral, as propostas de atividades desse capítulo exploram bem as linguagens verbo-visual, bem como a percepção do sentido global do texto e também sua função social, conforme se percebe na proposta seguinte:

C

3. Observe este anúncio e responda às questões propostas:

Sinta o frescor da verdadeira limpeza profunda.

NEUTROGENA
DEEP CLEAN
LIMPEZA PROFUNDA
GEL DE LIMPEZA

Oleosidade e impurezas obstruem os poros. Deep Clean remove a oleosidade por dentro e as impurezas por fora.

Neutrogena
TESTADO POR DERMATOLOGISTAS

AGÊNCIA J&J/ARQUIVO DA EDITORA

© 2004 Neutrogena Inc. www.neutrogena.com.br

3c. De modo explícito: o nome do produto aparece em letras grandes e sua embalagem está reproduzida com destaque.

- a) Que sensação a imagem desse anúncio pretende provocar? *A sensação de frescor.*
- b) Que tipo de produto está sendo anunciado? *Um gel para limpeza de pele.*
- c) O produto é apresentado de modo explícito ou implícito? Justifique.
- d) Quanto à marca:
- Há um logotipo? Qual? *Sim. A forma das letras e as cores utilizadas na escrita dos nomes da marca (Neutrogena) e do produto (Deep Clean).*
 - Há um símbolo? Qual? *Não há.*

202

benefícios do produto. De forma destacada, na parte inferior do anúncio, aparece o nome da marca do produto.

A estratégia de convencimento utilizada por meio das linguagens verbo-visual é levar a leitora, público-alvo a quem se destina a propaganda, a identificar-se com a mulher apresentada no anúncio, e assim adquirir o produto.

São propostas 10 questões para a compreensão da propaganda. Na primeira questão, solicita-se ao aluno que perceba a sensação que o anúncio pretende provocar em seu público-alvo. Para responder a essa questão, o aluno deve atentar-se às linguagens verbo-visual, visto que se reforçam mutuamente no intuito de transmitir a sensação de limpeza e de frescor.

Nas duas questões seguintes, respectivamente, solicita-se que o aluno identifique o produto anunciado e sua forma de apresentação – explícita ou implícita. Para isso, o aluno deve direcionar sua atenção, sobretudo, à linguagem imagética. Esta é uma questão que não demanda habilidades mais complexas de compreensão, visto que o produto aparece de forma explícita na propaganda.

A quarta questão destina-se a aspectos de natureza formal do gênero, visto que as perguntas estão voltadas para peculiaridades da propaganda como o logotipo e o símbolo. Tal abordagem é também pertinente, pois as características estruturais do gênero também devem ser contempladas em sua leitura. A questão 5 engloba a dimensão discursiva da propaganda. Nela, o aluno deve identificar se o discurso veiculado é determinado ou se apela para sentimentos e emoções. Para respondê-la, o aluno também deve observar as linguagens verbo-visual de forma integrada para perceber que a ação é determinada: “Sinta o frescor da verdadeira limpeza profunda”.

A próxima questão está direcionada à identificação do público-alvo. Para responder a essa questão, o aluno deve observar principalmente a linguagem

imagética. Da presença do rosto feminino na propaganda depreende-se que esta se destina ao público feminino.

Os conhecimentos linguísticos são explorados na questão 7. O aluno deve analisar o efeito de sentido pretendido pelo uso de terminado tempo ou modo verbal. O conhecimento gramatical é contemplado de forma vinculada à função social do gênero, visto que o uso do modo imperativo serve à finalidade da propaganda de vender um produto.

Na questão seguinte, o aluno deve identificar o argumento de autoridade, que confere credibilidade ao produto. Nessa questão, é explorada outra nuance das estratégias persuasivas utilizadas.

Na nona questão, são explicitamente contempladas a percepção do sentido global bem como a função social do gênero propaganda. Solicita-se ao aluno que identifique se o gênero que serve de base à leitura é um anúncio publicitário (texto publicitário comercial) ou se é uma campanha institucional (texto publicitário institucional). Para responder adequadamente, o aluno deve compreender o sentido global do gênero para depreender sua finalidade, seu uso social.

Ao final, é solicitado ao aluno que sintetize os recursos de persuasão usados quanto à linguagem e quanto à intenção.

Observa-se que há um direcionamento claro no que concerne à compreensão dos modos semióticos que compõem a propaganda, conforme verificado nas questões 2, 3, 4, 6, 7 e 8. Além disso, a integração das linguagens verbo-visual é propiciada por meio das questões 1 e 5. Já a compreensão global do texto e sua função social são exploradas na questão 9. Das considerações tecidas na análise realizada verifica-se que as questões propostas contribuem para a formação do leitor do texto multimodal.

Entretanto, em parte considerável das atividades que trabalham a propaganda na coleção, a linguagem imagética não é devidamente abordada. São focalizados aspectos de natureza verbal para a construção do sentido desses textos, como a ambiguidade, a seleção vocabular, as figuras de linguagem, dentre outros. Apesar dessa lacuna, não se deixa de contemplar, no enunciado de grande parte dessas questões, a função social do gênero.

A seguir, apresentamos a análise de mais uma propaganda:

Prof. (a), se achar conveniente, além dos recursos de linguagem e da construção do texto, explore com os alunos outras estratégias de convencimento usadas no anúncio, conforme estudado no volume de 8º ano. Considere a imagem em relação ao público a que se destina (leve em conta onde foi veiculada); as cores, a apresentação do cartão equilibrado na ponta de um dedo, a tipologia irregular e de traço fino empregada no slogan, tudo concorrendo para infundir no leitor a sensação de leveza.

a. Sugestão: Quem tem Ourocard leva a vida de forma tranquila/sem preocupação/tranquilamente. Porte/Use/Tenha, porque ele é prático e não pesa no bolso.

Prof. (a), na frase "Leve, porque ele é prático...", o termo pode ser interpretado também como advérbio, retomando o sentido da ocorrência anterior (assim, "não pesar no bolso" teria o sentido de "não custar caro"); e como adjetivo (= de pouco peso, pequeno), retomando a palavra usada antes como advérbio (então, "não pesar no bolso" estaria em sentido próprio).

c. Resposta pessoal. Sugestão de palavras que podem ser empregadas: cara, cabeça, meio.

Palavras polissêmicas

Considere o seguinte anúncio publicitário:



Quem tem Ourocard leva a vida leve. Leve, porque ele é prático e não pesa no bolso. Leve, porque você pode ter dois Ourocard, Visa e Mastercard, pelo preço de um, e porque o limite vale para seus dois cartões. Assim você usa, a cada compra, o Ourocard que estiver na melhor data para você. Leve, porque dá um alívio no seu orçamento: você ganha mais prazo, divide em mais parcelas e conta com uma das melhores taxas do mercado. Leve, enfim, porque é do Banco do Brasil e todo mundo conhece. Ourocard. Leve com você. Sempre.

Ourocard. Leve a vida leve.

Anúncio publicado na revista *Cláudia*, São Paulo: Abril, ano 44, n. 12, dez. 2005.

- Reescreva as frases a seguir substituindo o vocábulo *leve* por outra palavra ou expressão que possa corresponder ao significado dado no contexto:
"Quem tem Ourocard leva a vida leve. Leve, porque ele é prático e não pesa no bolso."
- Destaque do texto uma frase em que a palavra *leve* pode ser compreendida essencialmente como forma do verbo *levar*. "Leve com você."
- O *slogan* do anúncio explora numa só frase os vários sentidos da palavra *leve*. "Ourocard. Leve a vida leve." Crie um *slogan* para um produto de sua escolha que também explore os vários sentidos que uma palavra pode assumir.

Palavras polissêmicas são aquelas que podem ter mais de um significado.

Observe estes exemplos:

As **mangas** muito maduras estão caindo da árvore.

Você sujou a **manga** da camisa com tinta.

No acidente, Marcos bateu violentamente a **cabeça** no para-brisa.

O esconderijo ficava na **cabeça** da montanha.

Compre três **cabeças** de alho.

O **cabeça** do grupo não assumiu a culpa pelo estrago.

Na propaganda é anunciado o cartão Ourocard. As estratégias persuasivas usadas para convencer o público-alvo a adquirir esse produto são exploradas por meio da conjunção das linguagens verbo-visual.

Visualmente, observa-se o cartão equilibrado na ponta do dedo de uma mulher em um cenário que tem como pano de fundo uma janela com um vaso de flores. As cores utilizadas na composição do cenário reforçam a intenção pretendida pelos formuladores da propaganda, a de chamar a atenção dos possíveis consumidores para o produto anunciado para que venham a adquiri-lo, visto ser a cor da parede e das flores a mesma que predomina no cartão. Também se repete a cor azul do cartão no vaso de flores e no texto do *slogan*, o qual aparece escrito com uma tipografia irregular e traços finos.

Todos esses elementos são usados com a finalidade de transmitir ao leitor a sensação de leveza reforçada pela linguagem verbal, por meio do texto do anúncio e dos dizeres do *slogan*: Ourocard. Leve a vida leve.

Verbalmente, outro aspecto a ser mencionado é o jogo de palavras presente no *slogan*, pois é explorada a polissemia do termo *leve*, utilizado no anúncio com dois significados diferentes.

Após o trabalho com sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos, o livro didático destinado aos estudantes do 9^o ano propõe-se a trabalhar as palavras polissêmicas. Para isso, solicita a leitura de um anúncio publicitário. À continuação, são propostas três questões.

Na primeira delas, espera-se do aluno a compreensão de um termo em seu contexto, que deverá ser substituído por um sinônimo. Na segunda questão, o aluno deve identificar o uso desse mesmo termo, mas dessa vez, em outro contexto. Nesse caso, o significado é diferente do evocado no contexto anterior. No comando da terceira questão, evidencia-se o uso da polissemia, presente no slogan da propaganda: “Ourocard. Leve a vida leve.”, em que são acionados dois sentidos da palavra “leve”. A atividade proposta nessa questão

não demanda a leitura da propaganda, por solicitar a criação de um *slogan* para um produto qualquer que também explore vários sentidos de uma mesma palavra. O recurso da polissemia, conforme se pode notar, é trabalhado nas questões de forma gradativa.

Em relação à linguagem imagética, não são propostas questões de compreensão. Entretanto, são dadas orientações ao professor para explorar todas as estratégias de convencimento usadas na propaganda, como as cores, a apresentação do produto, bem como aspectos de diagramação.

As instruções fornecidas ao professor poderiam ser mais completas, visto que não houve um direcionamento quanto à integração de texto e imagem na propaganda, importante para a compreensão do sentido global, para um trabalho mais efetivo em relação à função social do gênero.

Sobre o trabalho com a propaganda na coleção analisada, é importante salientar que, em sua maioria, não são fornecidos apontamentos relativos à leitura da imagem. A imagem deixa de ser contemplada no enunciado das atividades.

De forma geral, tais inconsistências também podem ser observadas no trabalho com os demais gêneros que aparecem na coleção.

3.2. Coleção 2: Tecendo Linguagens

Na coleção *Tecendo Linguagens*, a variedade de gêneros multimodais aos quais os alunos são expostos não é expressiva. Tiras em quadrinhos, campanha institucional e anúncio publicitário são os que apresentam maior ocorrência.

A partir dos dados registrados na tabela 10, apresentamos o gráfico 2, que mostra as ocorrências dos gêneros multimodais na coleção *Tecendo Linguagens*.

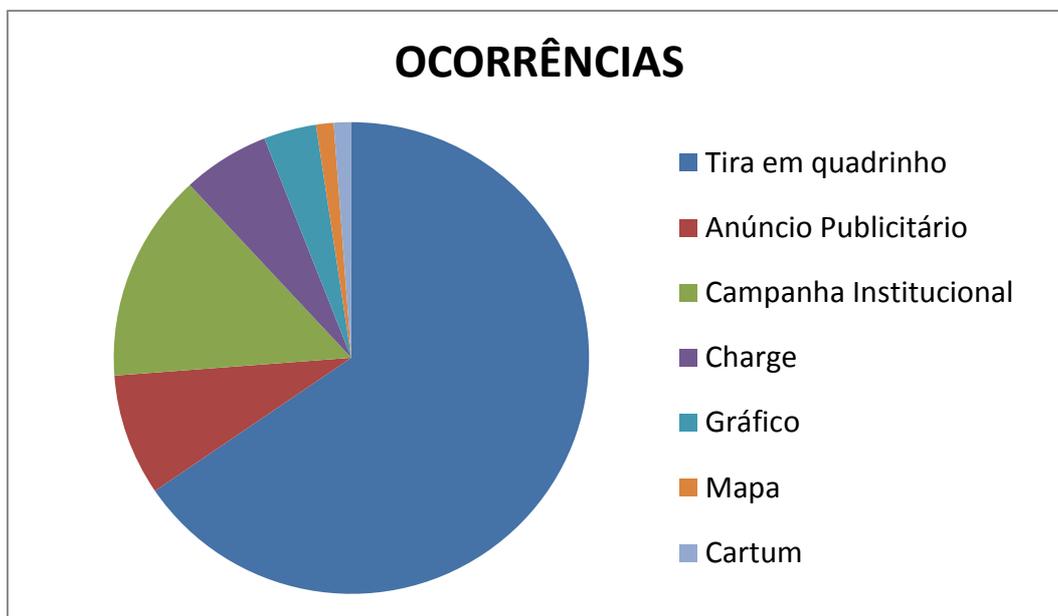


Gráfico 2 – Ocorrências dos gêneros multimodais na coleção *Tecendo Linguagens*

Os textos multimodais são trabalhados, em sua grande maioria, por meio de atividades, em diferentes seções ao longo da coletânea, tais como *Aplicando conhecimentos*, *Reflexões sobre o uso da língua* e *Projeto em ação*. Mas o trabalho mais sistemático é feito na seção intitulada *Prática de Leitura*, destinada, conforme evidenciado no MP, a desenvolver as habilidades necessárias para a formação de um leitor competente. Segundo o MP, esta seção dedica uma atenção especial ao trabalho com a leitura, proporcionando o contato com gêneros variados.

Nos pressupostos teóricos apresentados no MP discute-se o conceito de letramento. Para os elaboradores da coletânea, as habilidades de letramento devem ser aplicadas a diferentes gêneros, em diálogo com as diferentes esferas sociais, políticas e culturais. Assim, pretende-se desenvolver nos alunos uma consciência crítica e reflexiva.

Não há um direcionamento explícito em relação ao trabalho com a multimodalidade textual, mas são retomados, no início do MP, os objetivos gerais do ensino de língua materna para os anos finais do ensino fundamental postulados pelos PCN. Neste documento, é sinalizada a necessidade de se considerar outros recursos, além da linguagem verbal no processo de leitura dos textos, visto que se requer do aluno a construção de expectativas também sobre saliências textuais, como a imagem.

A coleção traz discussões teórico-metodológicas pertinentes no MP e, apesar de não apresentar orientações específicas para a leitura dos textos multimodais, propõe, de forma geral, um trabalho efetivo com estes textos. Isso porque nos enunciados das questões, em sua maioria, contemplam-se as linguagens verbal e imagética, busca-se promover a compreensão do sentido global, considera-se a sua função social, viabilizando, assim, a internalização do gênero. Para um trabalho mais completo, seria pertinente a incorporação de outros gêneros ao longo da coleção, bem como a ampliação da frequência dos gêneros pouco abordados, visto que apenas as tiras em quadrinhos aparecem, de fato, com frequência significativa.

A seguir, analisa-se o trabalho com uma tira em quadrinho, situada na seção *Prática de Leitura*.

Prática de leitura

Texto 1 – História em quadrinhos

Antes de ler

1. Em sua opinião, o progresso e a tecnologia destroem o meio ambiente ou são aliados da vida no planeta? Muitas vezes, o progresso e a tecnologia prejudicam o meio ambiente. No entanto, eles também podem ser usados como aliados na preservação e recuperação do planeta.
2. Discuta com seus colegas: que ações podemos desenvolver no cotidiano para favorecer o meio ambiente e a coletividade? Possibilidade: atitudes simples, como coleta seletiva do lixo, não jogar lixo em vias e locais públicos e em córregos, doação do lixo reciclável a cooperativas de reciclagem, usar mais transportes coletivos para diminuir a poluição do ar, não fazer queimadas, evitar o consumo de produtos prejudiciais ao meio ambiente etc.
3. Observe o próximo texto e responda: trata-se de um texto com elementos verbais e visuais? Explique. Sim, pois o texto contém balões de fala (elemento verbal), o desenho das personagens e do ambiente em que elas se encontram (elemento visual).
4. Sem ler o texto verbal, descreva as personagens que aparecem no texto. Resposta possível: trata-se de um garoto e um tigre.
5. Que elementos do texto nos permitem constatar que as personagens estão dialogando? Os balões de fala.



Bill Watterson. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama.* São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Em que lugar você imagina que se encontram Calvin e Haroldo? Que elementos da imagem justificam sua resposta? Eles se encontram numa área que está sendo desmatada. Há presença de troncos de árvores cortadas e tratores.
2. Releia o segundo quadrinho. O que provavelmente aconteceu com os animais? Por que o lugar virou um poço de lama? Os animais provavelmente foram obrigados a deixar a área. O desmatamento destruiu o ambiente onde eles viviam e o terreno ficou sujeito à ação das chuvas.
3. Que sentimentos Calvin expressa no quarto quadrinho? Sentimento de revolta e desaprovação.
 - Por que algumas palavras estão destacadas em negrito? Para indicar que ele usou um tom de voz mais forte para manifestar os seus sentimentos.
4. Os sentimentos de Calvin, no quarto quadrinho, são representados pela linguagem visual e verbal. Indique o que cada linguagem informa. A linguagem visual: a expressão fisionômica de Calvin, o movimento dos braços, as palavras em negrito e a pontuação usada no balão de fala. A linguagem verbal: a revolta com a destruição dos abrigos dos animais.
5. Qual é a ideia principal da história? A ideia de que o homem vem destruindo a natureza, desrespeitando o ambiente e os animais.

A tira em quadrinho, de autoria de Bill Watterson, é composta por quatro quadros. As duas personagens presentes, o menino Calvin e seu tigre de pelúcia, Haroldo, aparecem dialogando a respeito da degradação ambiental provocada pelo homem. Isso pode ser percebido pela linguagem visual, devido a presença de troncos de árvores cortadas e de tratores. Calvin, diante de um local desmatado, outrora um bosque, indaga sobre a ausência das árvores e dos animais. Em resposta, o tigre lê a placa da construtora responsável pelo desmatamento da área que diz: “Futuras instalações do condomínio das sombras”. Calvin sente-se indignado, principalmente, pela situação dos animais, conforme expresso em sua fala no último quadro. Nota-se, visualmente, o sentimento de revolta e reprovação por parte de Calvin por meio de sua expressão fisionômica, pelo posicionamento de seus braços, através do realce das palavras, que aparecem em negrito e por meio da pontuação. No desfecho da história, Haroldo destaca a ironia presente no nome dado ao condomínio: “condomínio das sombras”, situado em um local totalmente desmatado.

Antes de apresentar a tira, são propostas cinco questões para serem respondidas antes da realização da leitura. Nas duas primeiras questões, abordam-se o tema da tirinha – a destruição do meio ambiente. Nas questões 3 e 5, contemplam-se aspectos relativos à estrutura composicional do gênero: a presença das linguagens verbal e visual, característica inerente ao gênero e o uso dos balões, indicadores do diálogo. Na quarta questão, solicita-se a descrição das personagens.

Após ler a tira em quadrinho, os alunos devem responder a mais cinco questões. A primeira direciona a atenção do aluno para a imagem, ao solicitar a descrição do local onde as personagens se encontram. Nas questões 2, 3 e 4, as linguagens visual e verbal são contempladas de forma integrada. Para levantar hipóteses sobre o que pode ter acontecido com os animais que habitavam naquele local e identificar os sentimentos de Calvin, os alunos terão de observar a fala de Calvin, sua expressão corporal e o cenário. A última

questão promove a percepção do sentido global do texto ao solicitar a compreensão do tema discutido por Calvin e seu tigre de pelúcia.

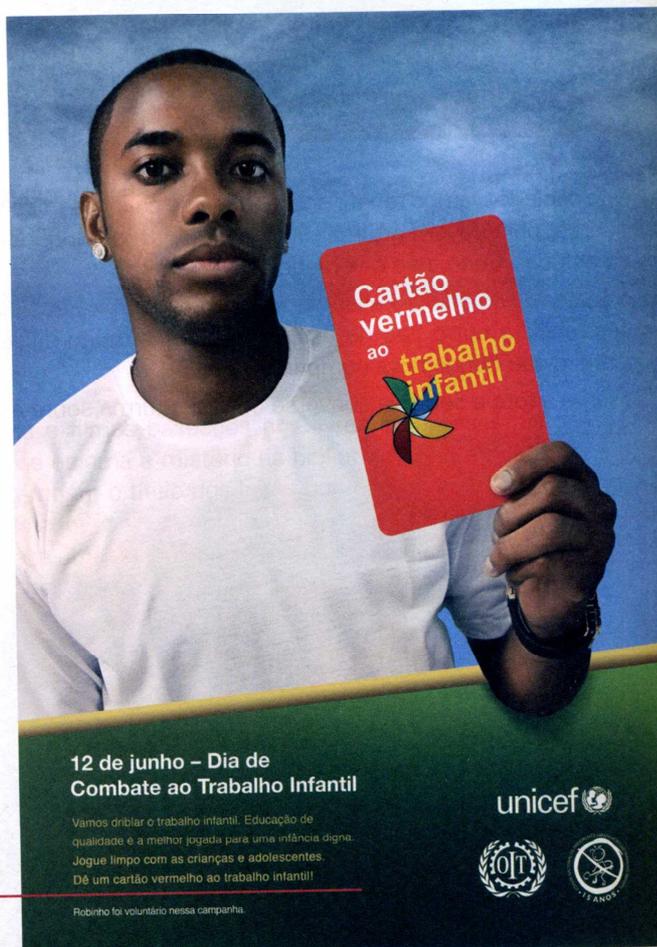
Tendo em vista os apontamentos feitos, observa-se a pertinência da proposta de leitura da tira em quadrinho no que concerne à formação do sujeito letrado, pois as atividades propiciam uma apropriação efetiva dos usos sociais da leitura. Não somente aspectos formais são abordados, como a estrutura composicional e o tema, mas também a integração das semioses que compõe o texto. A proposta de leitura também promove a compreensão do sentido global do texto e ao levar os alunos a refletirem criticamente sobre o impacto das ações humanas sobre o meio ambiente, a função social do gênero também é considerada.

Será analisado, a seguir, o trabalho com o segundo gênero com maior ocorrência na coleção: a campanha institucional.

Prática de leitura

Texto 1 – Propaganda

Vamos driblar o trabalho infantil. Educação de qualidade é a melhor jogada para uma infância digna. Jogue limpo com as crianças e adolescentes. Dê um cartão vermelho ao trabalho infantil. O Robinho não cobrou chachê para esta campanha.



Cartão vermelho ao trabalho infantil

12 de junho – Dia de Combate ao Trabalho Infantil

Vamos driblar o trabalho infantil. Educação de qualidade é a melhor jogada para uma infância digna. Jogue limpo com as crianças e adolescentes. Dê um cartão vermelho ao trabalho infantil!

unicef

Robinho foi voluntário nessa campanha.

Unicef. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/media_18094.htm. Acesso em: 16 fev. 2012.

POR DENTRO DO TEXTO

- Qual é o objetivo desse texto?
Manifestar-se contra o trabalho infantil, envolvendo o leitor nessa causa.
- Essa propaganda circulou nos meios de comunicação em 2010, ano em que ocorreu a copa do mundo na África.
 - Que elementos da imagem se relacionam a esse evento? Por quê?
A pessoa que segura o cartão, um jogador da seleção brasileira (Robinho), e o próprio cartão com os dizeres "Cartão vermelho ao trabalho infantil", em referência ao cartão vermelho usado nos jogos de futebol para a expulsão de um jogador que comete penalidade grave.
 - Qual o significado da frase de destaque desse anúncio: "Cartão vermelho ao trabalho infantil"?
Apropriando-se do significado do cartão vermelho no jogo de futebol, o sentido da campanha é expulsar o trabalho infantil "do campo", isto é, do país.
- Releia o texto que compõe a propaganda, observando-o atentamente.

Vamos driblar o trabalho infantil. Educação de qualidade é a melhor jogada para uma infância digna. Jogue limpo com as crianças e adolescentes. Dê um cartão vermelho ao trabalho infantil!

a) O que você percebeu em relação à escolha das palavras?

Elas fazem uma brincadeira com os jargões futebolísticos: driblar, jogada, jogue limpo, cartão vermelho.

b) Considerando a intenção desse anúncio, como seria possível “jogar limpo com as crianças e adolescentes”?

Acabando com o trabalho explorador de crianças e adolescentes e oferecendo-lhes educação de qualidade, estaríamos jogando limpo com eles.

TROCANDO IDEIAS

1. Você acha que usar os termos ligados ao futebol contribuiu para a propaganda atingir seu objetivo? Por quê?

Resposta pessoal. Sugestão de resposta: levando em consideração a época na qual foi veiculado o anúncio, a temática escolhida para ele foi bastante adequada.

2. Em sua opinião, de que forma o trabalho infantil pode prejudicar a infância?

Resposta pessoal. Professor: comente com os alunos que o trabalho infantil, além de não permitir que a criança aproveite a infância, atrapalha estudos e, muitas vezes, devido às más condições dos locais de trabalho, contribui para um mau desenvolvimento corporal (afinal, a criança ainda está em fase de crescimento).

3. A propaganda argumenta que a educação de qualidade é a melhor maneira para uma infância digna.

a) Você concorda com isso? Justifique.

Resposta pessoal.

b) Você acha que o Brasil oferece educação de qualidade para todas as crianças? Explique.

Resposta pessoal.

4. Além de educação de qualidade, o que mais uma criança precisa para ter uma infância digna?

Resposta pessoal.

Prática de leitura

Texto 2 – Fotografias

Foto 1



Alberto Cesar Araujo / Folhapres

Menina menor de 10 anos vende roupas em feira de Manaus
 “Brasil ainda tem 1 milhão de crianças que trabalham”. *Folha de S.Paulo*, 28 dez. 2011. Poder.

A campanha institucional traz um famoso atleta do futebol, o jogador Robinho, que já atuou na seleção brasileira, segurando um cartão vermelho com os seguintes dizeres: “Cartão vermelho ao trabalho infantil”. Na parte inferior do canto esquerdo da campanha, seguido da data em que é celebrado o dia mundial de Combate ao Trabalho Infantil, 12 de junho, segue uma mensagem de apelo direcionada aos leitores para envolvê-los na causa defendida.

A estratégia persuasiva da campanha é aproveitar o contexto de Copa do Mundo para conscientizar a sociedade a respeito da relevância do combate à exploração do trabalho de crianças e adolescentes. O lançamento da campanha em 2010, ano em que ocorreu a Copa na África do Sul, pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) marca o Dia Mundial de Combate ao Trabalho Infantil, comemorado no dia 12 de junho.

Percebe-se a relação direta que a campanha estabelece com o evento da Copa por meio da imagem do atleta segurando o cartão vermelho, em referência à atitude do juiz da partida de futebol de expulsar o jogador que comete uma falta grave mostrando-lhe, para isso, o cartão vermelho.

As cores de fundo da campanha publicitária, azul, verde e amarelo remetem às cores da bandeira do Brasil, indicando que a iniciativa de enfrentar o problema da exploração do trabalho infantil é uma iniciativa brasileira. É possível inferir também que a cor verde remete ao campo de futebol, representando metaforicamente o país. O sentido veiculado pela campanha é, então, erradicar o trabalho infantil do país.

Para a leitura da propaganda são propostas aos alunos um total de sete questões, alocadas em duas subseções: *Por dentro do texto* – questões 1, 2 e 3 – e *Trocando ideias* – questões 1, 2, 3 e 4.

Diversos aspectos importantes para a compreensão do texto e para aprimorar o letramento multimodal são trabalhados por meio das questões propostas. No enunciado da questão 2 apresenta-se o contexto em que a campanha foi elaborada. Para responder a essa questão, dividida em duas partes, os alunos devem analisar as linguagens verbal e imagética. Primeiro o aluno deve relacionar a linguagem visual ao evento da Copa e depois explicar o significado dos dizeres presentes no cartão vermelho, que é a frase de destaque da campanha.

Desse modo, o enunciado conduz à compreensão dos modos semióticos presentes no texto, os quais são trabalhados de forma integrada na questão 1. Ao solicitar que o aluno identifique o objetivo da campanha, não só viabiliza a integração de texto e imagem, necessária à compreensão do sentido global do texto, como também contempla a função social da campanha, que é mobilizar a sociedade contra o trabalho infantil.

Outro ponto importante trabalhado é a seleção vocabular e sua relação com a intenção pretendida pela campanha na questão 3 subseção *Por dentro do texto* e na questão 1 da subseção *Trocando Ideias*.

As questões de 2 a 4 da subseção *Trocando Ideias* buscam desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, ao requerer do aluno sua opinião sobre a relação da educação de qualidade com uma infância digna, sobre a qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras e ainda sobre outros aspectos, além da educação, necessários à criança para que tenha uma infância digna.

À continuação, apresentamos a análise de outra tira em quadrinho:

7. Agora leia esta paródia em quadrinhos e responda às próximas questões.

a) Estabeleça uma comparação entre os textos de Gonçalves Dias e Caulos, apontando as semelhanças e diferenças quanto aos aspectos solicitados abaixo.

- linguagem empregada
- organização dos textos
- objetivos dos autores ao produzi-los

b) O que provocou humor no texto?

c) Podemos dizer que houve intertextualidade entre o poema e a história em quadrinhos?

- a) 1. A linguagem do poema é formal. A dos quadrinhos começa formal e termina informal.
 a) 2. O primeiro é organizado em versos e estrofes e o segundo, em sequência de quadrinhos.
 a) 3. O poema tem a intenção de tocar a sensibilidade do leitor, emocioná-lo. A história em quadrinhos busca provocar humor e, ao mesmo tempo, criticar o desmatamento.
- b) A surpresa provocada pela vista da palmeira cortada, posta em confronto com a exuberância da natureza referida do poema de Gonçalves Dias, declamado pelo pássaro.
- c) Sim, pois podemos identificar elementos do poema na história em quadrinhos. No caso, um trecho do próprio poema de Gonçalves Dias.



Caulos. Vida de passarinho. Porto Alegre: L&PM, 2006.

Importante saber

A **paródia** estabelece **intertextualidade**, pois é um texto que se confronta com as ideias de outro, e sua intenção é provocar efeitos de humor ou crítica.

Neste caso, os elementos do texto de Caulos reescrevem os elementos da versão original da "Canção do exílio", de Gonçalves Dias, provocando humor.

8. Leia esta história em quadrinhos.



- Explique como a história de Bidu estabelece intertextualidade com a "Canção do exílio" e qual é a novidade do texto que provoca humor. A história de Bidu, assim como a HQ anterior, traz elementos da "Canção do exílio" na fala das personagens. No entanto, o texto desloca o sentido do texto para o universo do futebol, por meio da alteração do sentido da palavra **palmeiras** (substituída por Palmeiras, o time) e da introdução no poema da palavra Corinthians no lugar do termo **palmeiras**.

A atividade 7 do livro didático do 9^o ano da coleção *Tecendo Linguagens* traz uma tira em quadrinho, do cartunista Caulos. Antes de solicitar a leitura da tira, é proposta ao aluno a leitura do poema “Canção do Exílio”, do escritor Gonçalves Dias.

Composta por 7 quadros, a tira estabelece evidente relação intertextual com o poema *Canção do Exílio*, por meio da linguagem verbo-visual, ao trazer como personagem um pássaro entoando trechos do poema enquanto voa por um cenário com estrelas, flores, mas sem a presença da palmeira, que aparece cortada no último quadro da tira.

No primeiro quadro, ao lado do título da tira “Vida de passarinho”, observa-se a imagem de um pássaro pousado no galho de uma árvore. Próximo do pássaro visualiza-se, dentro do balão de fala, o trecho de uma partitura musical, a qual sugere que o pássaro está cantando. Nos três quadros seguintes, percebe-se uma clara integração das linguagens verbo-visual. O texto verbal do canto entoado pelo pássaro é reforçado pelo cenário em cada um desses quadros.

O pássaro interrompe seu canto, retomando o trecho inicial do poema, e reflete sobre o seu conteúdo, identificando-se como personagem do poema, ao afirmar ser o sabiá. O humor, por meio do qual se faz uma crítica ao desmatamento, advém da quebra de expectativa, pela reação de surpresa do pássaro provocada pela vista da palmeira cortada, no último quadro, em oposição à beleza da paisagem descrita no poema, visualizada nos quadros anteriores.

Solicita-se ao aluno que compare o poema de Gonçalves Dias com a tira em quadrinho de Caulos observando a linguagem empregada, a organização dos textos e os objetivos dos autores ao produzi-los. Para analisar a linguagem utilizada, o aluno deve voltar sua atenção à linguagem verbal. O segundo quesito proposto demanda do aluno a percepção de características estruturais do gênero. Já a identificação da finalidade dos textos requer do aluno a percepção do sentido global e da função social dos gêneros.

Em seguida, o aluno deve identificar o que gera o humor no texto. Nessa questão, novamente, é exigida do aluno a compreensão global do texto, bem como seu uso social.

A última questão proposta demanda de forma evidente a compreensão global e a integração semiótica, visto que para perceber a relação intertextual, é necessário vincular a leitura da linguagem verbal à linguagem imagética.

Novamente, a proposta de leitura está embasada na perspectiva dos gêneros e do letramento multimodal. São exploradas a compreensão dos modos semióticos, sua integração, a compreensão global do texto e seu uso social. Além disso, busca-se desenvolver a habilidade de comparar textos, a qual também demanda do aluno a construção da coerência temática, isto é, da compreensão global de ambos os textos.

Como se pode notar nas últimas análises, a proposta de trabalho de leitura com os gêneros tira em quadrinho e campanha institucional da coleção *Tecendo Linguagens* é válida e pertinente, por abordar o texto multimodal em sua riqueza e complexidade. É importante mencionar que estes gêneros situam-se na seção *Prática de leitura*, a qual busca, em geral ao longo da coleção, realizar um trabalho efetivo de leitura com os gêneros.

De forma geral, parte considerável das atividades são propostas desde a perspectiva dos gêneros e se considera o aspecto multimodal dos textos. Há raros casos em que a proposta restringe-se a aspectos de natureza gramatical, deixando assim de considerar as semioses que compõem os textos, e de contemplar a função social do gênero. Há também alguns contextos em que o foco central das atividades são as respostas de cunho pessoal, que não demandam, muitas vezes, a compreensão do texto trabalhado.

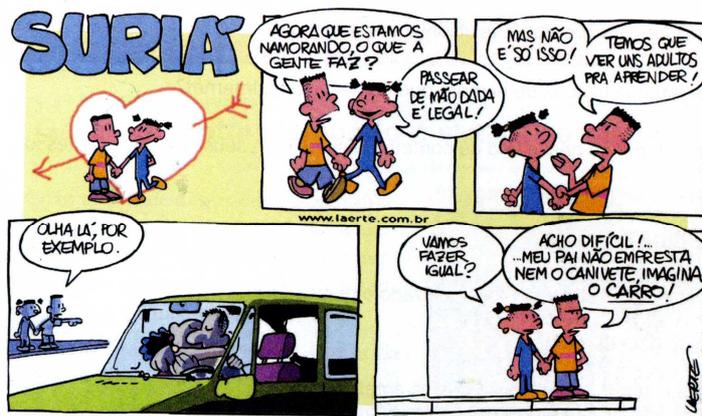
Os textos multimodais que não são trabalhados na abertura dessa seção não são sempre abordados de forma tão completa. Apesar de propor questões válidas e pertinentes, em parte das propostas, alguns dos elementos

visualizados nas análises anteriores são desconsiderados nos enunciados das atividades. É o que se pode perceber na proposta a seguir:

Reflexão sobre o uso da língua

Pontuação

1. Leia a história em quadrinhos.



Laerte. *Suria, a garota do circo*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000.

- a) No segundo e terceiro quadrinhos, qual é a intenção da fala das personagens?
As personagens querem confirmar juntas se o que imaginam sobre o namoro é verdadeiro.
- b) Quantas perguntas há no texto? Quantas respostas? Dois perguntas e duas respostas.

2. Observe a pontuação das frases da história em quadrinhos e responda.

- a) Quando o autor deseja expressar uma grande emoção, qual sinal de pontuação costuma usar?
O ponto de exclamação.
- b) Quando se tem dúvida e se deseja fazer uma pergunta, que tipo de pontuação é usada?
Pode-se usar o ponto de interrogação (às vezes, as reticências).
- c) Se no segundo quadrinho as falas das personagens expressassem uma certeza sobre o fato que comentam, que pontuação deveria ter sido usada? O ponto final.
- d) Justifique a pontuação usada nos dois últimos quadrinhos da história.
No penúltimo quadrinho, a personagem mostra que encontrou o que procurava e, por isso, aparece o ponto final no final da fala. No último quadrinho, a menina faz uma pergunta, portanto aparece o ponto de interrogação, e o menino faz uma constatação, o que justifica o ponto de exclamação.

Atividade de criação

Você e sua turma vão colher depoimentos de adolescentes a respeito do tema *Ficar ou namorar?*, para montar um painel que apresente aos alunos da escola diferentes opiniões sobre o assunto.

Orientações

- Escreva um **depoimento pessoal** a respeito do tema *Ficar ou namorar?*. O objetivo do depoimento é expor a sua opinião sobre esse assunto.
- Combine com o professor e a turma se os alunos se identificarão no depoimento. Em caso afirmativo, não se esqueça de colocar nome e idade no final do texto.
- Orientado por seu professor, forme um grupo com, mais ou menos, cinco colegas. Em grupo, selecione os depoimentos mais interessantes. Procure eliminar as opiniões que se repetem. Depois da seleção de todos os grupos da turma, organize, com o professor, um mural com os depoimentos.
- Eles podem ser escritos numa folha colorida criada por vocês. Essa página deverá ser atraente ao público jovem. Não se esqueça de colocar um título bem criativo para esse mural.
- O mural deve ser exposto em um lugar em que outros alunos da escola possam ler. Mãos à obra!

Figura 10 – Seção Prática de Leitura da Coleção Tecendo Linguagens, 6º ano, 2012, p. 158-159.

A tirinha, de autoria do cartunista Laerte, composta por quatro quadros traz duas personagens: uma menina, de nome Suriá, e um menino, dialogando sobre quais comportamentos permitem afirmar que determinado casal está de fato namorando. O fato de aparecerem de mãos dadas ao longo da história, bem como a imagem do coração com uma flecha, delineada na cor vermelha, ao redor das crianças sugerem que estão apaixonadas. Através do diálogo, percebe-se que a intenção do menino é descobrir o que se costuma fazer quando se está namorando. Para isso, ele sugere à Suriá que observem um casal de adultos. Assim, eles poderão se comportar de forma semelhante ao casal. Ao observar um casal se beijando em um carro, ele percebe que não poderá agir como o casal de adultos, não porque não podem se beijar, mas por que o seu pai não lhe emprestaria o carro. O humor advém justamente da resposta inesperada do menino dada ao final da tira.

Na segunda questão da primeira atividade, propõe-se uma questão objetiva, em que os alunos devem identificar quantas perguntas e quantas respostas foram feitas. Para isso, deverão observar o uso dos sinais de pontuação. Na questão 2, que se divide em quatro questões, as duas primeiras não demandam a leitura da tirinha, por propor ao aluno questões genéricas sobre o uso dos sinais de pontuação. Na terceira questão, relaciona-se o uso dos sinais de pontuação às falas das personagens e o efeito de sentido proporcionado por tal uso. Na última questão, ao solicitar ao aluno que justifique a pontuação usada nos dois últimos quadros, requer-se a compreensão ao menos de parte da linguagem verbal.

A primeira questão da atividade 1 propõe-se a trabalhar o tema da tira ao requerer do aluno a inferência da intenção subjacente à fala das personagens.

Como se pode observar, há aspectos positivos nos enunciados das atividades com esta tirinha, mas outros pontos poderiam ter sido contemplados, como a compreensão da linguagem imagética, a percepção do sentido global do texto, bem como o que gera o humor na tira.

As propostas com os gêneros propaganda publicitária, gráfico, charge e cartum nessa coleção são, em geral, bem elaboradas no sentido de trazer significativas contribuições no processo de desenvolvimentos das habilidades dos usos sociais da leitura. A proposta de atividade que traz o mapa, entretanto, poderia ser mais aprofundada em vários aspectos.

É ainda relevante ressaltar que a baixa ocorrência dos gêneros, com exceção da tira em quadrinho, não é um ponto positivo. Não se faz necessário um trabalho exaustivo, mas a frequência de alguns gêneros poderia ser, certamente, maior para garantir sua efetiva internalização.

De forma geral, conforme discutido nas análises, a coletânea traz propostas pertinentes para o aperfeiçoamento do letramento multimodal. São poucos os contextos que demandam aperfeiçoamento no que concerne à proposição de atividades de compreensão dos gêneros multimodais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que os usos da língua se dão sempre em contextos reais de comunicação, o seu ensino, no ambiente escolar, deve também estar orientado nessa mesma perspectiva. Segundo Coscarelli e Cafiero,

[...], o ensino de língua materna deve contemplar, em primeira instância, o desenvolvimento de habilidades que levem os sujeitos a (inter) agirem mais e melhor em várias situações de comunicação. O ensino de leitura e de escrita só será efetivo se definido em função de situações específicas de interlocução. Se o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção e o sentido só pode ser construído na interação, uma vez que não está no texto em si, mas depende de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais, é preciso ensinar aos alunos estratégias para que consigam mobilizar eficientemente os recursos propiciados pela língua. (COSCARELLI, CAFIERO, 2002, s/p.).

Daí a pertinência de se trabalhar os gêneros discursivos na escola, em toda sua riqueza e complexidade, e isso desde uma perspectiva em que a língua é tida como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

É importante, para tanto, que o livro didático, no trabalho com a linguagem, esteja ancorado em bases teóricas sólidas e que, de fato, apresente atividades voltadas para a formação cidadã e para preparar o aluno para participar das diferentes práticas de leitura e escrita. Conforme evidencia Xavier (2005), usar de forma apropriada os gêneros quando se vivenciam eventos de letramento institucionais é essencial para uma participação adequada do sujeito em termos culturais, políticos ou econômicos. As diferentes semioses que atuam na construção do significado também precisam ser consideradas na compreensão dos gêneros multimodais nessas atividades.

Cabe lembrar, entretanto, que o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, pode exercer seu papel sem limitar-se às propostas apresentadas nos manuais e buscar embasamento que lhe permita trabalhar de forma mais ampla a compreensão dos gêneros multimodais. Os

professores, para isso, necessitam de uma formação apropriada. Entretanto, muitos cursos de formação de professores têm falhado em sua tarefa proporcionar aos futuros professores aportes teóricos que poderão fundamentar sua prática docente. Além desse problema, o cotidiano engessado do professor leva-o, muitas vezes, a servir-se unicamente do livro didático.

Tendo em vista essas considerações, nesta dissertação propôs-se a abordar os seguintes questionamentos: há nas atividades um direcionamento no que concerne à compreensão da linguagem verbal e visual? As atividades propostas propiciam a integração dessas semioses? Busca-se promover, por meio dos enunciados, a percepção do sentido global do texto? A função social do gênero é contemplada? Em que medida as atividades contribuem para a formação do sujeito letrado?

Com base nesses questionamentos, foram analisadas duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa: a coleção *Projeto Teláris – Português* e a coleção *Tecendo Linguagens*. Em relação à primeira coleção, apesar das orientações presentes em seu MP, que defendem a promoção do diálogo das diferentes linguagens que compõem os textos, serem coerentes com as novas demandas de letramento, o trabalho com a multimodalidade textual mostrou-se insuficiente.

Em parte das atividades propostas observa-se um tratamento adequado no trabalho com os gêneros multimodais. Entretanto, em sua maioria, a abordagem é lacunar, sobretudo com as tiras em quadrinhos. Vários pontos importantes são, muitas vezes, desconsiderados na elaboração das atividades, as quais, em determinados contextos são usadas como pretexto para o trabalho com conhecimentos gramaticais.

Ao proporcionar ao discente o contato com a modalidade culta da língua, limitar a abordagem aos conteúdos gramaticais restringe suas possibilidades de aprendizagem, visto que a gramática é apenas um dos componentes da língua.

De forma geral, as atividades da coleção *Projeto Teláris – Português* estão voltadas para os aspectos verbais do texto, desconsiderando-se a linguagem imagética. Em decorrência disso, a integração semiótica também não é promovida por meio dos enunciados. Também não são abordadas as condições de produção e a circulação do gênero.

A compreensão do sentido global do gênero é, muitas vezes, desconsiderada e, seu uso social, descaracterizado, por ser tratado desprovido de qualquer relação com uma situação autêntica de comunicação.

Em virtude dos problemas presentes no manual analisado, fica comprometida a realização de um trabalho apropriado com a linguagem, pois o aluno não é devidamente preparado para os usos sociais da leitura dos diferentes gêneros que circulam na sociedade. Assim, conclui-se que, em geral, as propostas pouco têm a contribuir para a formação do leitor do texto multimodal.

Já por meio da análise da coleção *Tecendo Linguagens* verificou-se a presença de propostas pertinentes às demandas atuais do cenário educacional, visto que, em geral, à formulação dos enunciados estavam subjacentes a noção de gênero, bem como os conceitos de letramento e de multimodalidade. Isso porque os enunciados das questões propostas, em sua maioria, conduzem à compreensão dos modos semióticos - linguagens verbal e imagética dos textos, bem como sua integração, busca promover a compreensão do sentido global, além de considerar a função social do gênero abordado, viabilizando, assim, sua efetiva internalização. Entretanto, há aspectos que demandam melhorias. O primeiro deles é a inclusão de outros gêneros ao longo da coleção a fim de ampliar o repertório de gêneros destinados ao trabalho de leitura. Além disso, é também necessário o aumento da frequência dos gêneros pouco trabalhados, posto que apenas as tiras em quadrinhos aparecem, de fato, com frequência significativa.

Algumas das abordagens, por meio das atividades, não se dão de forma tão completa, visto que em parte das propostas, determinados pontos trabalhados

na compreensão do gênero são desconsiderados, como a compreensão da linguagem visual e a percepção do sentido global do texto. Mas parte considerável das atividades, conforme explicitado, estão comprometidas com o desenvolvimento das habilidades de leituras necessárias ao aluno para participar das práticas sociais da contemporaneidade.

Apesar de a coleção *Projeto Teláris – Português* apresentar uma quantidade significativamente maior de atividades com os gêneros multimodais, se comparado às ocorrências presentes na coletânea *Tecendo Linguagens*, observa-se que esta apresenta uma proposta mais adequada em relação às atuais demandas de letramento. Assim, não é a quantidade que garante o sucesso na internalização do gênero, mas a qualidade.

Das análises feitas percebe-se que não obstante a presença de propostas que focalizam os conteúdos de natureza gramatical, observa-se a existência de propostas centradas na perspectiva dos gêneros multimodais. Dessa forma, o cenário em relação ao trabalho com a multimodalidade textual é promissor, apesar da necessidade de aperfeiçoamento em variadas dimensões.

Tomar como objeto de pesquisa a multimodalidade textual nas atividades do LD de língua portuguesa pode possibilitar uma investigação relevante socialmente por relacionar-se ao processo de construção do conhecimento e das habilidades de leitura e às atuais demandas de letramentos advindas das novas tecnologias.

A investigação desse fenômeno pode ter impactos em mudanças sociais, por possibilitar a proposição de critérios específicos por parte do PNLD quanto ao trabalho de leitura com o texto multimodal nos livros didáticos, o que pode trazer implicações inclusive na elaboração desses materiais por parte das editoras. Pode ainda auxiliar a prática docente de professores dos anos finais do ensino fundamental II não apenas na seleção do LD, mas também na realização de um trabalho efetivo desde a perspectiva dos gêneros multimodais.

Este trabalho não tem como objetivo depreciar ou questionar a relevância das coleções analisadas para o ensino de língua materna, uma vez que sua qualidade já foi comprovada quando aprovadas pelo PLND 2014. A finalidade subjacente às análises é refletir sobre seu comportamento em relação ao letramento multimodal.

Feita uma contextualização a respeito das novas demandas de letramento requeridas do sujeito em virtude das mudanças proporcionadas pelas recentes inovações tecnológicas, colocando em evidência a multimodalidade textual, nesta pesquisa focalizamos as atividades com textos multimodais presentes em dois livros didáticos de língua portuguesa, com o objetivo de verificar em que medida tais atividades contribuem para a formação do leitor do texto multimodal. Defendemos que o estudo do trabalho com a multimodalidade textual no contexto escolar é um relevante instrumento de ensino de língua materna e esperamos que nossa pesquisa propicie uma reflexão que amplie os conhecimentos do assunto entre os docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karen Alves. *Propostas de produção escrita em livros didáticos: uma análise sob a perspectiva dos gêneros*. 2011. 122 f. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. *A estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (1979) [1952-23]. pp. 277-236.

_____. VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS-MENDES, A.; PADILHA, S. Metodologia de análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades. In: COSTA VAL, M. G; MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 119-146

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita* / Charles Bazerman; Judith Chambliss Hoffnagel; Ângela Paiva Dionísio, (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. – São Paulo: Cortez, 2006.

BENTES, Anna C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna C. (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C; FRANCO, C. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 out. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário oficial da união, Brasília, a CXXXIV, n.218, 23.12.1996, p.27833-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 6^o ao 9^o ano – PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.

BUNZEN, C. & R. ROJO. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p.73-117.

CARVALHO, Silvia Mendes de. *O gênero discursivo tira em atividades de leitura de sala de aula*. 2008. Dissertação. Departamento de Ciências e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Juiz de Fora, Veredas, n.2, 2007. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

COSCARELLI, Carla V., CAFIERO, Delaine. *Análise do discurso e a sala de aula: compreensão de textos*. Anais do II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, FALE / UFMG, CD Rom, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

_____. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org). *Fala e escrita* 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Angela. Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: Reflexão e Ensino*. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Viviane Martins. *Textos multimodais e letramento habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino*

médio. 2008. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

GRIBL, Heitor. *Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa*. 2009. Dissertação. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005. 60p.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. *Discourse Semiotics*. In: VAN DIJK, T. *Discourse as Structure and Process*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997, p. 256-291.

LAJOLO, Marisa. *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. BRASÍLIA. Em aberto. Ano 16. nº. 69, jan./mar.1996

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté – SP: Cabral editora e livraria universitária, 2002.

CARVALHO, Lorenna Bolsanello de. *Análise de propostas de produção de textos orais em livros didáticos do Ensino Médio*. 2012. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MADEIRA, Mônica Saad. *Livros didáticos de língua portuguesa: o ensino de gêneros textuais*. 2012. Dissertação. Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2012.

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).

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. DLCV: língua, linguística e literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B., BRITO, K. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kayganguê, 2005

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org). *Fala e escrita* 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RANGEL, Egon de Oliveira. *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola*. Revista Linguagem em (Dis)curso, Vol. 8, nº 3. Tubarão, SC: UNISUL. ISSN 1518-7632. 2008. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/402. Acesso em: 22 jan. 2014.

SILVA, W. R. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL/DLA. 2003.

SILVA, Jorge Luís Lira da. *O Livro didático de português pós-PNLD: como anda o ensino de ortografia?* Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel - Pelotas [35]: 81 - 107, janeiro/abril 2010

SILVA, Andréia de Moraes. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros didáticos: uma reflexão de suas propostas e o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula*. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, Brasília, 2010.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, Magda Becker. *Livro didático CONTRA ou a FAVOR?(s/d)* Disponível em: < <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-controu-a-favor.php> >. Acesso em: 02 Out. 2012.

STREET, B. V. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C et al. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v.1, Pp. 133-148. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

Coleções didáticas analisadas:

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: Português*. Vol. 1. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: Português*. Vol. 2. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: Português*. Vol. 3. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2012.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: Português*. Vol. 4. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa*. Vol. 1. – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa*. Vol. 2. – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa*. Vol. 3. – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa*. Vol. 4. – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2012.