

Clarice Lage Gualberto

**MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
SEMIÓTICA SOCIAL E DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL**

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

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Co-orientador Doutorado Sanduíche: Prof. Dr, Gunther Kress

2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G899m Gualberto, Clarice Lage.
Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa [manuscrito] : uma análise a partir da semiótica social e da gramática do *design* visual / Clarice Lage Gualberto. – 2016. 179 f., enc. : il., (color), grafs, tabs (p&b)

Orientadora: Sônia Maria de Oliveira Pimenta.
Coorientador: Gunther Kress.
Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.
Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 169-179.

1. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 2. Modalidade (Linguística) – Teses. 3. Funcionalismo (Linguística) – Teses. 4. Semiótica – Aspectos sociais – Teses. 5. Análise do discurso – Teses. I. Pimenta, Sônia Maria de Oliveira. II. Kress, Gunther. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 418

*Aos meus pais, Marcelo e Vânia,
por nunca deixarem de acreditar em mim.*

“Does the difference make a difference?”

Gunther Kress

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor incondicional e pela graça imerecida.

Ao meu marido, Lísias, pelas conversas, pelos conselhos e pelas inúmeras superações que vivemos juntos. Obrigada por me incentivar a fazer o doutorado-sanduíche e ser tão compreensivo.

Aos meus pais, pela amizade e força durante tantas situações inesperadas.

Às minhas irmãs, Miriã e Carolina, pelo incentivo, pelas conversas e por se fazer presentes, mesmo à distância.

À minha orientadora, Sônia, por ter me apresentado à Semiótica Social e pela compreensão e parceria.

Ao meu orientador, durante o Doutorado Sanduíche, Gunther, que, com muita humildade, me recebeu com tanto cuidado.

À CAPES, pelo apoio financeiro e por concretizar meu Doutorado Sanduíche.

Aos funcionários do PosLin, tão empenhados em me ajudar.

Aos meus amigos da CPC, pelas orações e pelo apoio constante.

A todos que conheci em Londres, especialmente os amigos da igreja All Souls e as queridas Rola, Vivi, Maria, Evgenia, Lora e Laura, pelas conversas, risadas e momentos tão especiais.

À Dani, por me acolher em sua casa num momento tão crucial.

Aos meus avós, pelo exemplo e cuidado constante.

Aos meus amados sobrinhos Levi, Marcela, Elis e Murilo, que fizeram dessa caminhada, um percurso alegre e divertido.

À Zaira, pelas conversas, pela amizade e parceria.

Ao Gerson e sua querida família, que foram fundamentais para que eu conseguisse me equilibrar em momentos tão difíceis.

Ao Dr. Wellington, à Micheline e à Dri, pelo cuidado, carinho, profissionalismo e pela atenção.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar como a multimodalidade se constitui nos textos de dois Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do sétimo ano do ensino regular. Essa análise se fundamenta na Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010) e em seus principais desdobramentos: a abordagem multimodal (BEZEMER; KRESS, 2015; KRESS, 2010; JEWITT, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e a Gramática do *Design* Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Dessa forma, examinam-se os modos e os recursos semióticos envolvidos na construção de sentido dos LDP. Uma vez que os LDP exercem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e têm sido alvo de políticas públicas, considera-se fundamental levantar possíveis sentidos produzidos pelos LDP, levando em conta seus textos escritos, mas também suas características visuais, que interferem diretamente na interpretação e no significado dessas obras. Além disso, com o crescimento acelerado da presença de imagens em diversas situações do cotidiano, torna-se imprescindível que a interpretação desses textos seja estimulada e sistematizada no ensino de Língua Portuguesa (LP). Nesse sentido, busca-se refletir sobre o conceito de texto e de leitura, ampliando-os, a partir da perspectiva multimodal. Assim, a metodologia de trabalho se ampara em algumas categorias da GDV e em publicações de Bezemer e Kress (2008, 2009, 2010), nas quais os autores desenvolvem uma análise multimodal de LD de língua inglesa. Adicionalmente, esse estudo se fundamenta nas contribuições de van Leeuwen (2006) sobre tipografia, Kress e van Leeuwen (2002) acerca das cores, Kress (2010), a respeito da multimodalidade e as de Street (1996), Kress (1997, 2003) e Jewitt (2008) para os estudos sobre letramentos. Assim, esta pesquisa apresenta novas categorias de análise, a fim de atender a demandas que surgiram ao longo do estudo, contribuindo para a discussão dos possíveis sentidos produzidos, principalmente, pelo *layout* e pela imagem nos LDP. Além disso, o exame das obras indicou como o LDP se coloca para seu público e para que tipo de leitor ele cada um dos LDP é projetado. Por fim, a análise mostra que, comparando os dois LDP, os livros possuem mais diferenças que semelhanças, sendo um mais tradicional e o outro mais inovador, sobretudo, no que se refere ao conceito de texto que cada um transparece por meio da forma com a qual os elementos são orquestrados em suas páginas.

Palavras-chave: Livros Didáticos. Multimodalidade. Semiótica Social. Gramática do *Design* Visual.

ABSTRACT

This thesis discusses multimodal aspects on Portuguese school textbooks under the Social Semiotic theory (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010) and the main approaches created under this perspective, that is, the multimodal approach (BEZEMER; KRESS, 2015; KRESS, 2010; JEWITT, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) and the Grammar of Visual Design – GVD (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). Due to the fact that Brazilian school textbooks have been a frequent target of public policies and play a quite important role in the teaching-learning process, it is necessary to verify how they contribute to multimodal literacy, as well as the potential meanings that modes and semiotic resources might produce throughout each book. Regarding the visual analysis, it is essential to verify textbooks' potential meanings. To do so, this study also mentions Bezemer & Kress (2008, 2009, 2010), which constitute significant references to this thesis. The referred authors analysed English school textbooks under a social semiotic multimodal approach. Moreover, the current research considers van Leeuwen (2006) and Kress & van Leeuwen, with regards to typography and colours (respectively). In addition, it is worthy to mention Street (1996), Kress (1997, 2003) and Jewitt (2008) when it comes to the notion of multimodal literacy. These authors provide a significant contribution to this study, once each of them discusses this concept in a particular way, adding complementary perspectives about it. Therefore, this thesis introduces new categories, aiming to fulfill some necessities of the analysis process which emerged throughout the studies and that contributed to the discussions on the potential meanings, mainly, produced by images and through layout. In addition, the study revealed how each textbook presents itself to its reader and how each of these readers are projected by the textbook. Finally, the comparative analysis showed that they have more distinct aspects than the similar ones. Thus, the current research revealed two different identities of each textbook. While one reveals itself in a more traditional way, the other one presents more evidences of being innovative. These characteristics could be inferred, mostly, by the concepts of text each book appears to provide and through the way elements are arranged and orchestrated in both textbooks.

Keywords: Multimodality. Brazilian School Textbooks. Grammar of Visual Design. Social Semiotics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Metafunção ideacional.....	66
FIGURA 2 – As dimensões do espaço visual.....	68
FIGURA 3 – Trípticos horizontal e vertical.....	69
FIGURA 4 – Aspectos composicionais.....	71
FIGURA 5 – Diagrama sobre a interação visual entre texto e imagem	72
FIGURA 6 – Caracteres com e sem serifa	75
FIGURA 7 – Capa LDP I.....	83
FIGURA 8 – Capa LDP II.....	84
FIGURA 9 – Estrutura <i>Português Linguagens 7º ano</i>	88
FIGURA 10 – Estrutura <i>Projeto Teláris – Língua Portuguesa 7º ano</i>	90
FIGURA 11 – Páginas de abertura Unidade 4 – LDP I.....	93
FIGURA 12 – Abertura do Capítulo 1 / Unidade 4 – LDP I.....	94
FIGURA 13 – Imagens recontextualizadoras e ilustrativas	99
FIGURA 14 – Atividade sobre tirinha	101
FIGURA 15 – Atividade sobre cartum LDP I.....	102
FIGURA 16 – Exemplo de imagens sugestivas LDP I	104
FIGURA 17 – Exemplo de imagens sugestivas LDP I	105
FIGURA 18 – Desenho e fotografia no LDP I.....	106
FIGURA 19 – Autores representados por fotografia e pintura	108
FIGURA 20 – 1º exemplo de diagramas LDP II.....	114
FIGURA 21 – 2º exemplo de diagramas LDP II.....	116
FIGURA 22 – Exemplos de repetições sobrepostas.....	118
FIGURA 23 – Exemplos de recortes sem o fundo original.....	120
FIGURA 24 – Exemplos de recortes com adição de seta.....	121

FIGURA 25 – Exemplos de reproduções com adição de etiquetas.....	122
FIGURA 26 – Exemplo graus de modalidade no LDP II	124
FIGURA 27 – Desenho, fotos e ícone LDP II.....	125
FIGURA 28 – Função ilustrativa e foco de atividade no LDP II.....	127
FIGURA 29 – Posição das imagens no LDP I	131
FIGURA 30 – Conexão e separação escrita e imagem LDP I.....	134
FIGURA 31 – Exemplo de arranjos lineares LDP I.....	136
FIGURA 32 – Exemplo de arranjo modular LDP I.....	137
FIGURA 33 – Vetores LDP I.....	141
FIGURA 34 – Exemplos de configuração estilo tríptico LDP II	149
FIGURA 35 – Imagem como moldura LDP II.....	151
FIGURA 36 – Escrita como moldura	152
FIGURA 37 – Caminho de leitura diagonal	154
FIGURA 38 – Caminho de leitura circular	154
FIGURA 39 – Exemplos de boxes LDP II.....	155
GRÁFICO 1 – Fontes e autoria de imagens do LDP I.....	95
GRÁFICO 2 – Reproduções LDP I.....	96
GRÁFICO 3 – Funções das imagens LDP I.....	98
GRÁFICO 4 – Fontes e autoria das imagens no LDP II.....	111
GRÁFICO 5 – Imagens autorais LDP II.....	112
GRÁFICO 6 – Reproduções LDP II.....	112
GRÁFICO 7 – Funções das imagens LDP II.....	123
GRÁFICO 8 – Estilos de composição LDP I.....	133
GRÁFICO 9 – Estilos de composição LDP II.....	144
GRÁFICO 10 – Posição das imagens no estilo “quadrantes”.....	145

GRÁFICO 11 – Posição das imagens no estilo “meio a meio”.....	147
GRÁFICO 12 – Estilo “tríptico”.....	148
GRÁFICO 13 – Estilo “imagem predominante”.....	150

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resumo de alguns aspectos relativos ao <i>layout</i>	158
TABELA 2 – Uso de imagens no LDP I e no LDP II.....	161
TABELA 3 – Funções das imagens no LDP I e no LDP II.....	162

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PR	Participante Representado
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SS	Semiótica Social

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	16
Ponto de partida: trajetória pessoal	16
Formulando o problema: texto e multimodalidade	21
Estudos sobre multimodalidade e livros didáticos	25
Objetivos e perguntas de pesquisa	30
Objetivo geral	30
Objetivos específicos e questões de pesquisa	31
Considerações sobre o <i>corpus</i> e a metodologia	32
Organização da tese	33
2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PANORAMA	36
2.1 A trajetória do livro didático no Brasil: um breve resumo	36
2.2 O livro didático no século XXI	40
2.2.1 O Programa Nacional de Livros Didáticos	40
2.2.2 O livro didático e o professor	44
2.3 A Língua Portuguesa como componente curricular	48
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	54
3.1 Semiótica Social	54
3.2 Gramática do <i>Design</i> Visual	65

4	METODOLOGIA: PASSOS DA ANÁLISE MULTIMODAL SOB A ÓTICA DA SEMIÓTICA SOCIAL	78
4.1	Estrutura geral de cada obra	87
5	ANÁLISES: OS MODOS E RECURSOS SEMIÓTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS	91
5.1	Imagens em <i>Português: Linguagens – 7º ano</i>	91
5.2	Imagens em <i>Projeto Teláris – Português 7º ano</i>	110
5.3	<i>Layout em Português: Linguagens – 7º ano</i>	129
5.4	<i>Layout em Projeto Teláris – Português 7º ano</i>	142
5.5	Discussão comparativa	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	172

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ponto de partida: trajetória pessoal

As formas de produção de sentido sempre me instigaram. A expressão das ideias e as estratégias de persuasão se tornaram cada vez mais objetos do meu interesse, até que, em 2004, logo após o término do ensino médio, decidi iniciar uma jornada difícil, porém, muito gratificante. Comecei dois cursos de graduação simultaneamente, a Licenciatura em Letras e o Bacharelado em Design de Moda.

Ao longo dessa rotina atribulada, entre longos períodos de estudo e estágio, algumas perguntas e comentários foram frequentes, tais como: “Por qual área você vai optar?”, “Você escolheu duas áreas opostas!”, “O que um curso tem a ver com o outro?”. Além disso, os estereótipos eram constantes: na faculdade de Design, muitos colegas e professores me consideravam “mais culta” ou “mais inteligente”. Em contrapartida, na faculdade de Letras, geralmente a graduação em Moda era vista como perda de tempo, uma área fútil e de menor valor intelectual.

Mesmo assim, concluí os dois cursos, motivada pela relação estreita entre as áreas, que foi se tornando cada vez mais evidente ao longo da formação acadêmica. A graduação em Letras me incentivou a exercer a docência, propiciando uma parceria com os alunos, para que juntos pudéssemos discutir e levantar sentidos de textos diversos bem como as estratégias e os recursos envolvidos na produção de significado. Paralelamente, o curso Design de Moda ampliava, gradualmente, a minha noção de texto e suas inúmeras possibilidades de materialização.

Dessa forma, desde o fim de 2004, tenho exercido diversas atividades relacionadas à educação. Até chegar a lecionar no ensino superior, fui monitora de

disciplinas de graduação¹, trabalhei com elaboração e ilustração de livros didáticos², correção de redações e como professora de língua inglesa e portuguesa no ensino infantil, fundamental e médio, em cursos profissionalizantes, preparatórios para concursos e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)³.

As áreas dos meus cursos de graduação e em que tenho exercido a docência, por mais diversas que sejam, têm algo em comum: a formação de leitores. No curso de Design de Moda, precisávamos ler a obra de um estilista, ou seja, sua coleção de peças vestuário que apresentam uma narrativa, contam uma história. Os professores buscavam formar alunos capazes de indicar os elementos de coesão de um determinado desfile, explicando possibilidades de sentido da integração entre a trilha sonora, o jogo de luzes, a maquiagem, a textura dos tecidos, os calçados, a disposição da passarela, entre outros recursos para construção de sentido. Além disso, precisávamos ter a habilidade de ler um croqui, ou seja, um desenho artístico de alguma peça de roupa, e conseguir transformá-lo num desenho técnico, cuja aparência se assemelha à de uma planta de engenharia. Isto é, a peça de roupa é apresentada em duas dimensões, representado por linhas pretas, sem preenchimento, cores ou sombras, seguindo regras e normas específicas, pois esse desenho será lido pelos profissionais responsáveis pelo molde e pela costura do objeto a ser produzido.

Quando fui professora na EJA, tive que ajudar meus alunos a ler a tela do caixa eletrônico; frequentemente, a disposição dos elementos, o *layout*, da tela mudava, o que

¹ De 2006 a 2008, fui monitora das disciplinas Estamparia I, Oficina de Reciclagem, que compõem a grade curricular do curso de Design de Moda da Fundação Mineira de Educação e Cultura – Universidade FUMEC, em Belo Horizonte, Minas Gerais. No curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, fui monitora das disciplinas intituladas Introdução aos Estudos Linguísticos I e II.

² GUALBERTO, Clarice Lage. *Confecção de Roupas em Malha*. Belo Horizonte, SENAC MG, 2008.
GUALBERTO, Clarice Lage. *Desenhos ilustrativos sobre acabamentos finos em peças de vestuário*. Belo Horizonte, SENAC MG, 2008. (Ilustração).
GUALBERTO, Clarice Lage. *Desenhos ilustrativos sobre modelagem tridimensional*. Belo Horizonte, SENAC MG, 2009. (Ilustração).

³ Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos – 1º segmento – PROEF – 1. Programa de extensão desenvolvido na Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais. E Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos – PEMJA, desenvolvido no Colégio Técnico da UFMG.

deixava os estudantes extremamente confusos para realizar as transações necessárias. Também vi a necessidade de ensiná-los a ler mapas e plantas, já que trabalhavam nas obras de construção e reforma da UFMG. Finalmente, como professora de línguas, o uso do maiúsculo já foi discutido inúmeras vezes durante as aulas. Essa diferenciação visual pode desempenhar diversas funções, carregando sentidos variados. Por exemplo, por que o pronome *I* (“eu”) da língua inglesa, deve ser escrito em letra maiúscula em qualquer lugar da frase? Por que não os outros pronomes e somente este? Quais sentidos podem ser inferidos a partir desse fato? Além disso, o uso de tal recurso pode ser interpretado como um grito, em mensagens de celular ou em charges e tiras.

Enfim, esses exemplos são apenas algumas de tantas outras situações em que a leitura e a produção de sentido estão associados a várias questões que ultrapassam o verbal. E que, mesmo quando o texto parece ser predominante escrito, sua compreensão depende de uma leitura ampla, envolvendo outros aspectos que também são responsáveis pela construção do significado. A esse respeito, Kress (1997) afirma que “textos escritos estão se tornando muito mais visuais do que já foram, embora eles sempre tenham sido objetos visuais” (p.161, tradução nossa⁴). Dessa forma, toda essa experiência instigou, ainda mais, o meu interesse pelo estudo dos recursos para produção de sentido.

A atuação na área de ensino também me possibilitou o convívio diário com os livros didáticos (LD), os quais influenciam o processo de ensino-aprendizagem, chegando, muitas vezes, a limitar, regular ou, até mesmo, a substituir o trabalho do professor da educação básica (SILVA, 1996; SOARES, 2002). Dessa forma, o LD se constituiu como objeto de pesquisa tanto no mestrado, quanto nesta tese de doutorado. Porém, o *corpus*, as perspectivas de estudo e de análise são bem distintos.

⁴ No original: “Written texts are becoming much more visual than they ever were even though they have always been visual objects” (KRESS, 1997, p.161).

Os LD destinados à EJA foram analisados na minha dissertação⁵, em que foi feito um exame do tema “trabalho” nos LD, sob a ótica de algumas teorias linguísticas da Análise do Discurso (AD), tais como Ducrot (1984), Orlandi (2005) e Fiorin (2007). Ao longo da minha pesquisa, percebi a importância dos outros textos presentes no LD além dos escritos: as imagens. Adicionalmente, também notei a influência dos aspectos visuais na composição do texto escrito e na construção do seu sentido. Essas inquietações ganharam ainda mais força, quando, durante o mestrado, tive a oportunidade de cursar a disciplina Seminário Tópico Variável em Análise do Discurso: Multimodalidade e Gramática do *Design Visual* (GDV)⁶. Porém, apesar do grande interesse pelo conteúdo ministrado, o foco da dissertação era análise linguística. Portanto, não houve espaço para tal estudo, configurando um dos fatores que motivou a realização deste estudo.

Consequentemente, no último ano de mestrado, já comecei a pensar na pesquisa de doutorado. Nesta época, eu não estava mais atuando na EJA e havia começado a lecionar LP para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Assim, os livros didáticos de português (LDP) destinados a esta série se tornariam meu próximo objeto de estudo após a finalização do mestrado.

Durante a disciplina mencionada anteriormente, tive a oportunidade de conhecer a teoria da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010) e seus desdobramentos, como a multimodalidade (JEWITT, 2009, 2014; JEWITT; KRESS, 2003; KRESS, 1995a, 1995b, 1997, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), a qual se refere ao fenômeno multiplicidade de modos de comunicação envolvidos na constituição de um determinado texto.

Além disso, é importante mencionar a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996,

⁵ GUALBERTO, Clarice Lage. *Linguagem, trabalho e educação: estudo exploratório de livros didáticos para E.J.A.* 2012. 219 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2012.

⁶ Ministrada pela professora Sônia Pimenta, na Faculdade de Letras da UFMG, no 2º semestre de 2010.

2006), que apresenta uma proposta de sistematização para a análise dos aspectos visuais dos textos, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Dessa forma, os autores mostram a importância de aspectos como *layout*, composição, relação escrita e imagem, margens, cores, tipografia, entre outros. Assim, eles propõem possibilidades que viabilizam análises da forma como esses modos e recursos semióticos são orquestrados no texto, projetando um público específico e produzindo sentidos diversos.

Esses estudos evidenciaram, ainda mais, a interseção entre as áreas de Letras e Design, trazendo conceitos que reforçam a ideia de que os textos ultrapassam o verbal, sendo assim, a fala e a escrita representam duas, entre tantas outras possibilidades, para comunicar e produzir sentido (KRESS, 1997, 2003). Em decorrência disso, percebi que tais teorias seriam apropriadas para fundamentar meu projeto de pesquisa, o qual originou esta tese.

Adicionalmente, vale mencionar a origem da palavra “texto”, sobre a qual Sanders (1997, p.141) e Hodge e Kress (1988, p.6) trazem perspectivas pertinentes ao presente estudo. Etimologicamente, a palavra “texto” vem de termos do latim que remetem a “tecido”, tais como *textus*, *texere* e *textum*, derivados do verbo *texo*, o qual significa “entrelaçar, tecer, entrançar”⁷. *Textum*, por exemplo, é definido como “1) tecido, pano; 2) obra formada de várias partes reunidas”⁸. Essas afirmações tornam visível o diálogo entre meus cursos de graduação, que, para muitos, eram (e ainda são) tidos como opostos. Entender o texto sob tal ponto de vista implica considerar as “várias partes” escolhidas para a sua composição, sejam elas palavras, cores, gestos, sons, entre outras. Além disso, é preciso analisar o entrelaçamento dessas *partes*, o arranjo entre elas, que também são aspectos constitutivos do “tecido”, isto é, do texto.

⁷ TEXO. In: DICIONÁRIO Escolar latino-português. Brasil / MEC, 1962. p. 995.

⁸ TEXTUM. In: DICIONÁRIO Escolar latino-português. Brasil / MEC, 1962. p. 995.

Dessa forma, tendo em vista o meu interesse pela área da educação e a relevância do LD em tal contexto, defini como objetivo principal desta pesquisa examinar “as partes” dos textos dos LD, analisando como elas se integram, se relacionam, a fim de levantar sentidos que podem ser inferidos a partir das escolhas verbais e visuais presentes na composição do LD. Assim, diferentemente do mestrado, o *corpus* deste estudo é formado por dois LDP destinados ao sétimo ano do ensino fundamental regular. A caracterização dessas obras e os motivos que me levaram a selecioná-las para constituir o *corpus* serão descritos nas seções no fim desta introdução e na metodologia. Similarmente, a apresentação mais detalhada das teorias que fundamentam esta tese, será feita no capítulo 3, que aborda a fundamentação teórica. Assim, com esse breve relato acerca do meu percurso até o doutorado, sigo para a apresentação do problema de pesquisa, sobre o qual trata esta tese.

Formulando o problema: texto e multimodalidade

O foco desta tese está na investigação dos recursos envolvidos na produção de sentido dos textos que constituem os LDP. Dessa forma, algumas questões principais se relacionam diretamente com o problema de pesquisa a ser discutido nesta tese: o a língua portuguesa como componente curricular, bem como as definições de texto e leitura.

Os propósitos do ensino de língua portuguesa (LP) têm uma relação estreita com o desenvolvimento da autonomia, bem como de uma postura ativa e crítica diante dos textos e das situações sociais a que os alunos estão expostos em seu cotidiano. Essa afirmação pode ser feita a partir dos objetivos gerais de LP para o ensino, apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com este documento, espera-

se do aluno (dentre outras habilidades) a ampliação do “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas”, a fim de

atender a múltiplas demandas sociais [...], sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes [...]; compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; analisar criticamente os diferentes discursos, [...] inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor [...], ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL/MEC, 1998, p.32-33, grifo nosso).

Esses objetivos são muito pertinentes e apresentam de maneira precisa as capacidades que se deve buscar na formação dos alunos de LP. Além disso, os PCN consideram o texto como a “unidade do ensino” de LP (BRASIL, 1998, p.27), e, tendo em vista o uso frequente dos LD nas salas de aula, é possível caracterizá-los como responsáveis por grande parte dos textos que serão estudados nas aulas de LP.

Sobre a leitura, os PCN afirmam que “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL/MEC, 1998, p.19). Essa constatação levanta um questionamento importante para esta pesquisa, isto é, o que seriam os “textos que circulam socialmente”?

Segundo Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997), os textos são constituídos pela coexistência de uma ampla “variedade de modos representacionais e comunicacionais” (p.257, tradução nossa⁹). A partir dessa perspectiva, é possível inferir que sons, movimento, imagens, palavras são algumas possibilidades dos modos que podem integrar a materialização de um texto.

Entretanto, o que se observa é uma visão tradicional, a qual atribui às formas verbais a essência do texto, assim, ele sempre precisará da fala ou da escrita para existir.

⁹ No original: “range of representational and communicational modes” (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN; 1997, p. 257).

Assim, os gestos, as expressões faciais, as imagens (entre outros modos de representação) tendem a ser considerados como características das produções verbais, exercendo um papel coadjuvante, sendo dependentes do verbal para fazer sentido. A esse respeito, autores como Rojo (2009) e Kress e van Leeuwen (2006) discutem o contexto educacional, problematizando a supervalorização de textos que apresentam a escrita como parte de sua composição e a prática de leitura centrada apenas neste modo de representação.

Relacionando esse cenário com os objetivos do ensino de LP mencionados anteriormente (BRASIL/MEC, 1998), surgem outras perguntas: quais são as “múltiplas demandas sociais”? O que são os “aspectos relevantes” para compreender um texto? Como inferir as “possíveis intenções” do autor “marcadas no texto”? Os “processos de convencimento” estão relacionados somente ao uso do modo verbal? A compreensão da fala e/ou da escrita é suficiente para realizar uma “análise crítica”? Os últimos relatórios do Saeb¹⁰ relatam que as médias de proficiência em leitura, no geral, estão “abaixo do que seria aceitável” (MEC/INEP, 2006, p.38). O mesmo documento aponta como possíveis soluções mudanças nos materiais didáticos e na formação dos professores, o que revela uma provável deficiência na definição de leitura que tem predominado no contexto educacional brasileiro.

Nesse contexto, a expressão “texto multimodal” começa a ser propagada, tanto no meio acadêmico, quanto no escolar, com a tentativa de “resolver” esse problema. Ou seja, uma vez que os textos são diversos e *podem* ter outras características além da verbal, o uso desse termo propõe uma nomenclatura para especificar os textos que apresentam imagens (ou outros modos) em sua composição.

¹⁰ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica foi instituído em 2005 e tem como objetivo realizar avaliações periódicas da educação básica brasileira. Assim, são divulgados relatórios que abordam os resultados obtidos.

O problema é que, segundo Kress (1995a), os textos sempre foram multimodais, tendo ou não imagens em seu conteúdo. Vale salientar que “modo” é “um recurso material moldado socialmente, o qual torna a produção de sentido evidente; ele é um meio de ‘capturar’ ou ‘transcrever’ o mundo” (KRESS, 2015¹¹, tradução nossa¹²). Sob essa perspectiva, um texto sempre é composto por *multimodos*, sendo, portanto, multimodal.

O texto escrito, por exemplo, é “*disposto* de uma determinada forma; é produzido, utilizando um tipo específico de *fonte, tamanho e espaçamento*; é apresentado num *certo papel* (com *qualidades* distintas)” (KRESS, 1995a, p.26, tradução nossa¹³). De acordo com o autor, tudo isso produz significado, contribuindo para o sentido do texto como um todo. Ainda que sejamos influenciados pela ideia de que a importância consta no que está escrito, sendo os aspectos restantes do texto “apenas” detalhes, Kress (1995a) aponta algumas situações em que o próprio ambiente escolar valoriza outras características do texto. Por exemplo, “‘Como você teve coragem de apresentar sua redação nesse pedaço de papel todo rasgado?’ ou ‘O trabalho está lindo, você vai ganhar total no quesito apresentação!’” (p. 26, tradução nossa¹⁴).

Além desses casos, podem ser mencionados os trabalhos apresentados em formas de cartazes, painéis ou slides de *PowerPoint*®. Em todos esses formatos, os estudantes devem se atentar ao tamanho da letra, às cores, à distribuição das informações, à qualidade das imagens, entre outros aspectos que interferem na produção de sentido do texto. Situações como essas são comuns nas salas de aula, e novamente confirmam que

¹¹ KRESS, G. Multimodality: a social semiotic framing of communication and learning. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2015, São Paulo. Minicurso ministrado em 9 set. 2015.

¹² No original: “*a mode is a socially shaped material resource for making meanings ‘evident’; modes are means of ‘capturing’ or ‘transcribing’ the world*”.

¹³ No original: “*Texts have always been multimodal: a written text, for instance, is laid out in a particular way; it is produced using a particular typeface, size, spacing; it is produced on a certain (quality of) paper. All of these are independently meaningful systems of meaning (making)*” (KRESS, 1995, p.26).

¹⁴ No original: “‘*How can you produce an essay on this scrappy bit of paper!*’ or ‘*This really looks good: full marks for presentation!*’” (KRESS, 1995, p.26).

um texto, mesmo sendo predominantemente escrito, é constituído por outros modos que também são importantes na construção de significado.

Dessa forma, torna-se visível a contradição entre aquilo que se considera como texto e o que ele é de fato. O ensino de LP busca formar leitores, mas focando apenas no verbal, ainda que este seja um dos modos que constituem um texto, ou mesmo que este nem faça parte de vários textos que circulam socialmente e que também influenciam seus leitores. Acredito ser necessário, portanto, refletir sobre a definição de texto, pois, uma visão mais ampla sobre o tema poderá contribuir para a formação de leitores mais conscientes dos recursos envolvidos na constituição dos textos, atingindo os objetivos dos PCN citados anteriormente.

Neste cenário, os LDP desempenham um papel importante, já que propagam definições sobre texto e também são responsáveis pela maioria dos textos que serão lidos em sala de aula. Assim, cabe levantar possíveis sentidos que os LDP carregam, não só pelo seu conteúdo verbal, mas também pelo seu caráter visual. Este estudo propõe, então, uma comparação entre dois LDP destinados ao sétimo ano do ensino fundamental, examinando-os sob uma abordagem multimodal, ou seja, considerando os modos e os recursos envolvidos na produção de sentido desses materiais (cores, *layout*, tipografia, imagens, entre outros).

Estudos sobre multimodalidade e livros didáticos

Esta seção pretende situar a presente tese no contexto da produção acadêmica centrada na análise de LD sob uma perspectiva multimodal. Dessa forma, busca-se apresentar uma descrição concisa, em que constam as publicações mais representativas para esta pesquisa.

No âmbito internacional, o pesquisador Gunther Kress pode ser considerado um dos pioneiros no que se refere aos estudos sobre multimodalidade. Na concepção defendida por este autor, a multimodalidade é um dos desdobramentos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988). Esta teoria se constitui como uma “abordagem para a comunicação que busca entender como as pessoas se comunicam através de uma variedade de formas em situações sociais específicas” (MODE, 2012, s/p, tradução nossa¹⁵). Assim, o texto se constitui como a materialização da mensagem, composto por diversos modos e recursos semióticos, sendo, portanto, *multimodal*.

Em relação aos LD, é possível observar que, por diversas vezes, ele recorreu a trechos de LD para servir de exemplo às suas explicações teóricas. Kress (1995a, p.27) utiliza duas páginas de LD para mostrar que, mesmo quando mais da metade do espaço é composto por imagens, ainda predomina a ideia de que o texto é verbal e a imagem está servindo como um detalhe ilustrativo. Nas publicações em coautoria com van Leeuwen, há vários trechos de LD, exemplificando as categorias da GDV (KRESS; van LEEUWEN; 1996, 2006). Além disso, vale mencionar o projeto sobre multimodalidade e LD, desenvolvido por Bezemer e Kress. Os autores analisaram 23 LD de Inglês, 19 de Ciências e 17 de Matemática, das décadas de 1930, 1980 e 2000, o que deu origem a três publicações principais.

Em Bezemer e Kress (2008), observa-se que o foco dos autores é descrever metodologia desenvolvida por eles para analisar LD a partir de uma perspectiva multimodal. Para tanto, os pesquisadores definem alguns conceitos principais, como “signo”, o qual é tido como um “elemento em que significado e forma estão combinados

¹⁵ No original: “*Social semiotics is an approach to communication that seeks to understand how people communicate by a variety of means in particular social settings*”. (MODE, 2012). Citação retirada do *Glossary of multimodal terms*, desenvolvido pelo grupo MODE, do Institute of Education / University College of London. Disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/>. Acesso em: dez. 2015.

numa relação motivada pelo interesse de quem está produzindo o signo” (p.170, tradução nossa¹⁶). Além disso, eles distinguem “modo” de “recurso”; de acordo com Bezemer e Kress (2008), um modo de comunicação é constituído por vários recursos. Por exemplo, o modo da linguagem oral tem recursos como tom, altura, velocidade, pausas, entre outros. Cada imagem tem uma combinação específica dos elementos que as constituem e podem apresentar linhas, formas, cores, tamanhos e molduras diferentes.

Assim, o produtor de sentido mobiliza vários recursos e modos ao se comunicar, por isso, os textos que se produz podem ser considerados multimodais. No caso dos LD, os autores encontraram quatro modos predominantes: imagens, tipografia, *layout* e escrita, os quais foram explorados nos dois trabalhos publicados posteriormente.

Bezemer e Kress (2009) concluem que os LD têm se tornado cada vez mais visuais, e que, nos livros de Ciências mais recentes, por exemplo, o texto dificilmente seria compreendido sem a presença de imagens (p. 260). E, na terceira publicação derivada deste projeto, os resultados de Bezemer e Kress (2010) mostram que tipografia, imagem, escrita e *layout* são determinantes para o significado do texto, estabelecendo diferentes relações com o leitor. Além disso, os autores afirmam que esses aspectos precisam ser levados em consideração nas análises e avaliações de LD.

No âmbito nacional, foram feitas pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁷ e no Banco de Teses da CAPES¹⁸. Foram encontrados dez trabalhos de doutorado e sessenta de mestrado sobre LD, em que constam os termos relacionados à multimodalidade¹⁹ em seu resumo. Quando a busca foi refinada, os resultados diminuíram

¹⁶ No original: “*Signs are elements in which meaning and form have been brought together in a relation motivated by the interest of the sign maker*” (BEZEMER; KRESS, 2008, p.170).

¹⁷ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: dez. 2015.

¹⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: dez. 2015

¹⁹ As palavras-chave visual* multimodal* multi* livro didático* imagens* imagem* design* compuseram o corpo de descritores para a busca dos trabalhos.

consideravelmente, constando duas teses e dez dissertações que tratam especificamente sobre multimodalidade e LDP. Os números se elevam, ao expandir a busca²⁰ para monografias e artigos. Entretanto, novamente, observa-se que os estudos sobre LDP ainda representam uma parcela menor²¹ em comparação com os de outras disciplinas, especialmente de língua estrangeira.

Ao longo da pesquisa bibliográfica, foram encontradas publicações sobre uso de imagens em LD da área de Ciências, como os de Martins e Nascimento (2005), Martins (2006) e Matos *et. al.* (2010). Além disso, verificaram-se estudos sobre aspectos visuais em LD de História, como os trabalhos de Bueno (2011) e Belloni (2005). Há também aqueles que analisam LD de várias disciplinas, como Moraes (2010), comparando capas de LD produzidos nas décadas de 1970 e 1980 e Quattrer (2013), que faz um contraste entre LD de História, Ciências e Geografia.

O maior grupo²² – que concentra os trabalhos sobre multimodalidade e LD de língua estrangeira – é constituído por diversas pesquisas que estudam, principalmente, possibilidades de ensino e representações contidas nos LD. Por exemplo, Pimenta (2007) e Pereira (2007) discutem a questão do gênero (*gender*). Barizon (2010) analisa as imagens relacionadas ao Brasil e Souza (2011) traz uma reflexão sobre forma como diferentes culturas são representadas nos LD. Com uma proposta mais voltada para a didática de ensino, Dias (2012) e Novellino (2011) relacionam prática docente, LD e multimodalidade.

Considerando os trabalhos cujo o foco é a análise de LDP sob uma perspectiva multimodal, vale mencionar a tese de Belmiro (2008), a qual traz um estudo que buscou

²⁰ Feita com os mesmos termos, porém no sítio eletrônico Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com/>. Acesso em: dez. 2015.

²¹ Foram encontradas 110 publicações – monografias e artigos – que relacionam multimodalidade e LDP; considerando apenas LD de outras disciplinas, os resultados totalizaram 980 produções.

²² Considerando os números de artigos, monografias, teses e dissertações encontrados, as publicações sobre multimodalidade em LD de língua estrangeira representaram 70% do total de resultados obtidos.

compreender “como se estabelecem e dialogam as relações entre textos verbais e imagens em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil” (p.13). Além disso, Nakamoto (2010) dedica sua tese à análise do *design* em LDP, apresentando um estudo sistemático de um LDP destinado à 4ª série.

As dissertações de Salles (2014), Matteoni (2010) e Gribl (2009) bem como os artigos de Paiva, F. (2009) e Vieira (2012) discutem a forma com a qual os LDP do ensino fundamental propõem atividades de interpretação de textos imagéticos. Os artigos de Moura (2015), Lira e Pimenta (2014) e Ottoni *et al.* (2010) fazem discussões parecidas, porém o foco se concentra em LDP de ensino médio (EM). Maroun (2006) também estuda LDP de EM, mas a dissertação propõe uma análise de textos “multimodais que apresentam as modalidades verbal e visual” (p.11).

Os trabalhos de mestrado de Teixeira (2008) e Paiva, R. (2009) estudam LDP, entretanto estabelecem uma comparação com LD de outras disciplinas. Paiva, R. (2009) investiga quais “textos visuais são mais recorrentes na seção de atividades” de LD direcionados ao 6º ano, referentes às disciplinas de Português, Matemática, História e Ciências (p.9). Teixeira (2008) compara os elementos visuais entre um LD de Matemática e um de LP (destinados ao 4º ano do ensino fundamental).

Vale mencionar, ainda, a dissertação de Lima (2014) e o artigo de Lima e Carlos (2015), os quais analisam a visualidade em LDP destinados à EJA. Por fim, Figueiredo e Guarinello (2012) propõem, em seu artigo, uma discussão sobre a literatura infantil e multimodalidade no contexto da educação especial.

Todos esses trabalhos trazem discussões pertinentes e apontamentos relevantes para os estudos sobre multimodalidade em LDP. Porém, notam-se algumas lacunas: a primeira diz respeito ao objeto estudado; o LDP é menos utilizado nas pesquisas em relação aos de LD das outras disciplinas escolares. Em segundo lugar, o LDP do ensino

fundamental (anos finais) é o que tem menor recorrência nos trabalhos acadêmicos, perdendo para os LDP de alfabetização e de ensino médio. Além disso, os estudos focam na discussão das imagens e/ou na relação delas com o texto verbal. Percebe-se, portanto, a necessidade de pesquisas que se concentrem na interpretação do texto, considerando todos os modos e recursos utilizados na sua composição.

É nesse contexto que esta tese se insere, ou seja, busca-se estudar um objeto ainda pouco explorado, os LDP destinados ao 7º ano do ensino fundamental. Esta análise se fundamenta nos conceitos da Semiótica Social, da Multimodalidade e em algumas categorias da GDV, considerando as imagens dos LDP, mas também outros aspectos visuais dos textos, inclusive daqueles que são predominantemente escritos. Assim, busca-se levantar possíveis significados produzidos pelos recursos visuais que constituem o LDP e pela relação deles com os textos escritos. Dessa forma, a seção seguinte visa a especificar os objetivos desta pesquisa e as perguntas às quais busco responder ao longo do presente estudo.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivo geral

A partir da Semiótica Social, da abordagem multimodal e da GDV, busca-se verificar como a multimodalidade se constitui nos textos de dois LDP do 7º ano do ensino regular, examinando os modos e os recursos semióticos envolvidos na construção de sentido dos LDP.

Objetivos específicos e questões de pesquisa

- A) Identificar os modos e os recursos semióticos utilizados na composição dos textos dos LDP analisados;
- B) analisar as relações que se estabelecem entre os modos, buscando constatar as prováveis funções desempenhadas por eles;
- C) discutir o tipo de leitor que é projetado por cada um dos LDP;
- D) descrever os potenciais de significação dos modos semióticos na construção dos textos que compõem os LDP.

Acredita-se que esses objetivos serão atingidos à medida em que as seguintes perguntas de pesquisa forem respondidas:

- I. Quais modos e recursos semióticos mais se destacam na composição dos LDP?
- II. Como esses modos e recursos são utilizados nos LDP e qual é a provável função desempenhada por eles (saliência, conexão, ilustração, etc.)?
- III. Quais são os potenciais sentidos que eles podem produzir e como são organizados a fim de engajar o leitor na produção de sentido?
- IV. A que leitor o LDP parece ser destinado e como isso se torna visível em cada LDP?

Considerações sobre o *corpus* e a metodologia

Para escolher as obras que seriam analisadas, foi feito um levantamento quantitativo em relação àquelas mais adotadas nas escolas de Belo Horizonte. Tal busca foi feita a partir de consulta aos sítios eletrônicos das escolas particulares, na parte “lista de material”. No caso da rede pública, essa informação pode ser obtida nas secretarias de educação, também chamadas de “regionais”²³, pois, para facilitar o acesso a elas, as escolas são agrupadas de acordo com sua localização geográfica. Além disso, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁴ esses títulos integram as coleções mais distribuídas na rede pública. Dessa forma, inicialmente, os LDP selecionados para compor o *corpus* foram: *Projeto Teláris – Português* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) e *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), destinados ao sétimo ano.

Entretanto, ao longo dos quatro anos de doutorado, as editoras lançaram edições reformuladas de cada coleção, apresentando diferenças significativas em relação aos aspectos visuais. Dessa forma, optei pela análise das edições mais recentes, sendo elas: *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2014) e *Projeto Teláris – Português* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

É importante salientar que os LDP selecionados para análise fazem parte de coleções constituídas por uma sequência de quatro volumes específicos para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. Dessa forma, é imprescindível que o estudo leve em consideração o restante da coleção. Porém, como o trabalho de doutorado exige um

²³ As regionais de Belo Horizonte são: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

²⁴ Segundo o documento “Coleções mais distribuídas por componente curricular – Ensino Fundamental”. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: dez. 2015.

recorte, optei pelos volumes destinados ao 7º ano, já que, nesta época, estava atuando como professora de LP desta série.

Devido à extensão de cada obra, é impraticável reproduzir todas as páginas analisadas; assim, foram selecionados alguns trechos representativos dos LDP para servir de exemplo ao longo das discussões. Capas, abertura de capítulos e unidades, seções com propostas de leitura e exercícios são alguns exemplos das amostras que constam no decorrer deste estudo.

Assim, os LDP foram analisados a partir de uma abordagem multimodal, a qual se fundamenta na teoria da Semiótica Social. Portanto, num primeiro momento, foram considerados os quatro volumes de cada coleção, a fim de construir uma visão geral sobre elas, observando os propósitos dos volumes de cada série, a distribuição dos conteúdos entre eles e as estratégias visuais que estabelecem a unidade ao longo dos quatro livros de cada coleção.

A próxima etapa foi, então, a análise dos volumes correspondentes ao sétimo ano, a qual contou com métodos quantitativos (em relação aos dados referentes aos modos e recursos semióticos utilizados, às funções das imagens e de aspectos do *layout*). Dessa forma, cruzando as informações numéricas levantadas com o exame que foi feito página por página de cada livro, foram selecionados os trechos que exemplificam de forma clara as conclusões realizadas a partir das reflexões apresentadas no capítulo de análise.

A seguir, consta a organização da tese, mostrando os assuntos principais de cada capítulo.

Organização da tese

A proposta desta parte é a de fazer uma breve descrição de cada capítulo da presente tese, a fim de elucidar a estrutura e a progressão das informações ao longo do

estudo. No próximo capítulo, intitulado **O livro didático de língua portuguesa: um panorama**, pretende-se contextualizar o objeto de estudo, descrevendo um resumo da trajetória dos LD no Brasil, abordando as políticas públicas destinadas aos LD, o *Guia PNLD*, bem como o papel que exercem no ensino de LP e as transformações que tanto os LD quanto o componente curricular de LP apresentaram até a atualidade. Em seguida, na **Fundamentação teórica**, é apresentada a Semiótica Social, bem como seus principais desdobramentos: a abordagem multimodal e as teorias da Gramática do *Design Visual* (GDV).

Em **Metodologia**, o objetivo é apresentar os critérios da fundamentação teórica que foram elencados para compor os procedimentos de análise apresentada nesta tese. Além disso, apresento um exemplo de análise, a fim de elucidar as categorias de estudo das obras.

No capítulo seguinte, **Análises**, o *corpus* é, primeiramente, descrito, levando em conta as especificações de cada material (número de páginas, unidades e capítulos, formato de encadernação, etc).

Com essas considerações, parte-se, portanto, para o exame dos LDP, a partir da análise dos modos e recursos semióticos que se destacam ao longo de cada obra, lembrando que são apresentados estudos de trechos dos LDP, já que é inviável descrever integralmente as análises feitas durante a pesquisa. Dessa forma, constam nesta tese as páginas consideradas mais representativas para os exemplos abordados.

Após as análises, propõe-se a discussão dos dados levantados, com as conclusões a partir dos estudos. Há, portanto, uma reflexão acerca dessas obras, partindo das questões discutidas no início desta tese. Acredita-se que esta é mais uma forma de suscitar o debate entre os vários atores que constituem o contexto escolar e o acadêmico, incentivando a reflexão sobre a utilização dos LDP. Por fim, nas **Considerações finais**, é feito um

apanhado geral das discussões, promovidas pelo estudo exploratório de cada LDP, relacionando-as com as comparações feitas entre as obras.

Apesar de tal seção apresentar o fim da tese, de forma alguma, sugere o fim desta pesquisa nem tampouco do debate. A intenção é justamente favorecer e motivar intercâmbio de teorias, relatos de experiências e realização de outras pesquisas que abordem o objeto de estudo de maneira diferente ou as outras questões que não foram incluídas no recorte feito aqui.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PANORAMA

Este capítulo apresenta uma contextualização do objeto de estudo analisado na presente pesquisa – o livro didático. Assim, é feito um resumo da história do LD no Brasil, e, posteriormente, trata-se da Língua Portuguesa como componente curricular, gerando a produção específica de LDP. Além disso, esta seção aborda questões atuais que se referem aos LD, tais como as políticas contemporâneas e alguns aspectos da relação entre o professor e o LD.

2.1 A trajetória do livro didático no Brasil: um breve resumo

Segundo Silva (2012), a época em que se começa a verificar um uso mais sistemático do LD na educação brasileira consiste no período imperial. Porém, o acesso às escolas ainda era muito restrito, servindo apenas às classes cujo poder aquisitivo era alto. A educação nesta época era baseada em modelos europeus, especialmente no liberalismo francês.

Além disso, cabe salientar que, mesmo com a instalação da imprensa por Dom João VI no início do século XIX (devido à transferência da Corte Portuguesa), o Brasil ainda não havia estabelecido um sistema de produção efetivo de obras didáticas. Dessa forma, os LD eram importados da França e nem sempre eram traduzidos para o português.

A partir do século XX, o LD começa a tomar uma proporção diferente, já que, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Com essa iniciativa, o Estado atribui mais importância ao livro didático, uma vez que esse órgão era responsável por políticas especificamente relacionadas aos LD.

Daí em diante, a história do LD no Brasil cria uma relação mais próxima e dependente das políticas públicas nacionais destinadas a esse tema, colocando o LD como um objeto altamente determinado pelo governo. Segundo Freitag, Motta e Costa (1987) “O histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe, de certa forma, [...] à política do livro didático, achando-se profundamente entrelaçado com este” (p. 5). Dessa forma, faz-se necessário, descrever alguns marcos dessa trajetória política do LD.

De acordo com o portal eletrônico²⁵ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a partir do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38. Tal instituição estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.

Dessa forma, nessa época, houve o surgimento de LD escritos por autores brasileiros. Vale salientar, ainda, que este decreto marca a primeira vez em que a expressão “livro didático” aparece em documentos oficiais no Brasil, sendo definida como:

Art. 2º § 1º: Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º: livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (Decreto-Lei 1006, de 30/12/38).

Apesar da crescente importância dada ao LD, Gatti (1998) afirma que, entre as décadas de 30 e 60, os LD não apresentavam uma linguagem adequada à idade dos estudantes, entre os problemas. A esse respeito, o autor argumenta que os LD dessa época:

²⁵ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: nov. 2015.

[...] foram livros que permaneceram por longo período no mercado, sem sofrerem alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam. (GATTI, 1998, p.22).

E, talvez, esses sejam aspectos que endossam o pensamento de Bomeny (1984) sobre a função da CNLD. Ao comentar sobre a instituição, o pesquisador afirma que “essa comissão tinha muito mais a função de um controle político e ideológico do que propriamente uma função didática” (p.33). Dessa forma, percebe-se que as preocupações acerca do LD pareciam estar focadas em questões cujo centro não era o aluno e a sua interação com o livro.

Mais adiante, em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, traz algumas diferenças em relação ao de 1938. Dentre elas, vale a pena destacar a restrição quanto à escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Conforme o Art. 5º, nas escolas públicas e privadas, a decisão cabia ao professor, excluindo-se, portanto, as diretorias dessas instituições.

A década de 60 foi marcada por um processo mais intenso de democratização do acesso ao LD. O acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em 1966 favoreceu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) e possibilitou recursos suficientes para a distribuição de 51 milhões de livros, ao longo de três anos. Alguns anos depois, com a Portaria nº 35, de 11/3/1970, o MEC impulsiona a publicação das editoras nacionais, implementando o sistema de coedição de livros, por meio de recursos do INL. De acordo com Fonseca (2003),

Até 1971, o governo, por intermédio da COLTED, adquiriu grandes quantidades de livros didáticos, tornando-o o principal negócio da indústria editorial e do setor livreiro. A expansão do setor se deu de tal forma que, em 1970, realizou-se, no Brasil, a I Bienal Internacional do Livro. (p.51).

Com o término do acordo MEC / USAID, o INL assume as funções até então exercidas pela COLTED. Apesar do fim desta comissão, em 1971, o LD permanece tendo incentivos de distribuição, por meio do Fundo do Livro Didático e do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), desenvolvido pelo INL. Este instituto é extinto pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, e suas atribuições passam a ser desempenhadas pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com recursos Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que centraliza os programas de acesso ao livro didático, gerando problemas para a comunidade escolar. A esse respeito, Freitag, Costa e Motta (1997) destacam alguns fatores como “dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha dos livros” (p.16).

Dois anos mais tarde, a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, extingue o PLIDEF, dando seu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual permanece até os dias atuais. Em 1992, por questões econômicas, foi restringida a distribuição dos livros, dessa forma, apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental eram abrangidas pelo programa.

Em 1996, foi lançado o primeiro *Guia de Livros Didáticos* (1ª a 4ª série), contendo resenhas dos livros aprovados, com o intuito de ajudar os professores no seu processo de escolha. No ano seguinte, a FAE é extinta, transferindo suas atribuições para o FNDE. O programa é, então, ampliado e passa a distribuir os livros até a 8ª série. Porém,

só em 2000, os LD passam a ser entregues às escolas no ano anterior ao da sua utilização; o que contribuiu para que as aulas começassem com os alunos tendo seus livros em mãos.

Além disso, a partir do ano 2000, o programa tem apresentado constantes ampliações, como atendimento aos alunos com deficiências visuais, inclusão de dicionários na relação das obras distribuídas (2001). O programa também foi ampliado, a fim de atender ao ensino médio (com o PNLEM) em 2003, à Educação de Jovens Adultos e Idosos (com o PNLA, atual PNLD EJA) em 2007 e às escolas do campo (PNLD Campo) em 2011.

Essa breve descrição do percurso histórico do LD e das suas políticas no Brasil buscou contextualizar o objeto de pesquisa, a fim de elucidar algumas questões importantes que envolvem a trajetória dos LD até os dias atuais. Dessa forma, o restante deste capítulo irá se dedicar à discussão sobre os LD na contemporaneidade.

2.2 O livro didático no século XXI

Para contextualizar os LD brasileiros no século XXI, foram considerados três aspectos principais que se relacionam com esta pesquisa. O primeiro se refere ao funcionamento do PNLD, o qual exerce (como descrito a seguir) alta influência sobre o mercado de produção e distribuição dos livros didáticos. Em segundo lugar, serão feitas algumas considerações sobre os critérios de escolha dos LD, tanto na perspectiva dos professores quanto na do governo, ou seja, o que os documentos oficiais determinam para o conteúdo e a forma dos LD.

2.2.1 O Programa Nacional de Livros Didáticos

Caracterizar o LD brasileiro na contemporaneidade é uma tarefa que demanda descrever a dinâmica de funcionamento do PNLD e da elaboração do *Guia de Livros*

Didáticos, direcionam, em grande escala, a concepção e a produção dos LD. A esse respeito, Bittencourt (2004) afirma que a comercialização do livro didático [...] sempre esteve dependente do Estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador” (p.490). Tal constatação reforça a necessidade de apresentar o processo de seleção estabelecido pelo atual programa do governo destinado aos LD, o PNLD.

O *Guia* é um produto do PNLD, em que constam resenhas das coleções selecionadas, a fim de que os professores da rede pública possam ter uma visão geral dos títulos para escolher o LD que será adotado no ano letivo. O processo de elaboração do *Guia* é bastante complexo, compreendendo várias etapas dirigidas pelo PNLD, as quais serão brevemente descritas a seguir.

O programa funciona da seguinte forma: as escolas públicas se inscrevem, manifestando o interesse de receber os LD, por meio de uma adesão formal, com processos específicos, estabelecidos e divulgados pelo PNLD. Em seguida, são publicados os editais para que as editoras inscrevam as coleções didáticas para análise. Ou seja, se a empresa pretende inscrever obras no edital referente aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ela deve desenvolver uma coleção da disciplina escolhida que possua quatro livros (um para cada série). Dessa forma, somente é possível submeter coleções – as quais compreendem todos os níveis de um mesmo segmento – para análise e não um LD para uma série específica.

Após o término das inscrições, é feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), permanecendo apenas as coleções que se enquadram nas especificações do edital. Os selecionados são encaminhados para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a qual designa especialistas para analisar as coleções, de acordo com os critérios divulgados no edital. Esses profissionais também elaboram as resenhas dos livros aprovados, que farão parte do *Guia de Livros Didáticos*.

O *Guia* é enviado para as escolas e disponibilizado *online*, para que os professores escolham as obras a serem adotadas. Dessa forma, o pedido deve ser formalizado e feito pela internet. Em seguida, o FNDE negocia a aquisição dos livros com as editoras para que elas possam iniciar a produção. Durante esse processo, o IPT acompanha a impressão das obras visando à “Análise de qualidade física”, para verificar se elas estão de acordo com as normas estabelecidas. Finalmente, os livros são distribuídos através de uma parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que envia o material das editoras diretamente às escolas (ou às prefeituras, no caso de escolas rurais). A meta é que os livros cheguem entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

É válido mencionar que o programa tem uma alternância trienal para atender aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º), aos anos finais (6º ao 9º) e ao ensino médio. Assim, esses segmentos passam pelo processo de distribuição das obras a cada três anos. Como foco desta pesquisa são LDP destinados ao 7º ano (enquadrando-se no segmento “anos finais”), o *Guia* mais recente é o de 2014 (o próximo²⁶ tem previsão de lançamento em 2017). Dessa forma, o volume referente à Língua Portuguesa e o seu respectivo edital serão comentados a seguir.

O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014* apresenta doze resenhas de coleções²⁷ de LDP. No processo de seleção das obras, o edital²⁸ faz algumas menções quanto ao aspecto visual dos LDP. Como tais regulações interferem diretamente no conteúdo das

²⁶ De acordo com o edital para o PNLD 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>
Acesso em: nov. 2015.

²⁷ *A aventura da linguagem, Jornadas. Port – Língua Portuguesa, Tecendo linguagens, Para viver juntos português, Coleção Perspectiva: Língua Portuguesa, Português nos dias de hoje, Português: uma língua brasileira, Singular e plural – Leitura, produção e estudos da linguagem, Universos língua portuguesa, Vontade de saber português.*

²⁸ Critérios disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao> Acesso em: out. 2014.

obras, torna-se pertinente apresentar esses critérios. A seguir, trechos do edital para o *Guia PNLD 2014* que abordam a questão gráfica e das imagens nos LD.

[...] no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as coleções que não apresentarem:

- organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- impressão em preto do texto principal;
- títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos.

Quanto às ilustrações, devem:

- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- quando o objetivo for informar, ser claras, precisas e de fácil compreensão; (BRASIL/MEC, 2011, p.56-58, grifo nosso).

O edital também proíbe a veiculação de imagens que apresentem conteúdo considerado preconceituoso ou que façam algum tipo de anúncio publicitário, exceto quando este gênero textual for o tema abordado pelo livro. Quanto à multimodalidade, no *Guia PNLD 2014*, constam algumas sugestões ao professor, no sentido de incentivar o docente a analisar o LD, levando em conta atividades com esse foco: “Considere: relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais [...] trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal, etc.); a proposição de leituras de textos imagéticos” (BRASIL/MEC, 2013, p.42-45). Além disso, o *Guia* sugere que o professor analise o LD considerando os seguintes aspectos do projeto gráfico da coleção:

- a organização geral da obra, inclusive no que diz respeito à funcionalidade do sumário, da titulação e dos recursos utilizados para evidenciar a separação de seções;
- o uso de imagens que contribuam para a compreensão dos textos e das atividades e o equilíbrio de sua distribuição na página;
- a proporcionalidade da mancha gráfica em relação ao tamanho da página;
- a adequação da tipologia e do tamanho de letra, dos espaços entre linhas, letras e palavras;
- a impressão nítida e isenta de defeitos que comprometam a legibilidade; (BRASIL/MEC, 2013, p.53, grifo nosso).

Essas especificações e sugestões reforçam a ideia de que o texto não se limita ao conteúdo verbal, pois, além das regras em relação às imagens, é clara a preocupação com *layout*, tipografia, cores e formatação. Porém, em afirmações como: “uso de imagens que contribuam para a compreensão do texto”, nota-se que os documentos consideram a imagem como acessório, atribuindo-lhe uma posição coadjuvante em relação ao texto escrito. Assim, elas são tratadas como ilustrações, desempenhando a função de enfeite ou de facilitadoras da compreensão do texto verbal. A esse respeito, vale citar Kress (1995a), o qual afirma que a sociedade tende a “falar e pensar sobre imagens como ‘ilustrações’, ainda que elas ocupem cinco sextos de uma página ou constituam o modo predominante de comunicação” (p.26-27, tradução nossa²⁹).

Após essa descrição do funcionamento do PNLD e do Guia de Livros Didáticos, faz-se necessário discutir outro aspecto essencial ao contexto dos LD: a relação entre eles e os professores. Dessa forma, a seção seguinte apresenta alguns aspectos considerados essenciais para descrever a interação entre os docentes e os LD.

2.2.2 O livro didático e o professor

Após a seleção pelo PNLD, cabe aos docentes a decisão sobre o livro a ser adotado, o que exerce influência no processo de criação do LD, já que as editoras querem que suas obras sejam escolhidas. As razões que levam os professores a optar por um determinado livro constituem um tema complexo, extenso e não são o foco desta tese. Porém, dada a relevância desse assunto para a entender o LD contemporâneo, serão discutidos alguns aspectos principais sobre essa questão.

²⁹ No original: “[we] still talk and think about images as ‘illustrations’, even when they fill five-sixths of a page and constitute the major mode of communication”. (KRESS, 1995a, p.26-27).

Como já foi mencionado no início desta tese, grande parte dos professores é dependente dos LD, pois “um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível” (ROMANATTO, 2004, p. 3). Mesmo com o advento da internet e com o aumento crescente do acesso a essa tecnologia, o LD permanece como o material mais utilizado em aula.

A esse respeito, Paiva, Santos Sobrinho e Costa (2013) afirmam que “O livro didático ainda é, em pleno século XXI, uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula, é um dos aparatos de consulta mais empregados pelos professores [...]” (p.71). Outro aspecto importante é apontado por Bittencourt (2004), caracterizando o comportamento dos professores em relação aos LD como contraditório. Segundo a autora, os docentes

Exigem obras atualizadas, mas ao mesmo tempo desconfiam das renovações pedagógicas que alteram a configuração do saber escolar, tanto nos conteúdos quanto nos métodos de ensino. Daí o cuidado dos editores em oferecer uma obra aparentemente nova (capa, certas ilustrações, títulos), mas sem mudar efetivamente o conteúdo. (BITTENCOURT, 2004, p.489).

Entretanto, é válido salientar algumas razões que levam muitos professores à tendência de se apoiar no LD. Dentre as mais comuns, é possível citar os baixos salários da categoria, que levam ao acúmulo de carga horária semanal de trabalho. Durante uma entrevista concedida ao programa *Salto para o futuro*, Magda Soares comenta que:

Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002)³⁰.

³⁰ Entrevista concedida em 07 de outubro 2002.

A constatação de Soares (2002) traz uma questão delicada sobre a realidade dos professores, isto é, a desvalorização do trabalho docente. Essa realidade, em partes, é consequência da ampliação do acesso à educação brasileira no século XX, a qual trouxe muitas vantagens, mas também gerou problemas. Por exemplo, segundo Ota (2009), o número de professores precisou aumentar exponencialmente para conseguir atender à demanda da nova quantidade de alunos. Assim, foram oferecidos cursos rápidos, que geraram “uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico, o que foi ocasionando a desvalorização do/a profissional da educação [...] trazendo consigo os baixos salários e o acúmulo de aulas” (OTA, 2009, p.213).

Diante desse cenário, o professor brasileiro se encontra numa situação complexa, na qual é desafiador extrapolar o LD, pois isso significa dedicar ainda mais tempo em meio ao cotidiano sobrecarregado dos docentes. Os LD tornam-se, portanto, uma solução para “as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas” (OTA, 2009, p.213).

Assim, é válido salientar que o próprio governo contribui para essa relação de dependência dos professores com os LD. O processo de ampliação da distribuição dos LD, descrito anteriormente, foi também uma resposta do governo à expansão do sistema educacional brasileiro. Dessa forma “a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso” (GERALDI, 1997, p. 117).

Finalmente, é importante ressaltar a pressão que os docentes sofrem para utilizarem o LD. No âmbito privado, a escola disponibiliza aos pais a relação de livros que devem ser adquiridos; no caso dos LD analisados aqui, cada um custa em média cento

e quarenta reais³¹. Assim, se eles não são usados pelo professor, surgem reclamações e questionamentos, por parte dos pais e da direção escolar, pressionando o docente a priorizar o uso do LD na sua prática de ensino. O LD coloca-se, portanto, como protagonista na maioria das salas de aula, sendo considerado como fundamental ao processo de ensino e aprendizagem.

Na seção anterior, foi visto como os LD adquiriram cada vez mais espaço na política, o que propiciou o aumento da presença deles nas escolas. Sobre essa transição, Soares (2002)³² relata que, quando frequentou a escola (meados do século XX), lembra-se “de um papel muito forte do professor, mas não do livro didático. Mas isso já não ocorreu com os meus filhos [...] eu sempre os vi com o livro didático na mão, [...] durante todo o tempo da escolarização deles”.

Conclui-se, portanto, que os LD integram o sistema educacional brasileiro de maneira crucial, interferindo nas práticas pedagógicas e, até mesmo, determinando-as. Em contrapartida, para chegar à sala de aula, eles percorrem um longo caminho, que envolve sua elaboração e o processo de seleção a que são submetidos. Dessa forma, os LD utilizados atualmente possuem seu formato e conteúdo muito influenciados pelos critérios dos professores que decidem o LD que será utilizado.

Não se pretende aprofundar neste assunto, mas vale mencionar Gonçalves (2010), que cita alguns aspectos os quais condicionam a escolha dos docentes em relação ao livro adotado. Dentre eles, destacam-se: variedade de exercícios, diversidade de textos, adequação ao nível dos alunos e preferência por autores e metodologias com os quais já estão acostumados. Além disso, Cavéquia e Rezende (2013) acrescentam como fatores

³¹ A consulta aos preços foi feita pela internet, nas lojas: Submarino, Saraiva e Lojas Americanas. O livro *Projeto Teláris 7º ano Língua Portuguesa*, em 11/12/2015, custava R\$113,00, R\$ 159,00 e R\$133,83 em cada loja (respectivamente). Na mesma data, o livro *Português Linguagens 7º ano* estava anunciado por R\$135,00, R\$159,00 e R\$135,00.

³² Entrevista concedida em 07 de outubro 2002.

relevantes na perspectiva dos professores: conteúdos abordados pela obra, livros que sejam “visualmente agradáveis”, presença de imagens e facilidade no processo de preparação das aulas.

Após essa contextualização do objeto LD na contemporaneidade, pretende-se delimitá-lo para o LDP. Dessa forma, a seção seguinte irá discutir as características da língua portuguesa como disciplina escolar, a qual interfere de forma direta na delimitação dos conteúdos dos LDP.

2.3 A Língua Portuguesa como componente curricular

A disciplina intitulada “Português” foi criada no século XIX e permaneceu centrada em regras linguísticas até o fim dos anos 60. Assim, de acordo com Venturi e Júnior (2004), o “ensino convergia para a gramática normativa, retirando-se dos clássicos os bons exemplos a serem seguidos e as exceções virtuosas” (p.70). Devido à expansão do acesso à escola e ao incentivo aos cursos profissionalizantes, a disciplina passou a ser dividida em Técnicas de Redação, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Portuguesa, nas séries equivalentes ao atual ensino médio. Assim, com os avanços dos estudos da Teoria da Literatura e da Linguística, o ensino de gramática começou a ser gradualmente questionado, até que, em meados dos anos 80, o foco da disciplina não era mais a *frase*, mas sim o *texto*.

Dessa forma, é possível dizer que, tradicionalmente, o ensino de LP no Brasil significava alfabetizar, ou seja, a língua era vista como um sistema de códigos. Segundo Colello (2004) e Soares (2014a), por muitos anos, esse termo foi entendido como a prática de formação de “decodificadores” do código alfabético, das palavras, da escrita. Porém, trabalhos como os de Freire (1963, 1970) ampliaram essa noção, conceituando-a como a

aquisição da “língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade” (FREIRE, 1970, p.49).

Na década de 80, surge o termo *letramento*, que, apesar de não ter sido mencionado nas obras de Paulo Freire, se assemelha bastante à maneira com a qual o autor se referia à alfabetização. A esse respeito, Kleiman (2005) afirma que “Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo [...] que pode vir a ser libertadora” (p.19).

No *Glossário*³³, desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Soares (2014b)³⁴ aponta que, nos anos 80, destacam-se “as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita”. Dessa forma, os objetivos do ensino de LP passaram por um processo de reformulação, provocando o início de novas práticas nas aulas de LP. De acordo com Soares (2014b), é nesse contexto que o termo *letramento* passa a ser utilizado, o qual se apresenta não apenas como um processo de “aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito”.

Mais adiante, os estudos como os de Gee (1990) e Street (1996) deram origem aos “Novos Estudos sobre Letramento” (*New Literacy Studies – NLS*), colocando em evidência práticas e eventos de *letramento*. Street e Castanheira (2014)³⁵ afirmam que a

³³ FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: dez. 2015.

³⁴ SOARES, M. B. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2014b. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: dez. 2015.

³⁵ STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de *letramento*. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2014.

expressão “‘eventos de letramento’ refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita”. Por outro lado, os mesmos autores definem as práticas como um conceito que se afasta “do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam”.

Voltando à definição de Soares (2014b), as demandas de leitura e escrita têm mudado, principalmente, devido ao constante avanço tecnológico, trazendo novos dispositivos que ampliam as maneiras de comunicar e produzir sentido. Como consequência, o termo *letramento* tem ganhado diversos adjetivos possivelmente, numa tentativa de especificar as instâncias e práticas que constituem esse processo.

Sem desvalorizar essas reflexões, a questão que se coloca neste estudo não é defender o uso de uma ou outra terminologia. Não é mencionar “‘*letramento* visual’ para o uso da imagem; ‘*letramento* gestual’ para o uso do gesto; nem ‘*letramento* musical’ [...] para o uso do som que não seja na fala; e assim por diante” (KRESS, 2003, p.23; tradução nossa³⁶). O problema que originou esta pesquisa se relaciona, fundamentalmente, com a discussão sobre a ampliação da definição de leitura e texto, já que configuram dois eixos importantes em torno dos quais circula o ensino de LP e, conseqüentemente, os LDP. Dessa forma, entende-se que o termo *letramento* seja suficiente para esta pesquisa, não sendo necessários quaisquer adjetivos. No entanto, como esse conceito vem sendo utilizado de diferentes formas, interpretado de maneiras distintas, e, tendo em vista que a noção de multimodalidade ainda é nova no contexto brasileiro, optou-se por fazer

³⁶ No original: “[...] ‘visual literacy’ for the use of images; not gestural literacy for the use of gesture; and also not ‘musical literacy’ or ‘soundtrack literacy’ for the use of sound other than in speech; and so on” (KRESS, 2003, p.23).

algumas menções à expressão “letramento multimodal” para elucidar a abrangência do termo letramento.

Com a crescente preocupação em formar alunos capazes de lidar com as diversas situações do cotidiano, o ensino de LP se inclina para a noção de *gêneros*, a qual foi inserida nos PCN no fim da década de 90. A fim de elucidar esse termo, vale citar a definição de Bakhtin (1997 [1952-53]):

Todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...] que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (p. 290).

Assim, é possível constatar que esta concepção traz um caráter social ao texto, incentivando os alunos a se atentarem para “esferas de comunicação”, buscando as características “relativamente estáveis”. Portanto, os estudos sobre texto em sala de aula levam em consideração questões como: suporte em que é veiculado, público a que se destina e linguagem adequada para cada situação. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) confirmam tal fenômeno, salientando que, no ambiente escolar, “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (p. 76).

Uma vez que o estudo sobre gêneros se tornou o conteúdo central da LP como componente curricular, grande parte dos LDP seguiram a tendência. Assim, eles passaram a ter seus capítulos e unidades divididos por gêneros e não mais por tópicos gramaticais. Dessa forma, o LDP é considerado nesta pesquisa como uma plataforma, ou seja, um local que dispõe de vários textos (e gêneros) que pretendem contribuir para a aprendizagem da *unidade de ensino* estabelecida pelos PCN, isto é, o texto.

A discussão sobre texto e gêneros como foco do componente curricular LP retoma o problema apontado na introdução desta tese, ou seja, a definição desses termos,

como eles são entendidos pelos professores e a forma com a qual são apresentados nos LDP. Conforme Rojo (2009), por mais que outros modos de realização de sentido estejam presentes na sociedade, as aulas de LP continuam focadas na leitura de textos verbais. Tal afirmação remete à necessidade de ampliação da noção de texto, pois, de acordo com Kleiman (2005) “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 [...]” (p. 50).

A presença de recursos visuais na atualidade está ganhando cada vez mais espaço no cotidiano da sociedade, interferindo nas práticas sociais, as quais geram novos formatos de textos, e, portanto, novos gêneros. Conseqüentemente, a disciplina de LP deve incentivar uma prática de leitura que vá além do oral e do escrito. Para adquirir uma postura ativa e crítica em relação aos textos, é necessário que esta noção seja ampliada. É nesse ponto que a compreensão do fenômeno multimodal se mostra necessária ao ensino de LP, já que tal disciplina é considerada a principal responsável pela formação de leitores.

A esse respeito, é importante citar Kress e van Leeuwen (2006), os quais afirmam que “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular” (p.39). Os autores ainda ressaltam o quanto o visual tem sido deixado de lado pela comunidade escolar e sugerem que “os limites entre a linguagem escrita e as artes visuais sejam redesenhados” (p.34). Além disso, Unsworth (2001) corrobora, afirmando que são essenciais “as descrições dos elementos verbais e visuais dos textos e como eles produzem significados” (p.16, tradução nossa³⁷).

A partir dessas reflexões, é possível concluir, portanto, que a multimodalidade

³⁷ No original: “[...] descriptions of the visual and the verbal elements of texts and how they make meanings, and their relationship to the parameters of the social contexts in which they function” (UNSWORTH, 2001, p. 16).

não é uma característica de um determinado tipo de texto; ela é um aspecto intrínseco a qualquer texto, tornando redundante a expressão “texto multimodal”. Dessa forma, o capítulo a seguir pretende aprofundar essa discussão, relacionando os conceitos da Semiótica Social com as noções de texto e multimodalidade defendidas por essa teoria.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentadas as teorias em que esta tese se fundamenta. Num primeiro momento, o foco se volta para uma descrição dos principais aspectos da Semiótica Social, agregando os autores e as publicações que podem ser considerados fundamentais para seu desenvolvimento. Em seguida, alguns desdobramentos dessa teoria são discutidos, sobretudo, a Gramática do *Design* Visual e a abordagem multimodal, destacando os aspectos que mais se aplicam ao presente estudo.

3.1 Semiótica Social

A Semiótica Social (SS) foi desenvolvida por Hodge e Kress (1988) e tem como foco principal o estudo da comunicação e da semiose humana, ou seja, o processo de produção de sentido. Dessa forma, a SS é uma abordagem que investiga várias características inerentes à construção de sentido, colocando, no mesmo nível de importância, qualquer que seja o *modo* de comunicação (fala, escrita, imagem e outros) bem como os *recursos semióticos* (gestos, tom de voz, cores, texturas, tamanhos, entre outros) presentes na materialização do texto.

Assim, tendo em vista o caráter abrangente da teoria, este capítulo tem como objetivo central apresentar um resumo dos conceitos que se tornaram mais pertinentes no contexto da análise redigida nesta tese. Consequentemente, o recorte feito aqui prioriza a trajetória da evolução da SS (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010), discutindo os conceitos fundamentais da teoria. Assim, serão abordadas as noções de multimodalidade, texto e gênero textual, discurso, modo (*mode*) e recurso semiótico (*semiotic resource*), signo motivado (*motivated sign*), *design*, potenciais e limitações

(*affordances*), interesse (*interest*), arranjo (*arrangement*) e trabalho semiótico (*semiotic work*).

Sobre a definição de texto na SS, a qual vem sendo discutida ao longo desta tese, é válido citar Hodge e Kress (1988), os quais o concebem como “uma estrutura de mensagens ou de vestígios de mensagens que possuem uma unidade socialmente atribuída” (p.6, tradução nossa³⁸). Os autores também se preocupam em distinguir texto e discurso, “mantendo o ‘discurso’ para se referir ao processo social em que os textos estão inseridos, enquanto texto é o objeto material concreto produzido no discurso” (p.6, tradução nossa³⁹).

Dessa forma, o discurso, é considerado por van Leeuwen (2005), como uma das principais “dimensões da análise semiótica”, afirmando que: “O conceito de discurso é um dos conceitos chave para estudar como os recursos semióticos são utilizados para construir representações do que acontece no mundo” (p.91, tradução nossa⁴⁰). Assim, o discurso, na perspectiva da SS, pode ser definido como:

[...] o lugar em que as formas sociais de organização se envolvem com os sistemas de signos na produção de textos, reproduzindo ou mudando, portanto, os conjuntos de significados e valores que constituem a cultura. (HODGE; KRESS, 1988, p.6, tradução nossa⁴¹).

Além de se fundamentar na obra de Hodge e Kress (1988), a descrição proposta aqui também considera trabalhos que trazem discussões de aspectos específicos da SS ou aqueles que se constituem como desdobramentos da SS. Um dos principais exemplos consiste nos estudos de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), em que os autores apresentam

³⁸ No original: “*structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity*” (HODGE; KRESS, 1988, p.6).

³⁹ No original: “[...] *keeping discourse to refer to the social process in which texts are embedded, while text is the concrete material object produced in discourse*” (HODGE; KRESS, 1988, p.6).

⁴⁰ No original: “*The concept of ‘discourse’ is the key to studying how semiotic resources are used to construct representations of what is going on in the world*” (VAN LEEUWEN, 2005, p.91).

⁴¹ No original: “*Discourse in this sense is the site where social forms of organization engage with systems of signs in the production of texts, thus reproducing or changing the sets of meanings and values which make up a culture*” (HODGE; KRESS, 1988, p.6).

a Gramática do *Design* Visual (GDV), trazendo categorias específicas para a análise de imagens. A mesma parceria deu origem a uma publicação sobre a abordagem multimodal, relacionando-a ao discurso e à comunicação midiática (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Outro exemplo é a publicação de van Leeuwen (2005), que propõe o detalhamento de algumas especificidades da SS, tais como os “princípios semióticos”, as “dimensões da análise semiótica” e a “coesão multimodal”⁴². Além disso, foram desenvolvidos vários estudos que se debruçaram sobre questões relacionadas ao ensino e à multimodalidade, como Kress (1995a, 1995b, 1997, 2003) e Jewitt e Kress (2003).

Adicionalmente, é importante destacar Kress (2010), o qual apresenta uma sistematização da abordagem multimodal sob a perspectiva da SS. Por fim, mencionam-se algumas publicações que se concentraram no aspecto interdisciplinar da multimodalidade, para análises de diversos tipos de objetos de estudo. Dentre os principais trabalhos, encontram-se Jewitt (2009, 2014) bem como Bezemer e Kress (2015), os quais trazem a perspectiva multimodal, discutindo a SS a partir de exemplos obtidos em análises feitas em diferentes áreas do conhecimento, como medicina, artes plásticas, recursos humanos, educação e meios de comunicação. Dessa forma, os conceitos apresentados aqui também se amparam nessas publicações.

Em relação às origens da SS, é possível afirmar que os livros *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* (HALLIDAY, 1978) e *Language as Ideology* (HODGE; KRESS, 1979) podem ser considerados os precursores da SS. Esses dois trabalhos evidenciam o início do uso da expressão *Social Semiotic*, abordando a produção de sentido linguístico a partir de uma perspectiva social. Porém, foi a publicação de Hodge e Kress (1988) que marcou a formalização da proposta de uma

⁴² No original, “*semiotic principles*”, “*dimensions of semiotic analysis*” e “*multimodal cohesion*” (VAN LEEUWEN, 2005, p.3;91;179).

teoria cujo principal objetivo seria abarcar não apenas a comunicação verbal, mas também os outros modos de produção de sentido.

Hodge e Kress (1988) iniciam suas reflexões, reconhecendo que toda teoria está sujeita a limitações. Entretanto, eles atribuem à semiótica a responsabilidade de ser uma teoria interdisciplinar de análise da comunicação humana, conforme a citação a seguir:

É a semiótica, algum tipo de semiótica, que precisa promover a possibilidade de uma prática analítica para as diversas pessoas, em diferentes disciplinas, que lidam com diferentes problemas do sentido social e precisam de formas para descrever e explicar os processos e as estruturas através dos quais o sentido é constituído. (p.2, tradução nossa⁴³).

Dessa forma, os autores introduzem a SS como uma tentativa para preencher uma lacuna, no que se refere ao desenvolvimento de estudos que ultrapassem a descrição do código e da estrutura, mas considerando outros fatores inerentes à produção de sentido, tais como motivação, origens, destinos e meios. A esse respeito, Kress (2010) afirma que “se a língua garantisse o sentido e a racionalidade as teorias da língua poderiam servir como base para explicar o que é necessário ser compreendido sobre questões centrais acerca da representação” (p.56, tradução nossa⁴⁴). Assim, o autor discute a como a linguística se tornou o campo que, tradicionalmente, lida com os fenômenos da comunicação.

De acordo com Kress (2003), “Durante mais da metade do século XX, a linguística foi a ciência do significante” (p.41, tradução nossa⁴⁵). O autor também afirma que a linguística se concentra na forma, ou ainda, na forma e significado, levando em conta apenas dois modos de comunicação: a linguagem oral e a escrita. Em contrapartida,

⁴³ No original: “*It is semiotics, some kind of semiotics, that must provide this possibility of analytic practice, for the many people in different disciplines who deal with different problems of social meaning and need ways of describing and explaining the processes and structures through which meaning is constituted*” (HODGE; KRESS, 1988, p.2).

⁴⁴ No original: “*If language guaranteed meaning and rationality, then theories of language could also be relied on to provide tools to explain what needed to be understood about central issues in representation*” (KRESS, 2010, p.53).

⁴⁵ No original: “*For most of the twentieth century, linguistics has been the science of the signifier*” (KRESS, 2003, p.41).

a semiótica é a ciência do signo, ou seja, a fusão entre forma/significante e sentido/significado. Além disso, a semiótica se atenta para a produção de significado em vários modos. Porém, Kress (2003) faz uma crítica à concepção da semiótica tradicional, afirmando que:

A semiótica promete trazer categorias que podem ser aplicadas igualmente a todos os modos de representação e comunicação. Ao mesmo tempo, tal teoria irá nos dizer que quando lidamos com um modo em um nível mais específico, precisamos usar termos e descrições que concernem àquele modo. Porém, os termos que utilizamos para lidar com um modo específico – por exemplo, a escrita – ainda serão *termos semióticos*, não os termos das teorias linguísticas. Não há mudança de teorias quando partimos de um nível – da descrição multimodal – para outro – da descrição de um modo específico (p.41, tradução nossa⁴⁶).

Conclui-se, portanto, que o foco não está nas nomenclaturas específicas para este ou aquele modo, mas sim na representação em si, nos recursos que foram utilizados na materialização do texto e nos seus potenciais sentidos. A SS propõe mudança, partindo de uma teoria que aborda a língua, para uma que considere igualmente gestos, imagens, escrita, fala, cores, objetos tridimensionais, música, entre outros. Assim, o verbal – texto oral ou escrito – será tratado a partir de uma abordagem semiótica, pois faz parte de uma gama de possibilidades de modos disponíveis para comunicação.

Ao discutir os “princípios semióticos”, van Leeuwen (2005) afirma que a SS “não é o uma teoria ‘pura’, nem um campo autossuficiente. Ela apenas se realiza quando é aplicada a instâncias e problemas específicos. [...] Ela não oferece respostas prontas. Ela oferece ideias para a formulação de perguntas e maneiras de buscar as respostas” (p.2, tradução nossa⁴⁷). Dessa forma, a SS se coloca como uma teoria prática, ou seja, a sua

⁴⁶ No original: “*Semiotics promises to provide categories which apply to representation and communication in all modes equally. At the same time, that semiotic theory will tell us that when we deal with a mode at a more specific level we need to use terms and descriptions which pertain to that specific mode. But the terms that deal with a specific mode – let us say writing – will still be semiotic terms, not the terms of linguistic theories. There is no switching of theories as we move from one level – of multimodal description – to another – of specific mode description*” (KRESS, 2003, p. 41).

⁴⁷ No original: “*Social semiotics is not ‘pure’ theory, not a self-contained field. It only comes into its own when it is applied to specific instances and specific problems. [...] it offers ideas for formulating questions and ways of searching for answers.*” (VAN LEEUWEN, 2005, p.2).

essência consiste nas práticas sociais, sendo aplicada a diferentes contextos e culturas. Além disso, a afirmação de van Leeuwen (2005) traz o caráter flexível e dinâmico da teoria, já que não oferece “respostas prontas”, deixando a cargo do analista o desenvolvimento de complementos que atendam às necessidades da pesquisa.

Adicionalmente, é importante salientar como a SS concebe as noções de signo, texto, discurso e gênero (textual). Segundo Kress (1997), “um *signo* é a combinação entre forma e significado” (p.6, tradução nossa⁴⁸) e a semiótica é o estudo dos sentidos dos sistemas de signos. Consequentemente, a “língua é um sistema de signos; imagens são organizadas como um sistema de signos; vestuário é um sistema de signos” (KRESS, 1997, p. 6, tradução nossa⁴⁹).

Sob essa perspectiva, a SS refuta o conceito de signo “arbitrário”, presente nos trabalhos de Saussure (1974), considerando que todo signo é *motivado*⁵⁰ (HODGE; KRESS, 1988), ou seja, eles são resultado da ação humana, a qual envolve o *interesse* de um sujeito que, inserido em determinado contexto, *escolhe* modos e recursos que considera melhores ou mais adequados para produzir a mensagem. Dessa forma, Kress (1997) afirma que os “signos surgem do nosso *interesse* em um dado momento [...] e ele [o interesse] adquire seu foco a partir de fatores do ambiente em que o signo está sendo produzido” (p.10, tradução nossa⁵¹).

É válido destacar, ainda, que a SS assume que todo signo é socialmente *motivado* e que não são fixos, já que se encontram em constante transformação. Segundo Hodge e Kress (1988), toda vez em que algum signo é produzido, ele passa por certo tipo de modificação, em maior ou menor escala. Assim, o processo de produção de signos se dá

⁴⁸ No original: “A sign is a combination of meaning and form” (KRESS, 1997, p.6).

⁴⁹ No original: “Language is a system of signs; images are organized as a system of signs; clothing is a system of signs” (KRESS, 1997, p.6).

⁵⁰ “Motivated sign” (HODGE; KRESS, 1988, p.22).

⁵¹ No original: “Signs arise out of our interest at a given moment [...] it gets its focus from factors in the environment in which the sign is being made” (KRESS, 1997, p.10).

numa interação contínua entre o produtor e o contexto, em que ambos se modificam mutuamente. A respeito dessa relação, Kress (1997) afirma que:

Aquilo que a cultura e a sociedade em que me encontro disponibilizam para mim se torna necessariamente as coisas com as quais eu me envolvo (ou tenho que me envolver); mas a forma como eu me envolvo se relaciona com o meu *interesse* num momento específico de comunicação e de envolvimento com tais coisas (p.91, tradução nossa⁵²).

Portanto, a SS defende a ideia de *produção* de signo (*sign making*) e não de *uso* do signo (*sign use*), uma vez que: “A gênese dos signos se encontra nas ações sociais. Na semiose – a produção ativa de signos nas (inter)ações sociais – os signos são produzidos, ao invés de utilizados” (KRESS, 2010, p.54, tradução nossa⁵³). Destarte, esse aspecto é uma das características principais da SS que a distingue das outras teorias sobre semiótica (KRESS, 2010).

Além das transformações ligadas à ação do produtor do texto, a SS também considera o princípio do círculo bakhtiniano, que se refere ao caráter dialógico dos textos, ou seja, o aspecto da *não-finalização*, do *vir-a-ser*, o que torna a *inconclusividade* uma característica inerente aos textos (BAKHTIN, 1997 [1929]). Portanto, o leitor se coloca como um agente de transformação, já que interage com o texto, num processo interpretativo, produzindo, portanto, (novos) sentidos a partir dele. Sob essa ótica, Hodge e Kress (1988) afirmam que

⁵² No original: “What the culture and the society in which I am makes available to me, becomes necessarily the stuff with which I (have to) engage constantly; but how I engage with it is a matter of my interest at a particular moment in communication, and in engagement with that stuff” (KRESS, 1997, p.91).

⁵³ No original: “The genesis of signs lies in social actions. In semiosis – the active making of signs in social (inter)actions – signs are made rather than used” (KRESS, 2010, p.54).

o sentido é sempre negociado no processo semiótico, nunca simplesmente imposto de forma inevitável vinda do alto por autor onipotente através de um código absoluto. A semiótica tradicional gosta de assumir que significados relevantes são congelados, fixos no texto, para ser extraídos e decodificados [...]. A Semiótica Social não pode assumir que os textos produzam exatamente os significados que seus autores esperam. (p.12, tradução nossa⁵⁴).

A essas transformações – realizadas tanto pelo produtor quanto pelo leitor – Bezemer e Kress (2015) e Kress (2015) dão o nome de *trabalho semiótico*. Isto é, o resultado da interação do produtor com diversos *recursos e modos semióticos* durante o processo de *design* (ou criação) da sua mensagem. Além disso, a forma com a qual outra pessoa se envolve com o texto também se configura como trabalho semiótico, já que a mensagem será interpretada, passando pelo processo de *redesign*⁵⁵, ou seja, de reelaboração.

Outro aspecto fundamental da SS é o fato de que as escolhas feitas pelo produtor no *design* do texto são *motivadas* por diversos fatores, como por exemplo o público a que se destina bem como os potenciais e as limitações (*affordances*⁵⁶) de cada forma de materialização da mensagem. A respeito do termo *affordances*, é necessário salientar que sua tradução para o português ainda não foi convencionalizada, já que não apresenta uma palavra “correspondente” na língua portuguesa. Assim, optou-se por traduzi-lo aqui como “possibilidades (ou potenciais) e limitações”, a partir da concepção de Kress (2003), o qual caracteriza o termo como: “potenciais para ações representacionais e comunicacionais feitas pelo produtor” (p.5, tradução nossa⁵⁷).

⁵⁴ No original: “*meaning is always negotiated in a semiotic process, never simply imposed inexorably from above by an omnipotent author through an absolute coat. Traditional semiotics likes to assume that the relevant meanings are frozen and fixed in the text itself, to be extracted and decoded [...]. Social semiotics cannot assume that texts produce exactly the meanings and effects that their authors hope for*” (HODGE; KRESS, 1988, p.12).

⁵⁵ Cf. KRESS, 2015, p.57.

⁵⁶ KRESS, 2003, p.5.

⁵⁷ No original: “*the potentials for representational and communicational action by their users*” (KRESS, 2003, p.5).

Para discutir esses conceitos, Kress (1997) afirma que situações corriqueiras são ideais para ilustrá-los, reforçando a ideia de que os aspectos da SS estão presentes no cotidiano social. Por exemplo, a escrita é um dos modos para descrever o mundo, mas ela tem características que a tornam particular, no sentido dos potenciais e das limitações que ela apresenta, levantando questionamentos como: para quais tipos de situação a escrita *comunica melhor*? O que é mais fácil e eficiente representar com a escrita em comparação aos outros modos? Escrever um bilhete – como “Mãe, não esqueça de ir à escola e pagar minha excursão” – provavelmente, pode ser mais rápido e eficaz que a opção de tentar desenhar a mensagem. Essa situação cotidiana traz mais perguntas, como: o que um modo consegue representar melhor do que o outro?

Algumas repostas possíveis a esses questionamentos podem ser elaboradas a partir de outro exemplo simples: o jogo de tabuleiro *Imagem e Ação*⁵⁸. O principal objetivo é que os participantes façam o seu grupo adivinhar uma palavra através da mímica ou do desenho. Supondo que a palavra seja “digitar”; possivelmente, ela seria representada, de forma mais rápida, por meio do gesto; em contrapartida, o desenho provavelmente teria maior potencial para ilustrar uma palavra como “árvore”. Dessa forma, esses exemplos mostram, na prática, como cada *modo* de representação possui *possibilidades e limitações*.

A situação do referido jogo também abrange a noção de *multimodalidade*, como aspecto inerente ao texto. Na representação gestual, é comum que o produtor da mensagem utilize sons e expressões faciais para se fazer entendido. Adicionalmente, quando o jogador está desenhando algo para ser adivinhado, ele aponta para determinada parte da imagem, balança a cabeça ou faz sinais com os dedos, indicando “certo”, “errado”, “mais ou menos”, e assim por diante. Assim, de acordo com a SS, qualquer

⁵⁸ Lançado em 1986 pela Grow®, o jogo *Imagem e Ação* já vendeu mais de dois milhões de unidades e consiste na adivinhação de desenhos e mímicas feitos pelos participantes.

texto sempre é multimodal, ou seja, o produtor recorre a mais de um modo para materializar a mensagem.

Os modos, por sua vez, vêm acompanhados por diversos *recursos semióticos*, ou seja, estratégias que o produtor utiliza na concretização do texto, fundamentais para a construção de sentido. Por exemplo, a ênfase pode ser representada de várias formas, dependendo do modo de comunicação em que se encontra. Na fala, ela pode se dar por meio do tom de voz; na tipografia, recursos como itálico e negrito são comumente utilizados para esse fim; na escrita, observam-se as letras maiúsculas e o sublinhado; no *layout*, a posição dos elementos e o tamanho de cada um são recursos frequentes para expressar a ênfase.

Sob essa perspectiva, cabe perguntar: que tipo de ênfase é adequada ou esperada em cada situação social? Voltando aos exemplos do cotidiano, é possível retomar as apresentações de *PowerPoint*®, citadas no início desta tese. Considerando a situação acadêmica, se o palestrante quiser enfatizar parte do seu texto escrito, provavelmente, irá escolher as formas mais tradicionais (negrito e itálico), recorrentes nesse meio. Em contrapartida, se a opção for por recursos **pouco comuns**, a não ser que haja uma justificativa plausível para tal decisão, ele poderá desviar a atenção ou perder a credibilidade do seu público.

É nesse ponto que se faz necessária a noção de *gênero textual*, a qual é concebida por Hodge e Kress (1988) como:

[...] formas típicas de textos as quais conectam tipos de produtor, consumidor, tema, suporte, método e ocasião [...]. Os gêneros são classificações da forma semiótica instituídas socialmente. Eles só permanecem se um grupo social declara e impõe as regras que os constituem. (p.7, tradução nossa⁵⁹).

A partir dessa ótica, os gêneros são fruto de regulações sociais que instituem o melhor, o mais adequado ou apropriado para cada situação. A esse respeito, van Leeuwen (2005) considera os gêneros como uma das “dimensões da análise semiótica”, argumentando que o gênero designa “‘um tipo de texto’. Textos se tornam ‘típicos’ quando eles possuem características que também podem ser reconhecidas em outros textos similares. Outra razão para isso é que as pessoas que produzem os textos seguem certas ‘regras’ – fórmulas, tradições, hábitos arraigados, padrões, etc.” (p.122-123, tradução nossa⁶⁰).

Assim, o texto irá apresentar determinado *arranjo* dos elementos selecionados para a composição, como consequência do *design* envolvido na elaboração da mensagem. Isto é, no ato da produção textual, o produtor realiza uma *orquestração* das informações que compõem o texto, organizando-as para que sejam *arranjadas*, da forma que ele achar mais eficiente para comunicar sua mensagem. Esse arranjo apresentará a “coesão multimodal”, que, segundo van Leeuwen (2005), se estabelece quando “diferentes tipos de recursos semióticos são integrados para formar textos multimodais e eventos comunicativos” (p.179, tradução nossa⁶¹). Assim, a orquestração e os arranjos de um texto irão refletir certa coesão multimodal, dependendo das escolhas feitas pelo produtor. A esse respeito, Kress (2010) afirma que: “Existe a escolha. Qual gênero utilizar; como

⁵⁹ No original: “[...] *typical forms of texts which means kinds of producer, consumer, topic, medium, manner and occasion* [...]. *Genres are socially ascribed classifications of semiotic form. Genres only exist in so far as a social group declares and enforces the rules that constitute them*” (HODGE; KRESS, 1988, p. 7).

⁶⁰ No original: “[...] *‘a type of text’*. *Texts become ‘typical’ when they have characteristics that can also be recognized in other, similar texts. The reason for this is that the people who produce the texts follow certain ‘rules’ – prescriptions, traditions, ingrained habits, role models, etc.*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 122-123).

⁶¹ No original: “*different kinds of semiotic resources are integrated to form multimodal texts and communicative events*” (VAN LEEUWEN, 2005, p.179).

reformula-lo; quais modos usar, para qual propósito e para que público [...]” (p.132, tradução nossa⁶²).

Em suma, a concretização do *interesse* é refletida nas escolhas dos *modos* e *recursos* semióticos feitas pelo produtor da mensagem, o qual leva em conta tanto os *potenciais e limitações* de cada um quanto o *gênero textual* em que a produção se insere. Tudo isso é, portanto, materializado naquilo que se chama de *texto*, o qual integra um *discurso* específico e que apresenta determinado *arranjo* como parte do *design* da produção (texto).

Por fim, tendo em vista a clara importância do *design* para os estudos da SS, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) trazem a publicação intitulada *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, a qual apresenta as categorias da GDV e discute aspectos que concernem à análise de imagens. Dessa forma, a seção a seguir pretende apresentar uma descrição sucinta da GDV, priorizando os aspectos mais pertinentes para esta tese.

3.2 Gramática do *Design* Visual

Com o objetivo de fomentar e ampliar as pesquisas de análises de imagens Kress e van Leeuwen (1996, 2006) elaboraram a Gramática do *Design* Visual (GDV). Nessa teoria, eles consideram as imagens como estruturas sintáticas passíveis de análises assim como é feito na linguagem verbal. Nessa perspectiva, os autores apresentam categorias específicas que contribuem para o levantamento de possíveis mensagens que as imagens veiculam e sentidos que potencialmente produzem. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) caracterizam a GDV como uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em resumo, a GDV associa as

⁶² No original: “*There is choice. What genre to use; how to reshape it; what modes to use for what purpose and for which audience [...]*” (KRESS, 2010, p.132).

metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional, originalmente ligadas à linguagem verbal, ao aspecto visual dos textos.

Na metafunção ideacional, os enunciados são vistos como representações. Dessa forma, as imagens são analisadas a partir dos fatores que sugerem ou revelam a representação proposta pelo texto e as interações entre os participantes que possam estar envolvidos na imagem. Essa metafunção se divide em duas estruturas: a narrativa e a conceitual, conforme mostra o diagrama a seguir:

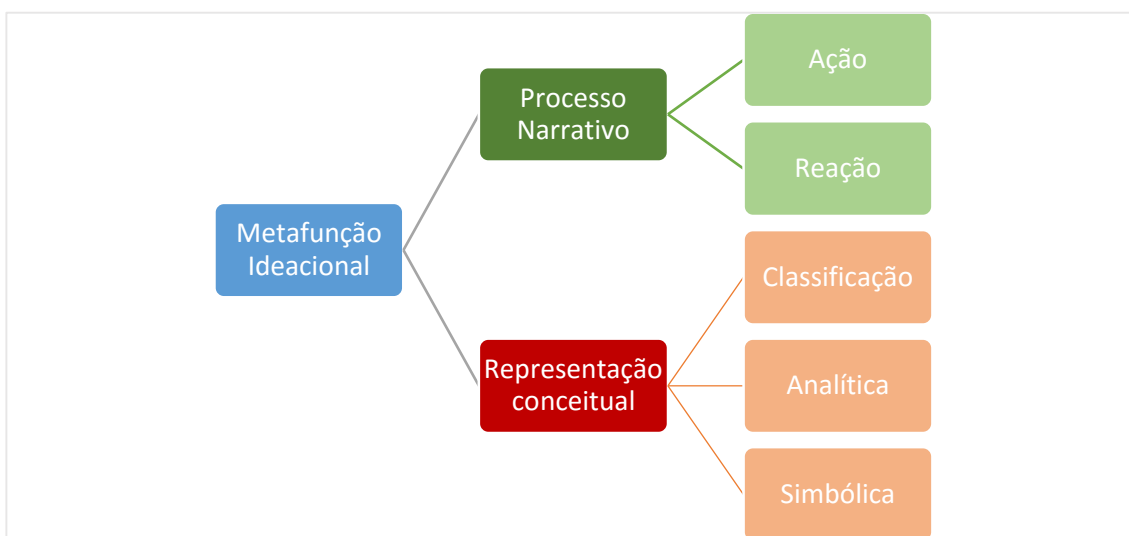


FIGURA 1 – Metafunção ideacional
Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.74

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), “quando os participantes estão conectados por um vetor, eles estão representados como se estivessem fazendo algo um com o outro ou para o outro” (p.59, tradução nossa⁶³). Esse processo é designado como *narrativo*, o qual envolve *vetores* (setas, traços, linhas, etc) que indicam *ações*, e, em alguns casos, *reações*, dos participantes representados (PR).

Por outro lado, a estrutura conceitual pode se realizar por meio dos processos: de classificação (os PR são representados como membros de um grupo ou conjunto);

⁶³ No original: “When participants are connected by a vector, they are represented as doing something to or for each other” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.59).

analíticos (relaciona os PR na relação parte-todo, em que o todo é um PR que carrega os atributos, isto é, as partes); e simbólicos (o foco está no que cada PR é ou significa).

Sob a perspectiva da metafunção interpessoal, o processo de análise se concentra nas relações sociais, na interação do PR representado na imagem com seu leitor. Assim, busca-se descobrir como a imagem se coloca para seu observador – de forma imponente, convidativa, distante, superior, formal, pessoal, entre outras. Para tanto, são consideradas as dimensões do enquadramento (distanciamento médio, *close-up* ou distante do leitor), da perspectiva (ângulo horizontal ou vertical tanto da imagem, quanto dos seus PR) e do olhar, o qual pode ser de *demanda*, isto é, o PR olha diretamente ao leitor, podendo estabelecer uma relação de afinidade ou de intimidação com o observador. Além disso, o olhar pode ser indireto, chamado de *oferta*, já que o leitor pode se sentir convidado a interagir com a imagem, e não intimidado ou, até mesmo, constrangido, de certa forma, como acontece no olhar de *demanda*.

Finalmente, a metafunção textual aborda as implicações relativas à organização geral da imagem e a relação texto escrito x imagem. Assim, essa metafunção é constituída por três aspectos fundamentais: o valor da informação, a moldura e a saliência.

O primeiro deles, valor da informação, abrange o *arranjo* dos elementos na página, no que se refere à posição que cada um ocupa na composição, isto é, o que está no centro, à esquerda, à direita, na parte superior e na inferior. Com o objetivo de demonstrar as realizações mais comuns da metafunção textual no que se refere ao *valor da informação* (no contexto da cultura ocidental), Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram diagramas, reproduzidos na FIGURA 2 e na FIGURA 3.

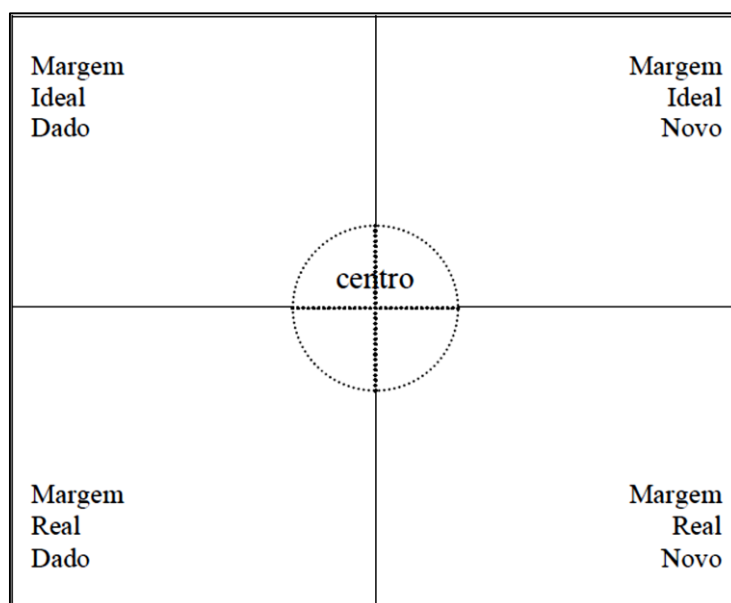


FIGURA 2 – As dimensões do espaço visual
Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.197.

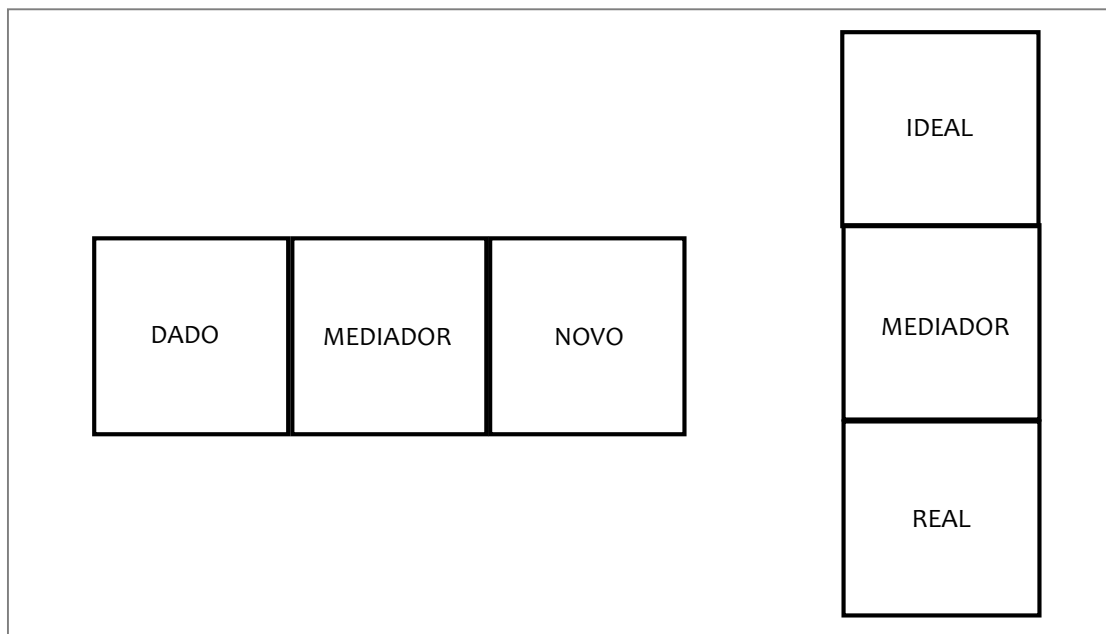


FIGURA 3 – Trípticos horizontal e vertical
Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.201.

Segundos os autores, na FIGURA 2, o eixo horizontal representa as posições comuns das informações dadas (*given*), normalmente localizadas à esquerda de uma composição, trazendo aquilo que já é conhecido pelo leitor. Adicionalmente, à direita, é apresentado o novo (*new*), trazendo uma solução a um problema, por exemplo. Já, na direção vertical, percebe-se a relação ideal-real, ou seja, geralmente, aquilo que é idealizado ou o desejado se localiza no topo da página.

Em contrapartida, o real, ocupando a posição inferior da composição, traz a parte prática, os detalhes. Por fim, o elemento central, geralmente, atrai a atenção do leitor, carregando a informação principal do texto. Dessa maneira, os elementos da margem estão, de alguma forma, subordinados ao que está no centro.

Em relação aos diagramas da FIGURA 3, Kress e van Leeuwen (2006) os denominam como trípticos. De acordo com os autores, essa composição “pode ser uma estrutura simples e simétrica do tipo Margem-Centro-Margem ou uma estrutura

polarizada em que o centro age como mediador entre Dado e Novo ou entre Ideal e Real” (p.199, tradução nossa⁶⁴).

O segundo aspecto relacionado à metafunção textual é o da *moldura*, a qual pode ser concretizada por meio de margens, bordas, espaços em branco, sobreposição e separação dos elementos na composição. A moldura pode tanto indicar o pertencimento de certos elementos a um conjunto maior quanto sugerir que eles são opostos, ou que fazem partes de entidades distintas.

Por fim, a *saliência* se manifesta quando um ou mais elementos da imagem se destacam, atraindo o olhar do leitor para determinado local do texto. Ela pode ser realizada por meio da utilização de diversos recursos, tais como tamanho dos elementos, cores, contrastes, diferença entre primeiro e segundo plano.

Com o propósito de resumir as especificações da parte relacionada ao *layout*, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) elaboraram um esquema que mostra as principais formas de realização do *valor da informação*, da *saliência* e da *moldura*. Assim, ele foi adaptado para o português, conforme consta a seguir:

⁶⁴ No original: “*The structure of the triptych, then, can be either a simple and symmetrical Margin–Centre–Margin structure or a polarized structure in which the Centre acts as a Mediator between Given and New or between Ideal and Real*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.199).

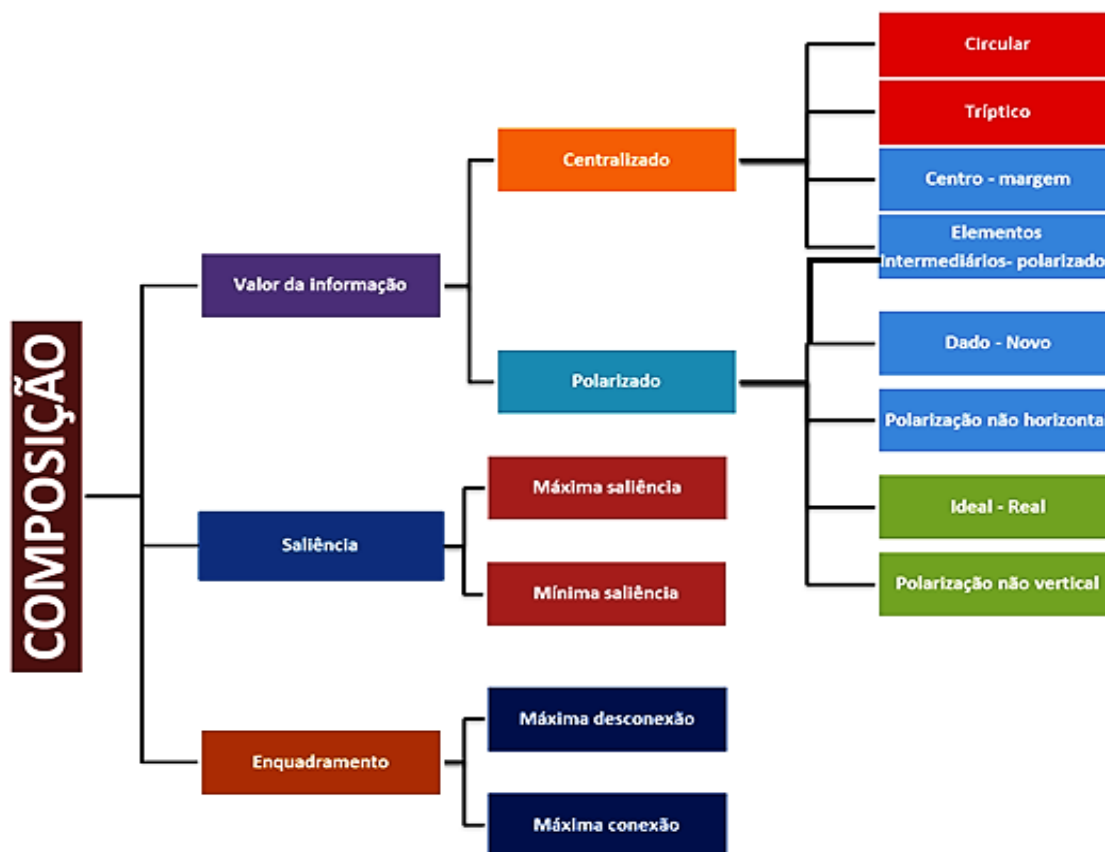


FIGURA 4 – Aspectos composicionais
 Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006.

A esse respeito, van Leeuwen (2005) contribui de forma significativa, especificando ainda mais as categorias de análise composicional e do *layout* de páginas. Seguem os critérios propostos por este autor:

- *Segregação*: dois ou mais elementos ocupam territórios totalmente diferentes, e isso indica que pertencem a ordens diferentes.
- *Separação / agrupamento*: dois ou mais elementos são separados por espaços vazios, e isso sugere que eles devem ser vistos como similares em alguns aspectos e diferentes em outros.
- *Integração*: texto e imagem ocupam o mesmo espaço (o texto está inserido na imagem ou vice-versa).
- *Sobreposição*: as margens podem ser irregulares, como por exemplo, parte da imagem pode “entrar” no espaço textual e vice-versa.
- *Rima*: dois elementos, mesmo que separados, têm algo em comum (ângulo, cor, etc.).

- *Contraste*: dois elementos se diferem em relação a um aspecto específico. (VAN LEEUWEN, 2005, p.13, tradução nossa⁶⁵).

O autor propõe, ainda, um diagrama composto por essas categorias, permitindo a visualização de como elas se relacionam entre si.

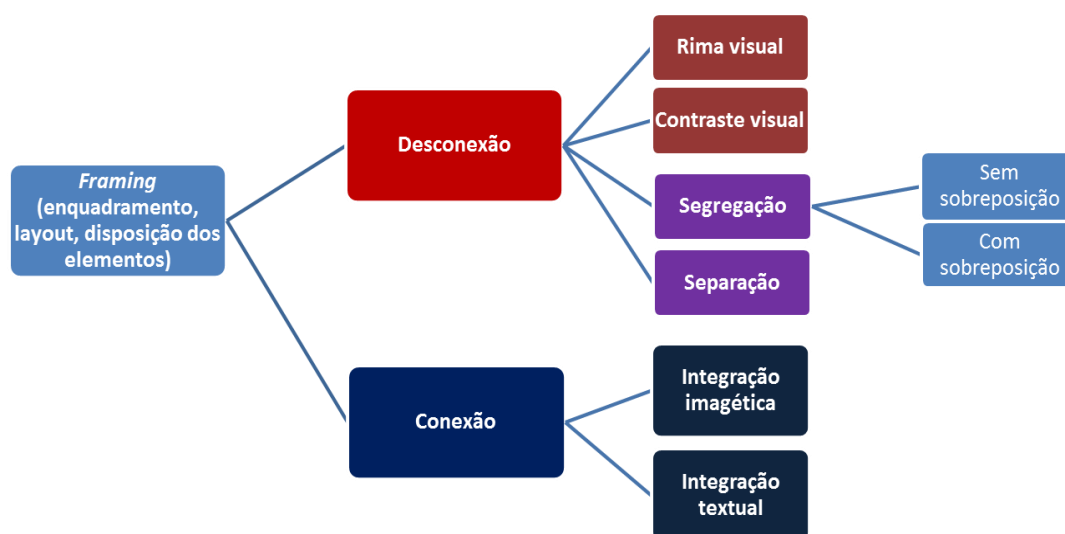


FIGURA 5 – Diagrama sobre a interação visual entre texto e imagem
Fonte: Adaptado de VAN LEEUWEN, 2005, p.13.

Portanto, a *orquestração* de todos esses recursos na página cria diferentes *caminhos de leitura (reading path)*, ou seja, percursos que a imagem pode determinar, em maior ou menor escala, para seu leitor. Segundo Kress e van Leeuwen (2006),

⁶⁵ No original: “Segregation – two or more elements occupy entirely different territories, and this indicates that they should be seen as belonging to different orders. Separation – two or more elements are separated by empty space, and this suggests that they should be seen as similar in some respects and different in others. Integration – text and picture occupy the same space – either the text is integrated in (for example, superimposed on) the pictorial space, or the picture in the textual space. Overlap – frames may be porous – for example, part of the picture may break through the frame or letters may be half in the pictorial space and half in the textual space. Rhyme – two elements, although separate, have a quality in common – what that quality is depends on the common feature (for example, a colour, a feature of form such as angularity or roundness, etc). Contrast – two elements differ in terms of a quality (as realized by a colour, or by formal features, etc)”. (VAN LEEUWEN, 2005, p.13).

Se um caminho de leitura é circular, alguém pode ler de dentro para fora, em círculos concêntricos, começando no que seria o coração da mensagem. Se o caminho de leitura é linear e horizontal, ele constitui uma progressão, movendo inevitavelmente em direção ao futuro (ou ao contrário, em direção à origem de todas as coisas). Se é vertical, um sentido de hierarquia é produzido, um movimento do geral para o específico, do título para o rodapé. Assim, o formato do caminho de leitura transmite uma mensagem cultural significativa. (p.205, tradução nossa⁶⁶).

Dessa forma, é possível perceber que os caminhos de leitura podem ser mais ou menos fixos, dependendo dos aspectos de modularidade e linearidade da página. Os caminhos de leitura proporcionados pela página tendem a ser mais restritos se os elementos forem arranjados de forma linear. Em contrapartida, quanto mais dinâmica e modular, mais possibilidades o leitor possui de percorrer diferentes caminhos e, mesmo assim, compreender o texto.

Por último, é válido mencionar os chamados graus de modalidade, a qual se manifesta por meio dos recursos que o autor tem para expressar sua opinião. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim como acontece nos textos verbais (por meio dos adjetivos, por exemplo), as imagens também apresentam modalidade. Dessa forma, os *marcadores* de modalidade refletem posicionamentos e pontos de vista do produtor da mensagem.

Neste momento, optou-se por recorrer a Brito e Pimenta (2009), as quais traduziram e adaptaram vários conceitos a respeito da GDV para a língua portuguesa. Assim, os marcadores de modalidade abordados na GDV foram traduzidos por essas autoras, sendo eles: a) representação (detalhamento); b) contextualização: presença ou

⁶⁶ No original: “If the reading path is circular, one reads outwards, in concentric circles, from a central message which forms the heart, so to speak, of the cultural universe. If the reading path is linear and horizontal, it constitutes a progression, moving inexorably forwards towards the future (or backwards, towards the ‘origin’ of all things). If it is vertical, a sense of hierarchy is signified, a movement from the general to the specific, from the ‘headline’ to the ‘footnote’. The shape of the reading path itself conveys a significant cultural message” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.205).

não de fundo (*background*); c) saturação de cor; d) modulação de cores; e) diferenciação de cores; f) profundidade; g) iluminação; e h) brilho.

Ainda sobre a modalidade, Kress e van Leeuwen (2006) a classificam em quatro contextos fundamentais, que trazem diferentes níveis de distanciamento em relação ao leitor, os quais também foram adaptados por Brito e Pimenta (2009). A primeira classificação para a modalidade é a *naturalística*, a qual aproxima o real daquilo que se vê na imagem; a segunda é denominada *abstrata*, que “traz em si apenas o que seja essencial para a representação de uma imagem” (BRITO; PIMENTA, 2009, p.103); a penúltima, chamada *tecnológica*, tem como essência o seu uso explicativo e prático (como plantas de construções); e, por fim, a *sensorial*, em que “a realidade visual está baseada no efeito de prazer ou desprazer que a imagem causa no leitor” (*ibidem*, p.106).

Sob a perspectiva da GDV, van Leeuwen (2006) traz categorias específicas para análise da tipografia, complementando o estudo sobre análise de imagens. Reconhecendo o caráter visual das letras / dos caracteres, o autor descreve nove aspectos observáveis nas diferentes fontes, os quais produzem efeitos diversos. O primeiro deles é a *espessura*, que, se mostra comumente por meio da ferramenta “negrito”, aumentando a espessura da letra, tornando-a mais “cheia”, “pesada”. A esse respeito, o autor afirma que o aumento do peso pode ser utilizado para: “aumentar a saliência, mas, ao mesmo tempo, pode ser utilizado metaforicamente [...] para indicar “atrevimento”, “agressividade” ou “consistência”, “substancialidade” [...] “dominante”, “autoritário” (VAN LEEUWEN, 2006, p. 148, tradução nossa⁶⁷). Outro aspecto é *expansão*, que se relaciona com o espaço ocupado pelo caractere. Por exemplo, os que são largos se espalham, como se estivessem num espaço ilimitado; eles podem ser vistos com uma conotação mais positiva

⁶⁷ No original: “Increased weight is of course frequently used to increase salience, but it can, at the same time, be used metaphorically, to signify ideational and interpersonal meanings. Bold can be made to mean ‘daring’, ‘assertive’, or ‘solid’ and ‘substantial’ [...]. Boldness may have a more negative meaning. It may be made to mean ‘domineering’, ‘overbearing’.” (VAN LEEUWEN, 2006, p.148).

“promovendo espaço para respirar e transitar. [...] enquanto os condensados podem ser vistos como apertados, superlotados, limitadores de movimento” (p.148, tradução nossa⁶⁸).

Formato é outra característica abordada e se apresenta na inclinação dos caracteres. Em resumo, as letras mais inclinadas, remetem à escrita manual, dando a ideia de pessoal, íntimo. Em contrapartida, quanto mais verticais, os caracteres retomam a “letra de forma”, tipográfica, indicando a produção em massa, o impessoal, o objetivo. Em seguida, van Leeuwen (2006) cita a *curvatura*, ou seja, caracteres mais arredondados ou mais retos podem trazer diferentes sentidos, como fluidez, naturalidade, suavidade (arredondados) ou técnica e objetividade (retos).

A *conectividade* entre os caracteres também é abordada pelo autor, a qual pode ser constituída pelo uso do itálico e por tipografias com serifas, ou seja, caracteres com extremidades marcadas, como mostra a FIGURA 6.



FIGURA 6 – Caracteres com e sem serifa

Fonte: <http://esevc-comunicacaomultimedia-2mais1.blogspot.com.br/> Acesso em: jan. 2016.

Segundo van Leeuwen (2006), a menor ou maior frequência dessa conexão pode indicar a ideia de fragmentação ou integração, respectivamente. A *orientação* se refere

⁶⁸ No original: “[...] as providing room to breathe, room to move, while condensed typefaces may, by contrast, be seen as cramped, overcrowded, restrictive of movement.” (ibidem, p. 148).

ao uso (ou não) de letras verticalizadas, configurando a opção por caracteres mais altos ou mais baixos.

Em relação à *regularidade*, considera-se a utilização de caracteres mais tradicionais ou mais modernos. Quanto ao *alinhamento*, observa-se a disposição dos caracteres (centralizados, justificados, à esquerda ou à direita). Por fim, cita-se o *desenho próprio*, ou seja, caracteres exclusivos de uma determinada fonte, por exemplo, a da empresa “Coca-Cola”.

Quanto às cores, utilizei como referência Kress e van Leeuwen (2002), em que os autores distinguem duas possibilidades (*affordance*) em relação ao uso desse modo. A primeira é denominada como “associação” (*association*) ou “origem” (*provenance*). Segundo Kress e van Leeuwen (2002), essa característica se refere a perguntas como: “de onde essa cor vem, onde ela esteve culturalmente e historicamente”, “onde já a vimos antes” (p.355, tradução nossa⁶⁹). Dessa forma, os autores propõem uma expansão do conceito tradicional, ligado ao simbolismo das cores, como se elas sempre remetessem aos mesmo sentidos. Kress e van Leeuwen (2002) continuam na linha da SS, em que o signo é *motivado e transformado* a cada vez que é produzido.

Assim, as cores não têm um sentido fixo, mas sim, podem ser associadas por diferentes indivíduos a significados diversos, dependendo da origem e do contexto em que certa cor aparece. Levando em consideração esses aspectos, as cores podem ser analisadas de acordo com as possíveis interpretações que poderiam estimular numa situação específica, envolvendo leitores específicos.

A segunda possibilidade (*affordance*) abordada pelos autores é a “distinção” (*distinctive feature*) que as cores podem estabelecer na composição. Kress e van Leeuwen

⁶⁹ No original: ““where the colour comes from, where it has been culturally and historically”, ‘where we have seen it before’” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 355).

(2002) apontam que as características relacionadas à “diferenciação de cores não constituem mera distinção, [...] mas sim sentidos em potencial” (p.355, tradução nossa⁷⁰). Dessa forma, alguns recursos relacionados aos *marcadores de modalidade* (saturação, tom, brilho, modulação, entre outros mencionados no capítulo anterior), constam nessa possibilidade de “distinção” que as cores podem atribuir ao texto.

Para concluir essa descrição sobre a GDV e das contribuições de van Leeuwen (2006) sobre a tipografia, é necessário reconhecer o caráter prático dessas categorias, as quais propõem caminhos para a análise de imagens, fundamentada nos conceitos da SS. Dessa forma, o capítulo a seguir trará os procedimentos metodológicos, mostrando, principalmente, como os conceitos apresentados até aqui guiaram o exame dos LDP analisados durante a pesquisa.

⁷⁰ No original: “[...] we see these features not as merely distinctive [...] but also as meaning potentials” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 355).

4 METODOLOGIA: PASSOS DA ANÁLISE MULTIMODAL SOB A ÓTICA DA SEMIÓTICA SOCIAL

A análise feita aqui possui uma perspectiva multimodal, baseada na teoria da Semiótica Social. De acordo com os pressupostos teóricos adotados, isso quer dizer que os LDP foram examinados considerando o uso dos modos e recursos semióticos na produção de sentido de cada obra. Para elucidar a explicação dos passos metodológicos, esta seção apresenta duas análises, constituídos pelas capas de cada livro. Entretanto, antes dessa exemplificação, irei descrever os caminhos percorridos durante a análise, já que, ao longo da pesquisa, optei por fazer alterações significativas até chegar à metodologia explicada aqui.

A primeira delas foi a alteração do *corpus*. Como foi dito na introdução, num primeiro momento, o *corpus* desta pesquisa era composto pelas edições do ano de 2012, tanto da coleção *Português: Linguagens* quanto do *Projeto Teláris – Português*, as quais constituíam as edições mais recentes na época do início do doutorado. Entretanto, ao longo desse período (quatro anos), as respectivas editoras⁷¹ lançaram novas edições, que chamam de “reformuladas”. Dessa forma, a seleção dos textos e os exercícios não foram alterados, mas o arranjo, o *layout* e outros aspectos composicionais mudaram significativamente, interferindo na identidade visual de cada obra. Assim, decidi alterar o *corpus*, mantendo os títulos, mas analisando as coleções mais recentes, sendo estas, *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2014) e *Projeto Teláris – Português* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015).

⁷¹ Atual e Ática.

Outro aspecto importante foi meu estágio sob a supervisão do professor Gunther Kress, em Londres, como parte do programa de Doutorado Sanduíche da CAPES. O contato semanal com um dos fundadores da teoria em que minha pesquisa se fundamenta possibilitou que, juntos chegássemos à conclusão de que eu poderia alterar meu foco de análise. A sugestão foi que eu incorporasse novas perspectivas, a partir das pesquisas mais recentes que ele tem desenvolvido com Bezemer sobre multimodalidade e livros didáticos (citadas na introdução e no capítulo teórico) e da minha própria experiência durante as análises.

Assim, o quadro metodológico não dispensou a GDV, mas filtrou as categorias, de forma que somente alguns aspectos permaneceram pertinentes a minha pesquisa. Portanto, tendo em vista a infinidade de análises que poderiam ser feitas dos LDP sob a abordagem multimodal, optou-se por focar no estudo do *layout* e das imagens. Obviamente, reconheço a importância do exame detalhado dos outros modos envolvidos, como escrita, tipografia e cor. Porém, foi necessário fazer algumas escolhas, já que, como afirma Santos (2013), elas são imprescindíveis para a pesquisa de doutorado. Apesar disso, pelo fato de esses modos se destacarem em algumas composições, precisei mencioná-los em determinados momentos das descrições do uso das imagens e do *layout* (metafunção textual).

Em relação à escrita, não precisei recorrer a outra teoria específica de análise, já que, como esse não era o meu foco, optei pela leitura dos textos escritos, relacionando-os com o restante da composição da página. No que se refere à tipografia, recorri a algumas especificações trazidas por van Leeuwen (2006), que serviram de referência para os momentos em que me referi a esse modo durante as análises dos LDP.

Feitas essas considerações sobre o processo de estabelecimento do quadro metodológico, parto agora para a descrição dos passos seguidos no exame dos LDP. Em primeiro lugar, para otimizar a fluidez do texto, optei por chamar de LDP I o livro *Português: Linguagens 7º ano* (CEREJA; MAGALHÃES, 2014); dessa forma, a sigla LDP II corresponde ao *Projeto Teláris – Português 7º ano* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015). Em segundo lugar, é importante salientar as terminologias que adotei ao longo da análise, pois, já que são usadas em outros contextos, cabe deixar claro como elas são utilizadas neste estudo.

Primeiramente, como a produção e a criação do livro didático implica uma complexa cooperação entre ilustradores, escritores, editores, revisores, programadores, entre outros, optei por me referir aos envolvidos na elaboração de cada LDP como *designers*. Além disso, vale salientar as noções de coesão e coerência utilizadas aqui. Já que, baseada na Semiótica Social, trato as páginas dos LDP como imagens, utilizo esses termos de forma parecida ao que é feito nos textos escritos, porém, adaptando-os a qualquer tipo de texto (neste caso, as imagens).

Na SS, esses termos seguem a lógica de Halliday e Hasan (1976); dessa maneira, a coerência designa o efeito dos arranjos cujos elementos parecem estar associados entre si de alguma forma. Sob essa perspectiva, os recursos coesivos são as estratégias por meio das quais a coerência é explicitamente produzida, isto é, as maneiras com que o texto se articula. Uma forma muito comum utilizada como recurso coesivo proposta por van Leeuwen (2005) é a *rima visual*, a qual une os elementos de um texto por meio de alguma semelhança visual (cor, formato, posição, entre outras possibilidades). É importante reforçar, ainda, a noção de *caminho de leitura* (*reading path*), a qual também se relaciona diretamente com os aspectos composicionais da página. Segundo Kress (2003), o

caminho de leitura é como se fosse “um trilho [...], que estabelece o percurso a ser seguido para que o texto seja lido ‘apropriadamente’” (p.50, tradução nossa⁷²).

Por fim, é necessário mencionar que considero as páginas dentro do contexto da sequência de atividades à qual pertencem. Assim, os exemplos de análises mostrados aqui foram examinados, levando em conta os exercícios em que se inserem.

Dessa forma, a metodologia utilizada aqui segue para a descrição do resumo do procedimento adotado para a análise dos LDP página a página. Em primeiro lugar, vale lembrar que selecionei os volumes destinados ao sétimo ano, conforme já citei anteriormente. Entretanto, considerei cada publicação dentro do contexto de cada coleção de que fazem parte, atentando-me para a leitura cuidadosa dos respectivos manuais destinados aos professores, os quais explicam como o livro se insere na sequência dos volumes da coleção. Além disso, tive acesso aos outros livros de cada coleção (6º, 8º e 9º ano), os quais também foram lidos para que eu pudesse ter uma visão melhor acerca do volume correspondente ao 7º ano em comparação com o restante. Assim, considerei a distribuição e a sequência dos conteúdos entre cada grupo de livros, bem como os recursos coesivos que identificam os LDP como parte de cada coleção.

Após essa construção de uma perspectiva geral, inserindo o volume no contexto da sua respectiva coleção, centrei meus estudos no exame dos modos e recursos semióticos envolvidos na construção de sentido de cada LDP. Como afirmei anteriormente, decidi me ater aos modos referentes ao uso de imagens e ao *layout*, já que, ao longo da pesquisa, esses dois se destacaram, considerando o papel que exercem na produção de sentido de cada livro. Dessa forma, as análises se dividem em imagens e *layout*, abordando a tipografia e as cores, quando achei necessário.

⁷² No original: “[...] it marks the line along which a text is to be read ‘properly’” (KRESS, 2003, p.50).

Em relação às imagens, contabilizei o número das suas ocorrências e as classifiquei em relação à autoria e à fonte. Em seguida, especifiquei a composição de cada categoria pelos gêneros (desenhos, fotografias, diagramas) ou por gêneros afins, por exemplo, número de tirinhas, charges e cartuns ou aqueles do domínio das artes plásticas, como esculturas, pinturas, entre outros. Após o levantamento dessas quantidades, parti para a discussão das possíveis funções que as imagens desempenham em cada LDP, relacionando-as com os sentidos que pareciam trazer para a composição.

Em relação à metafunção textual, vale citar Kress (2010), que resume o foco adotado na presente tese no que se refere ao modo semiótico *layout*. De acordo com o autor,

A disposição de elementos em um espaço determinado – uma página, uma tela – não “nomeia” como palavras fazem e não “representa” como (os elementos nas) imagens fazem. O que ela faz, contudo, é dispor a informação em um espaço semiótico; ela posiciona os elementos semióticos e suas relações; ela “orienta” os espectadores/leitores para classificações do conhecimento, para categorias como “centralidade” ou “marginalidade”, “dado” ou “novo”, “prévio” e “posterior”, “real” e “ideal”. (p.92, tradução nossa⁷³).

Dessa forma, a citação anterior traz os aspectos relativos ao *valor da informação* que foram adotados durante pesquisa, ou seja, a descrição do posicionamento das informações e do arranjo delas das páginas. Considerei também os recursos empregados em relação à *saliência* e à *moldura*, citadas no capítulo anterior, as quais se referem à forma como a coerência é estabelecida ao longo do livro. Para tanto, foram examinados aspectos como disposição do conteúdo (*linearidade* e *modularidade*), orientação da página, cores utilizadas para títulos e fundo, realces, blocos de informação, legendas, tamanho de um elemento em relação aos demais, margens, uso de setas, linhas e outras

⁷³ No original: “*The disposition of elements in a framed space – a page, a screen – does not “name” as words do and it does not ‘depict’ as (elements in) images do. It does however dispose information in semiotic space; it positions semiotic elements and their relations; it ‘orients’ viewers/readers to classifications of knowledge, to categories such as ‘centrality’ or ‘marginality’, ‘given’ or ‘new’, ‘prior’ and ‘later’, ‘real’ and ‘ideal’*” (KRESS, 2010, p. 92).

formas gráficas. Assim, o cruzamento desses dados possibilitou a formulação de hipóteses acerca das possíveis implicações das escolhas feitas pelos *designers* quanto ao conteúdo e à formatação.

Finalmente, o último passo é a discussão comparativa dos dados, em que é feito um paralelo ente os LDP, mostrando suas semelhanças e diferenças, no que se refere ao uso dos modos e recursos em cada obra, aos possíveis sentidos produzidos e ao tipo de aluno projetado pelos LDP. Parto agora para a exemplificação da metodologia de análise proposta aqui, partir da FIGURA 7 e da FIGURA 8, que reproduzem as capas de cada LDP que constitui o *corpus* desta pesquisa.

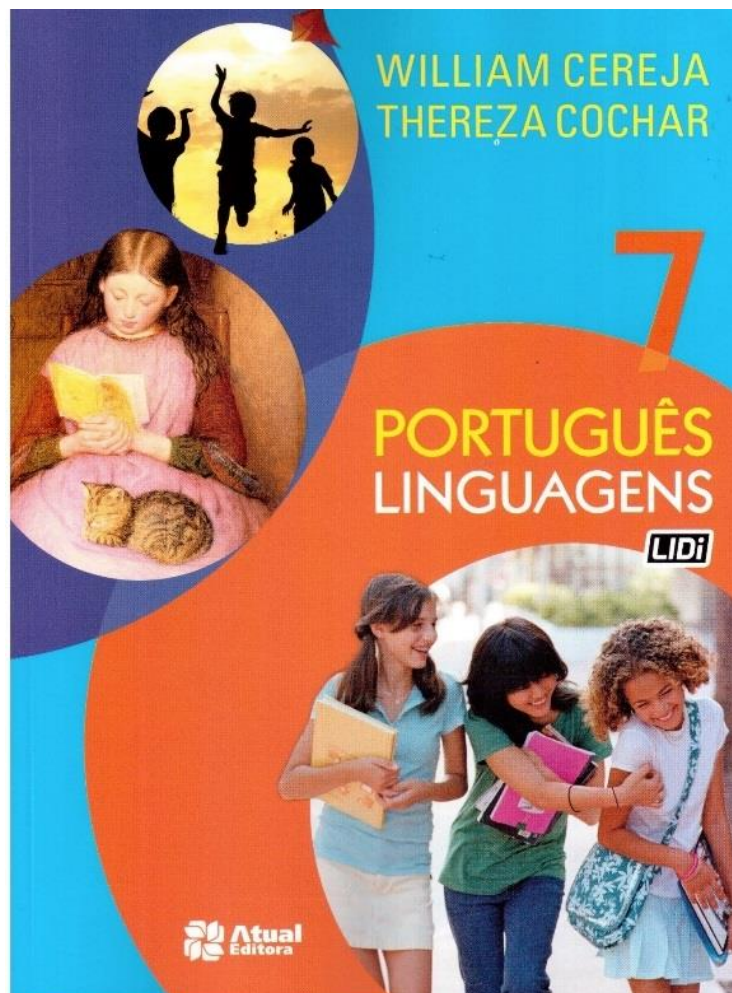


FIGURA 7 – Capa LDP I
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014.



FIGURA 8 – Capa LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015.

As capas reproduzidas pela FIGURA 7 e pela FIGURA 8 trazem aspectos que exemplificam as categorias citadas anteriormente nesta tese. Em primeiro lugar, considerando a *metafunção textual*, no aspecto *valor da informação*, percebe-se que ambas colocam a parte escrita à direita. Porém, no caso do LDP I (FIGURA 7), nota-se que a posição do quadrante “ideal-novo” é ocupada pelo nome dos escritores, enquanto, no LDP II (FIGURA 8), este local apresenta o nome da coleção. Tal fato já indica alguns efeitos de sentido, que levantam os seguintes questionamentos, por exemplo, o que os

designers pretendem destacar em cada capa? Qual informação é considerada mais relevante?

No LDP II, o foco parece estar no título do projeto, devido à posição dele na página e ao tamanho da fonte comparada com as dimensões dos caracteres utilizados nos nomes das escritoras. Ainda sobre a *tipografia*, destaca-se que a fonte utilizada no LDP I é do estilo vertical, sem serifas e sua expansão é mais condensada, quando comparada ao LDP II. Além disso, elas são regulares, ou seja, apresentam o mesmo padrão para as letras. Esses aspectos relacionados à letra podem evocar aspectos como um discurso mais autoritário ou dominante, na relação que o LDP estabelece com o leitor.

Porém, as imagens com participantes que apresentam olhar de oferta (ou seja, indireto em relação ao observador), sobretudo os da direita que estão sorrindo, criam uma espécie de convite, favorecendo a empatia entre a capa e o leitor. Adicionalmente, os círculos da capa do LDP I também contribuem para a empatia do leitor podem evocar a característica de leveza e dinamicidade.

Já, no LDP II, sob a perspectiva da metafunção ideacional, nota-se que todo o fundo da capa é ocupado pela mesma imagem: uma fotografia de uma mensagem em uma garrafa. A rima visual criada pela cor branca, permite ao leitor associar os elementos desta cor: a mensagem, a logo da editora, o nome das escritoras, o título do projeto, o número “7” e a palavra “Português” (que integram o título da obra). Esses fatores também podem instigar a curiosidade pelo desconhecido, como se, ao abrir o livro, o leitor descobrisse a mensagem da garrafa (produzida pelo projeto, pelas escritoras e pela editora).

Adicionalmente, a tipografia da capa do LDP II é mais arredondada, horizontal, sem serifas, com caracteres largos e que não apresentam um formato regular, podendo criar um diálogo mais próximo com o estudante, sugerindo um nivelamento na relação que se estabelece entre o LDP e o aluno.

A rima visual na capa do LDP I é estabelecida pela *saliência*, por meio da cor amarela no nome dos escritores e no termo “Português”, associando os pesquisadores ao componente curricular a que o livro atende, ou seja, a disciplina de Língua Portuguesa, o que revela novamente o foco no nome dos escritores.

Em relação à *moldura*, o LDP I traz círculos que se sobrepõem, indicando a conexão e a integração entre os elementos que compõem a capa. No LDP II, a imagem de fundo ocupa toda a extensão da página, possuindo uma moldura retangular sobreposta à imagem da garrafa, em que consta o texto escrito com o nome das escritoras, o termo “português”, o número “7” e algumas imagens de cor laranja, que se destacam pela cor vibrante, e que sugerem conteúdos que serão abordados no livro.

Outro aspecto que vale ser destacado se refere aos níveis de *modalidade*, que caracterizam as imagens de cada capa. As duas trazem textos que evocam o *real*, já que são fotografias que se aproximam da representação do mundo “como ele é”. Paralelamente, as capas sugerem abstração por meio do uso de imagens que se distanciam do *real* (pintura no LDP I e os ícones alaranjados LDP II). No LDP I, a pintura traz o contraste entre o antigo e o atual (apresentados pelas fotos); já, no LDP II, os ícones evocam a novidade e a variedade de temas (robô, mensagem com garrafa, semáforo e violão). Finalmente, percebe-se que o caminho de leitura oferecido pelas duas capas é dinâmico, já que é possível iniciar a leitura por qualquer elemento sem que o texto fique confuso.

O propósito dessas análises iniciais foi exemplificar aspectos da GDV, bem como da Semiótica Social. Com essas explicações, sigo para a descrição da estrutura geral das obras, para, então, apresentar as análises do restante dos livros.

4.1 Estrutura geral de cada obra

Esta seção tem como objetivo apresentar uma visão geral de cada LDP, no que se refere à estrutura e à forma como são organizados seus capítulos e suas unidades. Assim, acredito que essa descrição propiciará uma perspectiva mais ampla para as análises posteriores.

O LDP I – *Português: Linguagens 7º ano* – faz parte da coleção homônima, que, na última década, representa a que é mais adotada pelas escolas públicas e particulares do Brasil. O volume destinado ao sétimo ano possui 269 páginas que se dividem em apresentação (carta dos escritores para os alunos), sumário e quatro unidades, cada uma composta por três capítulos e pela seção chamada “Intervalo” a qual, segundo o manual do professor, “fecha as unidades, retoma e aprofunda [...] o tema trabalhado [...] e é organizado de maneira a ‘quebrar’ a estrutura do próprio livro e do andamento das aulas”⁷⁴.

As unidades são intituladas: “Heróis”, “Viagem pela palavra”, “Eu e os outros” e “Medo, terror e aventura”. Para otimizar a visualização da estrutura dos capítulos e das respectivas seções, foi feito um diagrama que organiza os títulos de cada parte.

⁷⁴ Página 5 do manual do professor (CEREJA; MAGALHÃES, 2014).

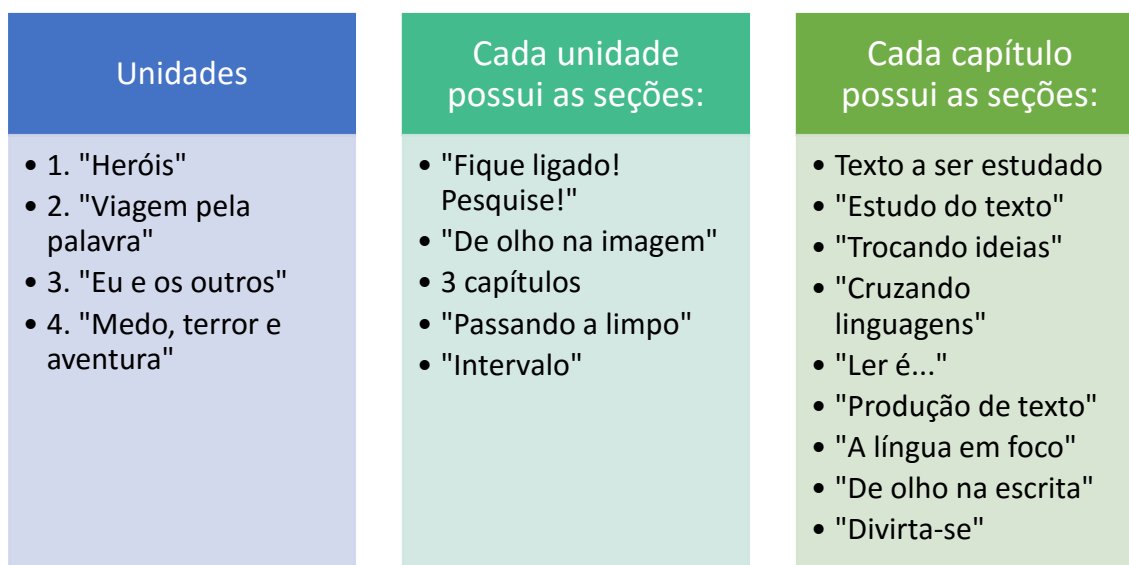


FIGURA 9 – Estrutura *Português Linguagens 7º ano*
 Fonte: elaborada pela autora, a partir de CEREJA; MAGALHÃES, 2014.

O LDP II – *Projeto Teláris - Português 7º ano* – faz parte de uma coleção maior, destinada aos anos finais do ensino fundamental, envolvendo as disciplinas escolares Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Matemática, História. O termo “teláris”, presente no título de todos os volumes, se refere a *telarium*, que, em latim, significa tecelão. De acordo com o sítio eletrônico do projeto⁷⁵, “a denominação reforça a ideia de entrelaçamento dos diferentes saberes na construção do conhecimento”. Dessa forma, o LDP II se insere numa perspectiva interdisciplinar, que agrega as diferentes disciplinas num projeto gráfico, editorial similar, sob a mesma perspectiva pedagógica de ensino-aprendizagem, que coloca o aluno como agente essencial no processo de produção de conhecimento.

Os quatro volumes do grupo de LP possuem gêneros textuais similares, no que se refere à estrutura, porém, os textos apresentam níveis diferentes de complexidade ao

⁷⁵ O “Projeto Teláris”, apresenta sua proposta por meio de um *website*, disponível em: <http://galeriadigital.scipioneatica.com.br/galeriadigital/default.aspx?opc=117&art=350&set=0&url=projeto-telaris> Acesso em: dez. 2015.

longo dos anos a que se destinam (6º, 7º, 8º, 9º). No caso específico do volume do 7º ano, a obra possui 418 páginas, que se dividem em: encarte “Estudar” (comum aos livros de todas as disciplinas, traz dicas relativas a hábitos de estudo), apresentação (carta das escritoras para os alunos), “Conheça seu livro de Língua Portuguesa” (guia ilustrado que explica a divisão das unidades e a lógica sequencial do livro), sumário, capítulo introdutório (o volume de cada ano possui um específico, o do 7º ano se chama “Língua: origens e influências”), quatro unidades, cada uma com dois capítulos.

Ao fim da quarta unidade, consta a chamada “unidade suplementar” – que reforça assuntos relacionados à ortografia –, o projeto de leitura – atividade que envolve todos os alunos da turma em torno de um dos temas trabalhados ao longo do livro – e o caderno de atividades, que consiste num bloco de exercícios, retomando os conteúdos abordados durante as unidades do LDP. De forma semelhante à descrição do LDP I, foi feito um diagrama que resume as informações sobre a estrutura dos capítulos das unidades do LDP II, conforme consta a seguir.

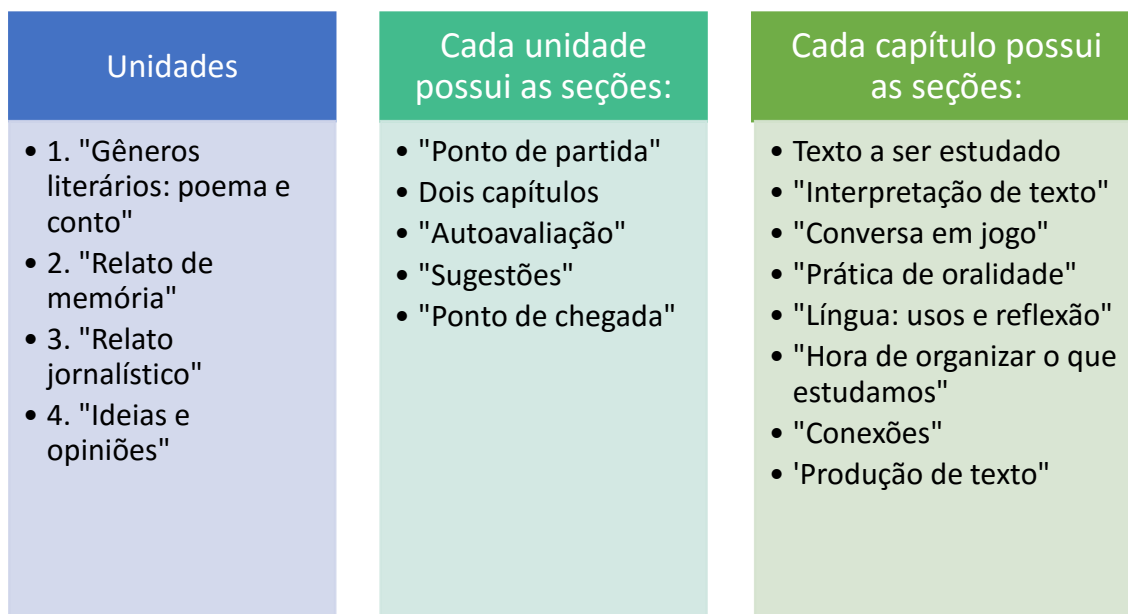


FIGURA 10 – Estrutura *Projeto Teláris – Língua Portuguesa 7º ano*
 Fonte: elaborada pela autora, a partir de BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015.

Em relação ao acabamento, os dois livros que constituem o *corpus* possuem o mesmo formato: brochura (livro do aluno) e espiral para o manual do professor. Acredita-se, portanto, que essas descrições acerca da estrutura de cada um dos LDP analisados aqui possibilitam uma visão geral das obras. Parte-se, então, para o estudo específico dos LDP, no que se refere, primeiramente, às imagens em cada um, seguindo, num segundo momento, para a discussão do *layout* das obras.

5 ANÁLISES: OS MODOS E RECURSOS SEMIÓTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises dos dois livros. As duas primeiras seções se dedicam às análises das imagens em cada LDP. Em seguida, parte-se para a discussão do *layout* nas obras. Por fim, é feita uma comparação entre os dois LDP, em que os aspectos analisados são contrapostos, com o objetivo de confrontar as obras. Dessa forma, serão sinalizadas as diferenças e similaridades em relação aos sentidos produzidos, aos modos e recursos utilizados e aos leitores projetados por cada uma.

5.1 Imagens em *Português: Linguagens – 7º ano*

Nesta seção, a análise relativa ao uso das imagens no LDP I (*Português Linguagens – 7º ano*) leva em conta aspectos relacionados às fontes e aos gêneros das imagens encontradas, bem como as aparentes funções que desempenham. Apesar da variedade de questões que poderiam ser abordadas aqui, optou-se por estabelecer este recorte, já que, ao longo da pesquisa, esses aspectos se revelaram mais pertinentes ao foco do presente estudo. Dessa forma, três gráficos serão apresentados: um mostrando as categorias das imagens (em relação à autoria), outro trazendo tipos e gêneros desses textos que compõe uma das categorias e o último apresenta as funções desempenhadas pelas imagens. Com a descrição dos dados quantitativos, serão discutidas possíveis implicações dessas escolhas feitas pelos *designers* do livro, no que se refere aos potenciais sentidos produzidos pelo LDP I.

Considerando a autoria das imagens e as fontes⁷⁶ de onde foram retiradas, observam-se três categorias. A primeira abrange as que foram produzidas pela equipe de ilustradores do LDP, sendo, na maioria das vezes, desenhos. A segunda revela um fenômeno descrito por Bezemer e Kress (2009), isto é, a presença de imagens que reproduzem obras específicas, feitas em determinado contexto, para certo público, tais como pinturas, anúncios publicitários, charges, entre outras. Finalmente, consta o grupo constituído por imagens retiradas dos chamados “bancos de imagens”, ou seja, coleções disponíveis *online*, compostas por diversas imagens, cujos autores não são mencionados (na maioria dos casos), produzidas em contextos desconhecidos, sem um público específico. Esses bancos são administrados por empresas que vendem o direito de uso das imagens escolhidas pelos *designers* do LDP para constar no livro. A FIGURA 11 e a FIGURA 12 exemplificam os três recursos de imagens mencionados aqui:

⁷⁶ De acordo com as legendas que acompanham cada imagem.





**Fique ligado!
Pesquise!**

Medo, terror e aventura

Poema transitório

[...]

o apito da locomotiva
e a trem se afastando
e a trem aquecendo
é preciso partir
é preciso chegar
é preciso partir é preciso chegar...
Ah, como esta vida é
surprete!

... do estacado
eu gosto e eu mesmo de partir...
e não há... quando assim eu vou
para alguns parte



acomode-se no meu lugar
fecho os olhos e ouço:
viajar, viajar,
nós já não partimos embora...
viajar indefinidamente...
como uma nave espacial perdida entre as estrelas.

(Silva G. Arantes. Viagem completa. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 637-4)



LIVROS

Memórias mal-assombradas de um fantasma canhoto (Saraiva) e *A múmia que dançava rock'n roll e outras histórias* (Formato), de Luiz Antonio Aguiar; *A cidade das ferus, O reino do dragão de ouro e A floresta dos pigmeus*, de Isabel Allende (Bertrand Brasil); *Tom Sawyer*, de Mark Twain (Nova Cultural); *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *Moby Dick*, de Herman Melville; *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson (Record); *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway; *A volta ao mundo em 80 dias* e *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne (Ática); *O mistério de Almak*, de José Martín Vigil (Brasiliense); *Relato de um naufrágio*, de Gabriel García Márquez (Record); *David Copperfield*, de Charles Dickens (Scipione).



FILMES

Avatar, de James Cameron; as trilogias *O Hobbit* e *O senhor dos anéis*, de Peter Jackson; a série *Piratas do Caribe*, de diferentes diretores; *Mulévola*, de Robert Stromberg; a série *Guerra nas estrelas*, de George Lucas; a trilogia *De volta para o futuro*, de Robert Zemeckis; *2001 — Uma odisséia no espaço*, de Stanley Kubrick; *E.T. — O extraterrestre*, de Steven Spielberg.

SITES

www.aventurese.com.br
<http://www.trilhaseaventuras.com.br/>
<http://www.cerradoaventuras.com.br/>

INTERVALO

Projeto

Aventura em cena

Produção e montagem de um jornal televisivo, de um jornal mural e de uma exposição sobre cinema.

Professor: É fundamental que, já no início do bimestre, sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas no projeto de capital intelectual.

FIGURA 11 – Páginas de abertura Unidade 4 – LDP I
 Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 210-211.

CAPÍTULO **Aventura no mar**

1

*Que aventuras nos esperam além da linha do horizonte?
Que países e povos estranhos vivem para além das ondas?
O desejo de desconectar o desconhecido sempre fez parte das
fantasias do ser humano. E, ligando todos os povos, está o mar.*

Robinson Crusoe é uma das mais conhecidas obras da literatura universal. Desde menino, Crusoe, o protagonista da história contada no livro, queria ser marinheiro, mas os pais se opunham a essa ideia. Ao completar 18 anos, sai de casa a fim de realizar seu sonho. Viaja para vários países da Europa e também para vários lugares da África e da América. Depois de juntar dinheiro, compra terras no Brasil, onde pretende permanecer e tornar-se fazendeiro. Resolvo, porém, fazer uma última viagem à África, com o fim de comprar escravos e ganhar mais dinheiro. Leia o texto a seguir e veja o que acontece com ele na viagem.

O naufrágio

Quando tudo ficou pronto para a longa viagem, embarquei no naviozinho. Fazia justamente oito anos que tinha deixado a casa de meus pais. Qualquer coisa me dizia que não fizesse tal viagem, mas eu me havia comprometido e não podia voltar atrás.

O vento estava de feição, como dizem os marinheiros. As velas se enfiaram e o navio lá se foi.

Por muitos dias só tivemos bom tempo. O navio navegava firme, tudo parecendo indicar que a viagem seria das mais felizes. Mas não foi assim.

Uma violenta tempestade veio de sudoeste, e eu, que em oito anos de vida marítima tinha visto muitas, nunca vi tempestade mais furiosa. Nada pudemos fazer senão deixar o navio flutuar ao sabor das ventos. Dois e dias fomos assim arrastados pelo mar afóra, esperando a todo momento um fim terrível.

A tempestade crescia de violência. Nenhum de nós conservava esperança de salvar-se. Mas no décimo segundo dia o vento amainou e as vagas perderam a fúria. Nossas esperanças renasceram.

No décimo terceiro dia, pela manhã, um marinheiro gritou: "Terra!"

Corri ao convés para ver, mas justamente nesse instante o navio bateu num banco de areia e ficou imóvel. Estava encalhado. Grandes ondas vinham quebrar-se ao convés, e toda a tripulação teria sido varrida para o mar se não houvesse escondido nas cabinas. "Que havemos de fazer?" gritou um marinheiro.

— Nada — respondeu o capitão. — Nossa viagem está no fim. Só nos resta esperar que as ondas despedacem o navio e nos enguliam a todos.

— Há ainda uma esperança — gritou o imediato. — Sigam-me!

Corremos todos para o convés atrás dele e pudemos ver que um dos escaleres ainda estava no seu lugar. Num relance cortamos as cordas que o prendiam aos ganchos e o pusemos n'água, com todos os homens dentro.

Nenhum hote poderia flutuar por muito tempo num mar agitado como aquele, mas nós estávamos vendo terra perto e tínhamos esperança de chegar até lá. Era a única salvação possível.

Vagalhões furiosos nos foram levando em direção dumas pedras que pareciam ainda mais terríveis que as ondas. De repente uma vaga maior cobriu o hote. Ninguém teve tempo de gritar ou pensar. Fomos todos engolidos pelas águas.

Sou lançado à praia

Só me lembro, depois disso, de que quando abri os olhos me achava numa praia, com as ondas rolando sobre mim. Alguma vaga mais bondosa que as outras me carregara para ali.

Levantei-me a custo e, com água pelo pescoço, procurei encaminhar-me para terra. Nisto um vagalhão me cobriu. Fechei a boca o mais que pude e procurei nadar. O vagalhão perdeu a força, voltou para trás e me permitiu firmar o pé na areia outra vez.

Que felicidade sentir terra firme sob os pés! Lutei para não perder o equilíbrio e me esforcei com ânsia para me aproximar da terra. Outra vaga enorme veio, que por um triz não me arrastou para o oceano.

Nadei desesperadamente, e afinal consegui agarrar-me a um rochedo. Não estive ali nem um minuto. Outra vaga veio, que me arrebatoou, mas desta vez para lançar-me à praia. Estava salvo da fúria do oceano!

Exausta da terrível luta contra os elementos revoltos, caí sobre uma touceira de grama, na orla da praia. Meus olhos se ergueram para o céu em agradecimento a Deus.

Depois de descansar um bocadinho, levantei-me e olhei em redor. Longe, encalhado no banco de areia, estava o navio, sempre batido pelas vagas. Fiquei admirado de me ver tão longe dele.

— Como foi possível que eu nadasse tanto? — disse comigo.

Em seguida pensei nos companheiros. Onde estariam eles? Caminhei ao longo da praia e não vi ninguém; apenas vestígios de gente — aqui um chapéu, ali dois sapatos desaparelhados.

Todos haviam morrido, afogados pelas ondas.

© Daniel Defoe, Robinson Crusoe. Tradução de Monteiro Lobato. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 9-12.

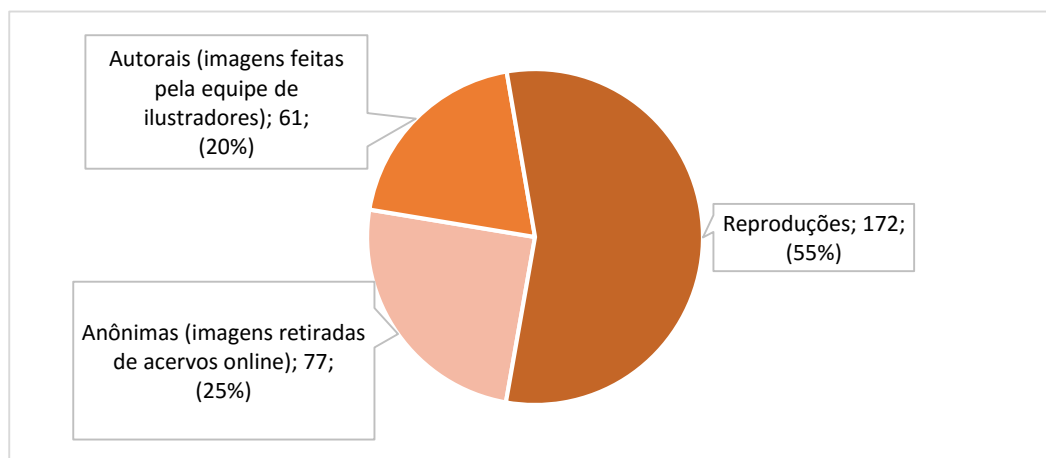



FIGURA 12 – Abertura do Capítulo 1 / Unidade 4 – LDP I
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 214-215

As duas fotografias do lado direito da FIGURA 11 (capa de livro e a cena de filme) são consideradas aqui como *reproduções*; as do lado esquerdo pertencem aos bancos de imagens, designadas nesta tese como *anônimas*. Por fim, as imagens da FIGURA 12 exemplificam as que foram elaboradas pelos membros⁷⁷ da equipe de ilustradores do LDP, sendo referidas aqui como *autorais*. Ao fazer o levantamento quantitativo (em relação às fontes e autorias) das imagens presentes no LDP I, foram constatados os seguintes valores, conforme mostra o GRÁFICO 1 a seguir.

⁷⁷ De acordo com a ficha catalográfica da obra, a equipe de ilustradores é composta por: Avelino Guedes, Estúdio BRx, Filipe Rocha, Ivan Coutinho, Jótah, Lelis, Luis Fernando Rubio, Marcos Guilherme, Psonha, Rafael Herrera, Ricardo Dantas, Rico e Tânia Ricci.

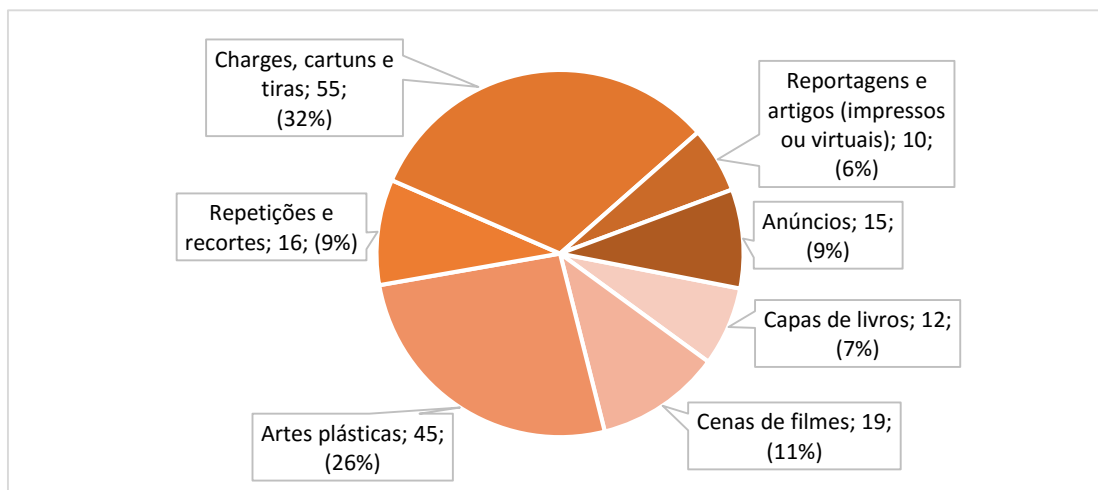
GRÁFICO 1 – Fontes e autoria de imagens do LDP I



Sob essa perspectiva, constatou-se que o grupo das imagens autorais é composto majoritariamente por desenhos⁷⁸. Em relação ao conjunto que designa as imagens anônimas, observou-se que todas elas são fotografias. Finalmente, capas de livros, cenas de filmes, artes plásticas (pinturas, esculturas, desenhos, entre outros), reportagens de revistas e jornais (impressos ou *online*), anúncios publicitários, charges, cartuns e tiras são as reproduções verificadas na composição do LDP I. Além disso, foram constatadas que algumas reproduções são repetidas (em partes ou totalmente) ao longo da obra; dessa forma, tais recortes e repetições foram contabilizados separadamente, conforme mostra o GRÁFICO 2.

⁷⁸ Das 61 imagens autorais, 58 são desenhos e 3 são colagens.

GRÁFICO 2 – Reproduções LDP I



A partir desses dados, cabe perguntar: quais seriam os possíveis impactos da escolha por determinados recursos e gêneros de imagens para constar no LDP I? Em primeiro lugar, nota-se que mais da metade das imagens do livro são os recursos chamados de reproduções. Esta preferência pode atribuir certa *credibilidade* ao LDP, uma vez que as imagens foram produzidas por autores famosos (por exemplo, tirinhas e cenas de filmes) ou trazem obras canônicas (como pintura e esculturas). Dessa forma, o LDP I se apresenta como uma fonte confiável ao optar por textos de tradição histórica. Além disso, esse recurso pode contribuir para que os alunos se identifiquem com o LDP, apresentando personagens populares entre os alunos e admirados por eles.

Adicionalmente, nota-se que tiras, charges e cartuns prevalecem como as reproduções mais frequentes ao longo do LDP I. Devido às características de sarcasmo, ironia e humor presentes nesses textos, bem como ao seu aspecto geralmente divertido, é provável que o uso desses gêneros promova o engajamento do aluno durante a leitura. Outro aspecto importante se refere ao fato de que tiras, charges e cartuns são utilizados várias vezes como texto central de alguma atividade, isto é, o LDP propõe exercícios em que há comandos explícitos, chamando o aluno a ler esses textos para responder às

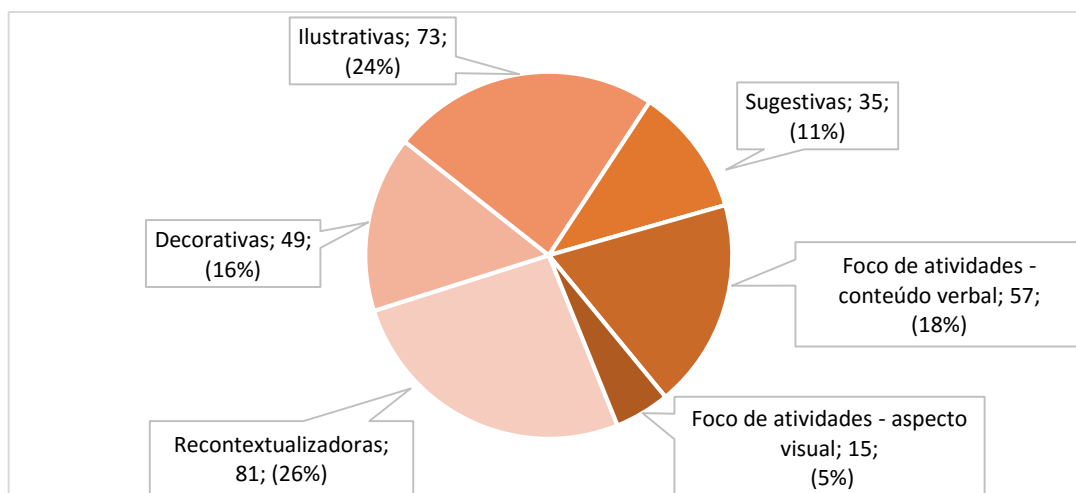
perguntas. Esse aspecto levanta uma questão importante, ou seja, as funções que as imagens – ou textos em que elas predominam na composição – parecem desempenhar no LDP I. Portanto, para prosseguir com a reflexão sobre outros efeitos em potencial que o uso de determinados gêneros pode causar, é necessário discutir as prováveis funções das imagens ao longo do LDP I. Dessa forma, foram desenvolvidas as categorias apresentadas a seguir, que possibilitam um aprofundamento das análises.

Vale salientar que a imagem pode desempenhar vários papéis simultaneamente, por exemplo, ao mesmo tempo que ela *ilustra* algo de um texto escrito, ela também *decora* a página, deixando-a mais agradável aos olhos do leitor. Porém, a classificação proposta aqui considera a função que parece ser a mais proeminente em cada situação de uso da imagem.

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

A seguir consta o GRÁFICO 3 o qual apresenta o número de ocorrências em que as imagens desempenharam essas funções. Após essa descrição quantitativa, as categorias serão exemplificadas e explicadas de maneira mais detalhada.

GRÁFICO 3 – Funções das imagens LDP I




Observando o GRÁFICO 3, percebe-se que a função mais recorrente é aquela em que as imagens parecem recontextualizar algum texto escrito, o qual não apresentava tal modo em sua composição original. Segundo Bezemer e Kress (2009), adicionar imagens a um texto que não tinha essa característica “é uma forma de recontextualizar o texto, isto é, reconfigurar relações sociais entre autores e leitores” (p.253, tradução nossa⁷⁹). A FIGURA 13 exemplifica essa função atribuída às imagens, na qual é reproduzida a abertura da primeira unidade do LDP I, intitulada “Heróis”.

⁷⁹ No original: “[...] is a way of recontextualizing the poem, that is, reconfiguring social relations between authors and readers” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 253).

relacionado à ilustração, representando ou “traduzindo” aquilo que está escrito por meio do modo imagético. Assim, a imagem do filme *ilustra* um dos títulos que o LDP I sugere na seção “Fique Ligado! Pesquise!”.

Somando os números das imagens (com ou sem conteúdo escrito) cuja função é ser foco de atividades (centradas no aspecto verbal ou no visual), observa-se uma quantidade considerável de ocorrências. Porém, das 72 imagens com tal função, 57 se inserem em exercícios cujo foco é a parte escrita e apenas 15 constam em atividades centradas na análise das imagens. Além disso, desses mesmos 72 textos (predominantemente imagéticos que são o foco de alguma atividade), 49 são cartuns, tiras ou charges, possibilitando a elaboração de pelo menos duas hipóteses.

A primeira retoma a ideia de que esses textos, geralmente, se associam à diversão e ao humor, assim, o uso de tais recursos propicia um caráter mais agradável à atividade. Em segundo lugar, a maioria das charges, tiras e dos cartuns utilizados no LPD I apresenta o texto escrito em sua composição. Dessa forma, alguns exercícios do LDP I se aproveitam dessa característica, propondo atividades que se restringem à análise do conteúdo verbal do texto, como exemplifica a FIGURA 14 a seguir.




A língua em foco

TIPOS DE SUJEITO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Jim Davis:




(Folha de S. Paulo, 2/9/2008)

- Observe esta oração do 1º quadrinho da tira:

"Jon e eu formamos um casal bacana"

 - Qual é o sujeito dessa oração? *Jon e eu*
 - Quais são seus núcleos? *Jon, eu*
- No 1º quadrinho, a moça faz um comentário sobre seu namorado com Jon e pede a opinião do gato, dizendo: "não acha, Garfield?". Nessa oração, o sujeito não aparece, mas pode ser facilmente identificado. Qual é ele? *eu*
- Qual é o sujeito da oração correspondente à fala da namorada de Jon no 3º quadrinho? E o núcleo desse sujeito? *eu, tu*
- Embora a namorada de Jon não consiga ler o pensamento de Garfield, ela pôde ver a expressão dele.
 - O que quer dizer **sarcasmo**? *zombaria, desdém, ridicularização*
 - Além do sorriso, o pensamento de Garfield pode ser considerado sarcástico? Justifique sua resposta. *Sim, porque, ao contrário do que a namorada de Jon pensa, ele não combina com ela, assim como meias bege não combinam com gravata borboleta de bolinha preta.*



CONCEITUANDO

Pelas respostas dadas às questões anteriores, você deve ter observado que:


- o sujeito pode ter um ou mais **núcleos**:

Eu senti sarcasmo no seu sorriso.
Jon e eu formamos um casal bacana.


112

FIGURA 14 – Atividade sobre tirinha
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 112.

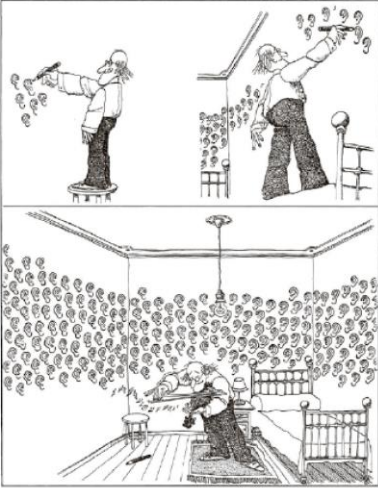
Trechos como “observe esta oração do 1º quadrinho da tira”, “qual é o sujeito dessa oração?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p.112) deixam claro que o exercício se volta para o conteúdo verbal da tirinha. Em contrapartida, foram verificadas quatro ocasiões em que o cartum foi utilizado como foco de uma atividade centrada na análise de imagens, como exemplifica a FIGURA 15.



Cruzando linguagens

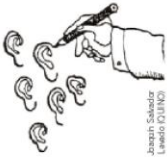


Leia este cartum, de Quino:



(Quino. *Artes e partes*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1994.)

1. O cartum apresenta três cenas.
 - a) Em que lugar o homem está? *o homem está em um quarto.*
 - b) O que ele está fazendo nas duas primeiras cenas? *ele está desenhando ouvidos nas paredes do quarto.*
2. Observe a terceira cena.
 - a) O que a personagem está fazendo nessa cena? *Está tocando violino.*
 - b) Que relação há entre essa cena e as anteriores? *Depois que o homem decora as paredes de seu quarto com ouvidos, ele começa a tocar.*
3. Segundo Mário Quintana, “Quem faz um poema abre uma janela”.
 - a) Quem toca uma música também abre janelas? Justifique sua resposta. *Como a palavra, a música também é comunicação e interação entre pessoas.*
 - b) A música também pode aproximar as pessoas? Justifique. *Sim, uma vez que ela é um meio de comunicação e interação.*
4. Para Bartolomeu Campos de Queirós, “nenhuma palavra vive sozinha”. De acordo com o cartum de Quino:
 - a) Do que o artista sentia falta? *De ouvintes.*
 - b) A música pode viver sozinha? Por quê? *Não. Assim como a palavra, a música precisa sempre do outro, da comunhão entre as pessoas.*



107

FIGURA 15 – Atividade sobre cartum LDP I
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 107.

Além de exemplificar as imagens exercendo as funções de foco de atividades, a FIGURA 14 e a FIGURA 15 também mostram que o LDP I se vale do recorte de imagens que já foram utilizadas para exercer outras funções ao longo do livro. Na FIGURA 14, parte da tirinha é colocada à direita dos exercícios. Neste caso, observa-se a que a reprodução da personagem torna a página mais dinâmica e, com o uso desse modo no texto dos exercícios, as tarefas tendem a ficar menos cansativas ou entediadas para o aluno. Assim, esse recurso pode servir como um elemento *decorativo*, deixando a página mais agradável ou interessante, despertando a atenção do estudante.

Nota-se também que as repetições ou recortes de imagens no LDP I exercem outro papel, servindo como *sugestões*. A FIGURA 15 reproduz uma página em que consta uma sequência de questões sobre a interpretação de um cartum⁸⁴. Observando as últimas perguntas do exercício⁸⁵, percebe-se a repetição de parte desse cartum, a qual está posicionada ao lado direito das questões. Relacionando o conteúdo deste recorte (o personagem desenhando ouvidos) com as perguntas 4-a) e 4-b), nota-se uma relação clara entre o texto escrito e a imagem, à medida em que esta sugere as repostas aos alunos. Dessa forma, a FIGURA 15 exemplifica a ocorrência de imagens chamadas aqui de *sugestivas*, já que parecem sugerir a resposta do exercício ao aluno.

Outro exemplo em que as imagens desempenham a função *sugestiva* é o caso da FIGURA 16. Nela, há uma sequência didática sobre a interpretação de uma tira⁸⁶, em que um dos personagens é bem maior do que o outro, aparentando estar com a boca aberta e fazendo bastante barulho, sem se importar com o incômodo que está causando ao outro participante. Na quarta questão⁸⁷, pergunta-se sobre a crítica sugerida pelo texto e, bem

⁸⁴ QUINO. *Artes e partes*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

⁸⁵ 4-a) “Do que o artista sentia falta?”. 4-b) “A música pode viver sozinha? Por quê?” (CEREJA; MAGALHÃES, p.107).

⁸⁶ GONSALES, F. *Botando os botes para fora*. São Paulo: Devir, 2002, p.12.

⁸⁷ 4ª questão: “As tiras geralmente são feitas para divertir. Nesse caso, entretanto, além de divertir, a tira também faz uma crítica. O que ela critica? Justifique sua resposta” (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p.48).

ao lado direito da frase, consta um recorte da tira, reproduzindo o personagem que representa a atitude egoísta, *sugerindo* a resposta do exercício.

Além disso, vale salientar que o recorte do cartum presente na FIGURA 16 também conta com o recurso de mudança de fundo. Retomando as categorias dos *marcadores de modalidade* da GDV comentadas no capítulo teórico, fica claro que o participante posicionado no lado direito-superior da FIGURA 16 apresenta duas modificações: a inversão da direção do personagem e a mudança de fundo (*background*). Dessa forma, o LDP I propõe um trabalho semiótico que envolve a interação entre escrita e imagem ao mesmo tempo em que desperta a atenção do estudante e sugere a resposta à pergunta da atividade.

A língua em foco

O VERBO (II)

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



Retomado de Deleuze para Azra, São Paulo, Davi, 2002, p. 123

1. Por meio de personagens não humanos, a tira pretende retratar uma situação de relacionamento entre pessoas.

a) O que a personagem expressa no 3º quadrinho condiz com o que se espera de um relacionamento cordial entre pessoas? *mas*

b) Qual das frases abaixo estaria mais de acordo com um relacionamento cordial?

- Falem mal, mas falem de mim.
- Cada um que governe a própria casa.
- Uma mão lava a outra.

2. Compare estas falas da tira

- "Se o meu barulho estiver incomodando, você avisa, tá? Avisa mesmo!"
 - "Seu barulho está incomodando."
 - "Os incomodados que se mudem!!"

- a) Qual delas expressa uma ideia de certeza? Qual é a forma verbal utilizada para dar essa ideia?
2º quadrinho: personagem afirma certeza de que está sendo irritado.
- b) Em qual há uma ideia de ordem, pedido ou conselho? Qual é a forma verbal utilizada para dar essa ideia?
No 1º e 3º quadrinhos, ocorre a "voz do autor" ("Avise mesmo!" e "Os incomodados que se mudem!!").
- c) Em quais delas há uma ideia de possibilidade ou de hipótese? Quais são as formas verbais utilizadas para dar essa ideia?
No 1º e 3º quadrinhos, ocorre a "voz do autor" ("Avise mesmo!" e "Os incomodados que se mudem!!").
- d) Leia o boxe "Os três modos verbais". Depois identifique o modo correspondente a cada uma das formas verbais utilizadas na tira.
1º quadrinho: verbo no modo imperativo; 2º quadrinho: verbo no modo indicativo; 3º quadrinho: verbo no modo subjuntivo.

Os três modos verbais

Você já aprendeu que, no português, os verbos podem ser utilizados em três modos, dependendo da intenção de quem fala. O indicativo é o modo da certeza, é empregado para expressar algo que seguramente acontece, aconteceu ou acontecerá. "Eu sempre **participo** das competições esportivas". O subjuntivo é o modo da dúvida, é utilizado para indicar a possibilidade de algo vir a acontecer. "Talvez eu **participo** dos jogos neste ano". O imperativo é o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido ou um conselho. "**Participem** todos da campanha do agasalho".

3. Observe que, no 1º quadrinho da tira, o modo imperativo está empregado de forma coloquial, pois a forma verbal **avisa**, que é da 2ª pessoa do singular, não concorda com o pronome **você**, que é da 3ª pessoa. De acordo com a norma padrão, qual forma verbal deveria ter sido utilizada? *avise*.
4. As tiras geralmente são feitas para divertir. Nesse caso, entretanto, além de divertir, a tira também faz uma crítica. O que ela critica? Justifique sua resposta.
Além de a crítica ao modo coloquial do uso da linguagem, há também a crítica ao comportamento egoísta do personagem.



No balão do 2º quadrinho da tira, em "Seu barulho está incomodando", o verbo **está** é empregado no **modo indicativo**, porque a personagem afirma algo de que tem certeza, ou seja, ela está incomodada com o ruído. Já no balão do 1º quadrinho, quando a personagem diz "se o meu barulho **estiver** incomodando", o verbo **estar** é empregado no **modo subjuntivo**, porque a afirmação se refere a algo hipotético, a possibilidade de o ruído incomodar.

Portanto

Emprega-se o **modo subjuntivo** quando o fato mencionado é considerado **incerto, duvidoso, hipotético, irreal**.

Observe as frases:

- Espero que eu **não esteja** incomodando.
- Se eu **estivesse** incomodando, ele me avisaria.
- Quando (ou **se**) eu **estiver** incomodando, avise-me.

Ao empregar verbos no subjuntivo, normalmente utilizamos as palavras **que** para o presente, **se** para o imperfeito e **quando** ou **se** para o futuro.

EXERCÍCIOS

Responda pensando: *reflexão?* 1. escreva em 3 linhas a finalidade de publicar a sua obra; 2. fale a de conclusão de tempo verbal escolhida de acordo com o futuro do pretérito do indicativo. Questão 3. escreva em 3 linhas, com o mesmo objetivo, uma para cada alternativa.

1. Se você fosse um super-herói, o que faria:
Resposta sugerida: salvar os pobres, combater o crime.
- a) para acabar com a fome no mundo;
 b) para acabar com a violência nas grandes cidades;
 c) para tirar das ruas as crianças abandonadas;
 Comece sua resposta assim: "Se eu fosse..."

2. Complete as frases, empregando o verbo entre parênteses, de acordo com o exemplo.
Resposta sugerida: não se esqueça.

Você com eu num sanduíche irônico.
 Davido que ainda com fome. (estar)
 Davido que ainda esteja com fome.

- a) Ele pegou emprestado meu celular.
 Espero que (fizer) devolva.

FIGURA 16 – Exemplo de imagens sugestivas LDP I
 Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 47-48.

A FIGURA 18 reproduz duas páginas do LDP I em que a fotografia e o desenho desempenham a função *ilustrativa*, ou seja, contendo alguma informação explícita do texto escrito no formato de imagem.



FIGURA 18 – Desenho e fotografia no LDP I
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 142-143.

O lado esquerdo da FIGURA 18 traz um desenho que representa o texto escrito intitulado “Como montar um livro com seus poemas e cordéis”, da seção “Intervalo”. Em contrapartida, no lado direito, uma fotografia é utilizada (com a mesma função) no texto escrito “Sugestões para o ensaio individual das declamações”. De acordo com Bezemer e Kress (2009), “fotografias e desenhos são crucialmente diferentes em termos do sentido de ‘real’ que elas evocam. A maioria das fotos mostram pessoas ‘reais’ e objetos ‘reais’

[...]” (p. 254, tradução nossa⁸⁸). Dessa forma, a foto com a menina – aparentemente declamando o poema – traz a ideia da realidade e da seriedade da ação mostrada tanto no texto escrito, quanto na imagem.

Já os desenhos “geralmente são ‘amigáveis’ e ‘engraçados’, enquanto as fotos são ‘confrontadoras’. Os desenhos parecem ser divertidos [...]” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 254, tradução nossa⁸⁹); já as fotos trazem o aspecto da realidade, saindo da imaginação para a “vida real”. No caso da FIGURA 18, o desenho atribui um aspecto lúdico à ação que ele representa: os alunos fazendo um livro de poemas. Assim, considerando os *potenciais e as limitações (affordances)*, cabe afirmar que os desenhos tendem a ser mais *leves*, trazendo a ideia do mundo imaginado, isto é, de como ele poderia ser. Em contrapartida, as fotos – mesmo com todas as possibilidades de alterações trazidas pelas novas tecnologias – ainda tendem a ser vistas como uma apresentação do mundo real.

A tese de Belmiro (2008) mostra a predominância dos desenhos como estratégia de ilustração em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil; além disso, autora afirma que “a delicadeza e a suavidade do desenho fazem parte de algumas das estratégias de orientação de leitura” (p.264). De acordo com o GRÁFICO 1, o LDP I as fotografias são um pouco mais utilizadas em comparação com os desenhos. Confrontando esse dado com as reflexões de Belmiro (2008), é possível inferir que o LDP I projeta o estudante do 7º ano em transição, de doze ou treze anos, que deixou a infância e está se tornando um adolescente. Dessa forma, os desenhos também podem evocar o infantil, enquanto as fotos sugerem a ideia de maturidade, ou seja, à medida que o estudante envelhece, ele *pode* ser exposto ao mundo real, neste caso, por meio de fotografias.

⁸⁸ No original: “The photographs and drawings are crucially different in terms of the sense of the ‘real’ they invoke. Most photos show snapshots of ‘real’ people and ‘real’ objects [...]” (BEZEMER; KRESS, 2009, p.254).

⁸⁹ No original: “The drawings are usually ‘friendly’ and ‘funny’, while the photos are ‘confronting’. The drawings appear to be entertaining, while the photos are to raise ‘critical’ awareness” (BEZEMER; KRESS, 2009, p.254).

Trazendo a pintura para esta discussão, é possível afirmar que ela se assemelha aos desenhos em alguns aspectos, mas se difere em outros. Para elucidar essas diferenças, a FIGURA 19, servirá de exemplo, já que reproduz duas páginas do LDP I em que aparecem imagens representativas, as quais mostram autores de textos que constam nas propostas de leitura do LDP I.

— Não pode ser! — repetia, incrédulo, irritado.
— Eu vi o avião cair!

Agora, quando lembro este fato, concluo que não estava mentindo. Ele virou, realmente, o avião cair. Com os olhos da imaginação, decerto; mas para ele o avião tinha caído, e tinha incendiado, e tudo o mais. E ele acreditava no que dizia, porque era um ficcionista. Tudo que precisava, naquele momento, era um lápis e papel. Se tivesse escrito o que dizia, seria um escritor; como não escrever, tratava-se de um mentiroso. Uma questão de nomes, de palavras.

Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo. Como a serra, o martelo, a plaina, a marteira, a cola e os pregos para o marceneiro; como a colher, os tijolos e a argamassa para o pedreiro; como a fazenda, a linha, a tesoura e a agulha para o alfaiate. Estou falando em instrumentos de trabalho, porque literatura nem sempre parece trabalho. Há uma história (sempre contando histórias, Moacyr Scliar! Sempre contando histórias!) sobre um escritor e seu vizinho. O vizinho olhava o escritor que estava sentado, quieto, no jardim, e perguntava: *Descansando, senhor escritor? Ao que o escritor respondia: Não, trabalhando.* Daí a pouco o vizinho via o escritor mexendo na terra, cuidando das plantas: *Trabalhando? Não,* respondia o escritor, *descansando.* As aparências enganam: enganam até ao próprio escritor. Gabriel Garcia Marquez conta que, quando senta para escrever, gosta de estar rodeado dos mais variados instrumentos: a máquina, vários lápis, tesoura, cola, borracha, grampeador — para se sentir como um operário que vai empreender a tarefa; o operário em construção, de Virícius de Moraes: "Era ele quem fazia casas / Onde antes só havia chão".

As palavras são tudo, você disse, Moacyr? Você mentiu, Moacyr. Mais uma vez você mentiu. As palavras não são tudo, o diabo você bem sabe. A emoção conta, caro Moacyr. A emoção, as lembranças. [...]

[São Paulo: Nacional, 1984, p. 9-13.]



aprendiz: aquele que está aprendendo algo, que está adquirindo conhecimentos e técnicas relativos a alguma atividade.

argamassa: mistura de areia, água e cal ou cimento.

fazenda: povo, localidade.

ficção: coisa imaginária; e também ficção na linguagem.

ficcionista: quem escreve ficção, autor de obras de ficção.

incrédulo: aquele que não crê, não acredita.

plaina: ferramenta usada para desbastar e alisar a madeira.

prego: peça de madeira, de metal que, preso no estribo de um prego, a utilização na verificação da verticalidade de um lugar.

relativo: que depende de outra coisa.

segundo grau: atual ensino médio.

ficção: em ficção e outras palavras sua voz descontrola.

Quem é Moacyr Scliar?

O escritor Moacyr Jaime Scliar (1937-2011) foi médico e autor de romances, contos, crônicas, ensaios e ficção infanto-juvenil. De família russa-judáica, nasceu em Porto Alegre (RS), onde se formou em medicina em 1962. Nesse mesmo ano, publicou *Histórias de medicina em formação*, livro de contos baseados em sua experiência como estudante. A partir daí, às duas carreiras — de escritor e de médico — veio juntar a literatura como um mergulho na condição humana.

Scliar ganhou diversos prêmios literários e teve vários de seus livros publicados no exterior. Em 2003, tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras.



Quem foi Mary Shelley?

Mary Shelley (1797-1851) nasceu em Londres e aos 17 anos, conheceu o grande poeta Shelley, então com 22 anos, e se apaixonaram. Shelley era casado, e ele e Mary fugiram para a Suíça.

A obra *Frankenstein* nasceu de um pacto entre Mary Shelley e o amigo dele, o poeta Lord Byron. Numa noite de inverno nos Alpes, Byron propôs que cada um escrevesse uma história de terror. Mary foi a única que cumpriu o pacto. Tinha, então, apenas 17 anos. Dois anos depois, a obra foi publicada.



abandonar: deixar, soltar, cessar.

benévolo: amigavelmente, franco, bom.

esboçar: fazer-se esboço, fazer.

flagelo: castigo, punição, tortura.

saque: espólio, roubo.

terrar: tornar-se opaco, arrefecer.

virtuoso: hábil de virtude, de qualidades ímorais, sociais, religiosas, etc.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

[Idem, p. 61-4.]

FIGURA 19 – Autores representados por fotografia e pintura
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 81;249.

Comparando o retrato de Mary Shelley com a foto de Moacyr Scliar, presentes na FIGURA 19, é possível perceber que a fotografia tem *alta modalidade* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.154-163), ou seja, ela traz a ideia do *real*, por se enquadrar no contexto *naturalístico* (conforme descrição no capítulo teórico), tornando-se próxima à realidade do aluno. Em contrapartida, uma pessoa retratada por meio do desenho ou da

pintura, distancia-se do contexto do estudante, pois esses gêneros podem ser classificados como *sensoriais*, tendo, portanto, baixa modalidade e evocando características relacionadas ao antigo, ao manual, isto é, o retrato não foi feito por uma máquina que capturou um determinado momento, mas sim, por uma pessoa, reforçando o subjetivo. A esse respeito, vale citar Barthes (1984), o qual afirma que

O referente da foto não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação. Chamo de referente fotográfico não a coisa facultativamente real a que me remete uma imagem ou um signo, mas a coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, sem a qual não haveria fotografia. A pintura pode simular a realidade sem tê-la visto (imitações). Na foto jamais posso negar que a coisa esteve lá. (BARTHES, 1984 [1980], p. 115).

A citação anterior permite concluir que pinturas de retratos de pessoas, por mais *fidel* que o pintor pretenda ser, elas ainda representam sua percepção sobre o referente. Por outro lado, mesmo que as fotografias apresentem traços autorais do fotógrafo, elas ainda são vistas como representações do real, como um recorte de um momento específico.

O objetivo desta seção foi descrever alguns aspectos relacionados ao uso das imagens como modo no LDP I. Para isso, foram contabilizadas as quantidades de imagens autorais, anônimas e as que reproduzem obras de autores renomados. Esse levantamento possibilitou a discussão quanto às possíveis implicações e aos sentidos produzidos pelo uso de determinados gêneros e recursos de imagens ao longo do LDP I.

Consequentemente, conclui-se que o LDP I tende a ser mais tradicional, à medida em que o livro aparenta, na maioria dos casos, permanecer no lugar comum, recorrendo a textos com mais possibilidade de aceitação, seja pelos alunos, seja pelos professores. Além disso, poucas imagens são o foco de alguma atividade de interpretação do conteúdo visual, o que novamente revela uma predominância da tradição do texto escrito. Por fim, vale mencionar que, quando há uma proposta de exercício cujo foco seja

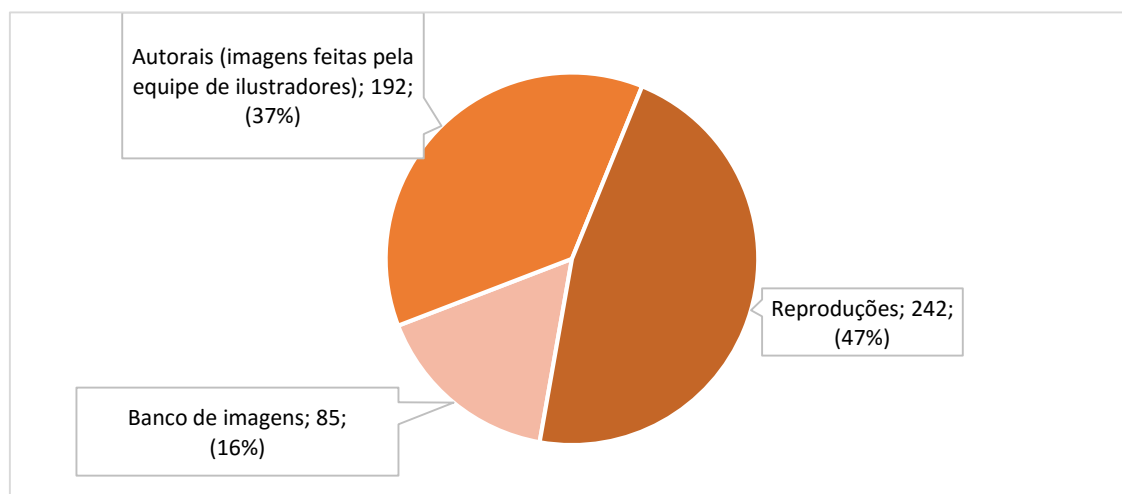
a análise de imagens, o LDP I utiliza da função sugestiva, deixando a atividade com um caráter óbvio, fornecendo ao aluno certo tipo de auxílio para resolver a questão.

5.2 Imagens em *Projeto Teláris – Português 7º ano*

O uso de imagens no LDP II será analisado de forma similar à maneira como foi feita com o livro anterior, porém, como as obras apresentam diferenças significativas, algumas categorias foram modificadas. Em primeiro lugar, considerando a autoria das imagens, percebe-se que o LDP II também recorre a reproduções de obras de autores famosos e imagens autorais (feitas pela equipe de ilustradores). Entretanto, em relação às imagens anteriormente chamadas de “anônimas”, é possível identificar um aspecto interessante da equipe do LDP II: mencionar o nome do autor da imagem, mesmo que ele não seja popular.

Similarmente ao LDP I, os *designers* citam na legenda o banco de imagens de que foram retiradas – os quais, muitas vezes, coincidem com os referenciados pelo LDP I. Porém, a iniciativa de citar a autoria pode indicar certa preocupação em atribuir o crédito não só à empresa que possui os direitos da imagem, mas também à pessoa que a produziu. Dessa forma, no GRÁFICO 4, optou-se por chamar de “banco de imagens” a categoria intitulada “anônima” na análise anterior.

GRÁFICO 4 – Fontes e autoria das imagens no LDP II



Em relação às imagens que compõem cada uma dessas categorias, foi possível constatar que aquelas retiradas de acervos *online* (banco de imagens) são fotografias (incluindo quinze repetições e recortes); não sendo necessária, portanto, a produção de um gráfico para descrever essa categoria. No caso das autorais – isto é, feitas pela equipe de ilustradores⁹⁰ do LDP II – foi verificada maior variedade de recursos e gêneros. Por isso, foi elaborado o GRÁFICO 5 para representar tais quantidades; em seguida, consta o GRÁFICO 6, trazendo os números relativos às reproduções.

⁹⁰ Bruno Algarve, Carlos Araujo, Daniel Almeida, Mauricio Pierro, Nik Neves, Suryara Bernardi, Theo, Cláudio Chiyo.

GRÁFICO 5 – Imagens autorais LDP II

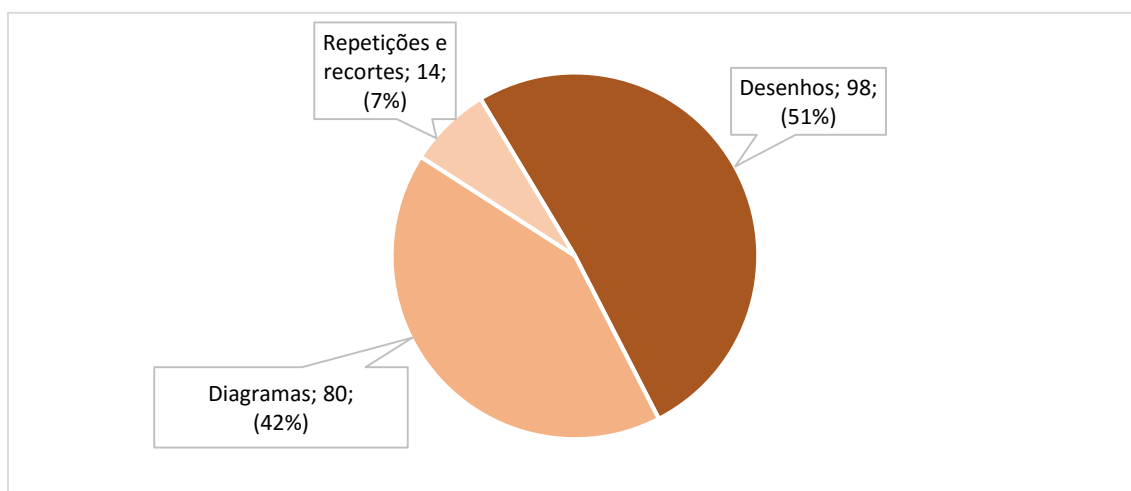
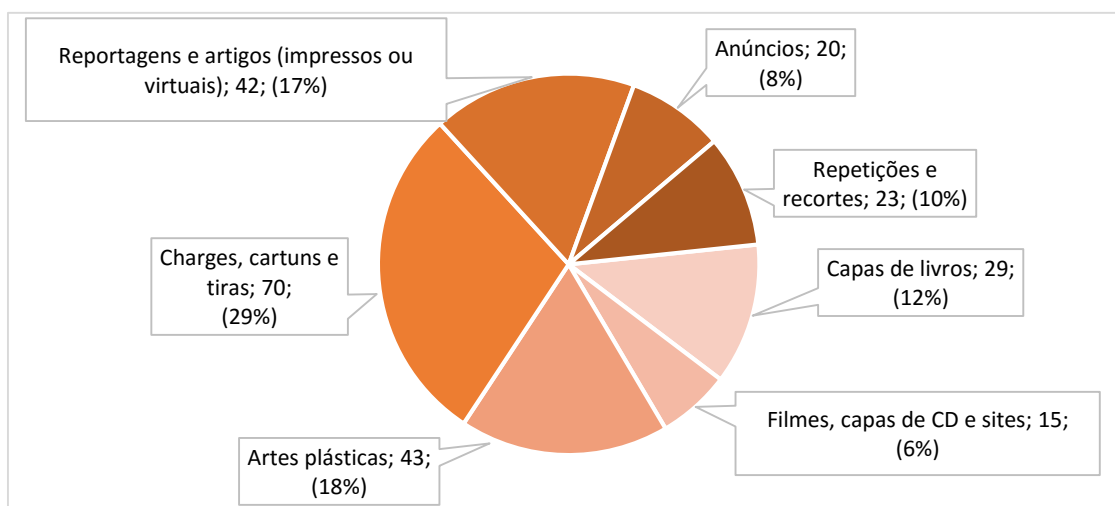


GRÁFICO 6 – Reproduções LDP II



A leitura do GRÁFICO 5 mostra que os desenhos são predominantes, mas o seu número (98) não é tão maior que a quantidade de fotografias retiradas dos bancos de imagens (85). Dessa forma, similarmente ao que se observa no LDP II, esse fato pode refletir a projeção do aluno em transição, deixando gradualmente o lado da fantasia e da imaginação, em direção à realidade, ao mundo não-fictício.

Além disso, o GRÁFICO 5 mostra que a equipe do LDP II opta pelo uso de vários diagramas, o que pode trazer um caráter dinâmico à página. Adicionalmente, eles

são usados para explicar ou sintetizar conteúdos explorados ao longo da obra. Assim, eles desafiam o aluno, no sentido de estimulá-lo a realizar um trabalho semiótico de compreender as inter-relações entre as setas, traços, retângulos ou círculos e informações escritas, relacionando todos esses elementos ao conteúdo que está sendo explicado pelo LDP. Vale salientar que se optou por considerar os diagramas como imagens, uma vez que possuem grande variedade de formas, cores, apresentando outros elementos gráficos além do texto escrito, como mostram os exemplos a seguir:

Ponto de chegada

1. O que estudamos nesta Unidade

Gêneros textuais: notícia e reportagem

- No estudo de gêneros, leia com atenção e destaque as informações essenciais para a compreensão do texto. Assim como há, por isso, que diferenciar os gêneros textuais, é importante reconhecer os elementos que caracterizam cada um deles.

Notícia

precisa informação sobre acontecimentos de interesse da sociedade

• atualidade
• objetividade
• clareza
• concisão
• linguagem simples
• linguagem direta
• linguagem objetiva
• linguagem clara
• linguagem precisa
• linguagem simples
• linguagem direta
• linguagem objetiva
• linguagem clara
• linguagem concisa

Reportagem

• atualidade
• objetividade
• clareza
• concisão
• linguagem simples
• linguagem direta
• linguagem objetiva
• linguagem clara
• linguagem concisa

2. Copie e esquematize a seguir no caderno o distribua-se as atividades e situações apresentadas do quadro a seguir, de acordo com a circunstância que gramática indicam.

Adverbo

amplitude: talvez, não, pouco, ontem, sim, pouco, muito, embora, talvez, certamente

Classe de palavras que pode acrescentar circunstâncias ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio.

- de tempo
- de lugar
- de modo
- de negação
- de intensidade
- de afirmação

3. Nesta unidade estudamos também tipos de sujeito. No quadro a seguir, há exemplos de frases que se caracterizam. Copie o esquema no Caderno e crie frases nos quadros e exemplos que se refere à cada um deles.

Sujeito

Estão viajando lentamente para a Itália.
Ligaram para você hoje cedo.
Vão ser sorteadas duas pessoas.

Terminado o quadro a que o verbo se refere:

- Simplex**
Um nauta.
Exemplo: III
- Composto**
Dois ou mais núcleos.
Exemplo: III
- Subentendido**
Não está presente na frase, mas pode ser determinado pelo contexto.
Exemplo: III
- Ineterminado**
Não está presente na frase e não pode ser determinado pelo contexto.
Exemplo: III

Linguagem: usos e reflexões

1. Você vai ler agora alguns conteúdos estudados nesta Unidade. Um de nossos focos de estudo foi o verbo. Para estimar e fixar esse conteúdo, copie o esquema a seguir no caderno e anote, complete-o com o conteúdo de verbos. A seguir, distribua as palavras do quadro no esquema.

Verbo

presente: gerúndio, imperativo, participio infinitivo, futuro

Formas nominais

• 1° verbos terminados em -ar
• 2° verbos terminados em -er
• 3° verbos terminados em -ir

Modos

• 1° verbos terminados em -ar
• 2° verbos terminados em -er
• 3° verbos terminados em -ir

Conjugações

• 1° verbos terminados em -ar
• 2° verbos terminados em -er
• 3° verbos terminados em -ir

C. Preparo da produção da primeira página

Gênero textual

Primeira página

- O que é?** É a primeira página de um jornal, onde se encontram as principais notícias e reportagens.
- Para que serve?** Serve para informar o leitor sobre os principais acontecimentos da atualidade.
- Como se produz?** É produzida por jornalistas e editores, que selecionam as notícias e as organizam de acordo com a importância.
- Em que contexto se produz?** É produzida no contexto da imprensa escrita.
- Em que situação se produz?** É produzida diariamente, geralmente antes das 6h da manhã.
- Em que suporte se produz?** É produzida em suporte impresso (papel).

Como fazer

Primeira página

- Montar a primeira página para passar e expor aos leitores em papel.
- Terceira página: montar a primeira página para passar e expor aos leitores em papel.
- Fazer o layout dos textos sobre as notícias e reportagens que são colocadas na primeira página.

Rascunho

- Você vai ler, em uma folha de papel pardo, a forma como o conteúdo da primeira página poderia ser disposto na página. E, neste momento, verificar se o planejamento está adequado ao gênero.

Produção definitiva

- Observar a produção de verbos está adequada:
 - as características da primeira página de jornal;
 - o tempo de duração de o jornal para o leitor;
 - o conteúdo;
 - a pontuação paragrafada.
- Se houver necessidade de mudanças e correções, está o momento de fazer-las. Copiar para que todos possam, com facilidade, ler e se interessar pela primeira página do jornal de vocês. Seguir as instruções da professor, sobre quando, onde e como expor o seu trabalho para a leitura de todos.

FIGURA 20 – 1º exemplo de diagramas LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.216-217; 219.

É possível perceber que, na FIGURA 20, o LDP II recorre a diferentes tipos de diagramas, como o cíclico (na parte inferior-esquerda), indicando os passos para realizar a tarefa proposta. Há também o hierárquico, que sistematiza os conteúdos estudados e que, em alguns casos, apresenta lacunas para o aluno completar com as informações necessárias⁹¹. Além disso, o LDP II traz diagramas arredondados, similares a mapas conceituais (lado esquerdo da FIGURA 21) e a conjuntos com interseções (muito comuns na disciplina de Matemática).

Dessa forma, sob a perspectiva da metafunção ideacional da GDV, percebe-se a escolha do LDP II em apresentar conteúdos e exercícios que se caracterizam como representações conceituais. Assim, os *designers* mostram classificações de algum tema, projetando-o de uma forma mais dinâmica e propiciando a oportunidade ao aluno de se envolver ou interagir (*engage*) com o LDP de uma forma mais ativa, já que, por várias vezes ele é chamado a completar o diagrama. Além disso, essa iniciativa do LDP II atribui ao estudante uma posição diferente da que é normalmente vista no discurso educacional dos LD.

Tradicionalmente, os LD são vistos como autoridade, sendo a fonte de conhecimento para os alunos. Porém, quando o estudante é convidado a completar um diagrama que faz parte da explicação de algum conteúdo específico, o LDP está, de certa forma, colocando o aluno no mesmo nível do LDP, já que ele está participando ativamente da construção do conteúdo do livro. Dessa forma, de acordo com Bezemer e Kress (2008), o LDP está propondo um “reposicionamento social”, que tem como consequência, “o surgimento de determinada pedagogia” (p.186, tradução nossa⁹²).

⁹¹ Por exemplo, na parte direita da FIGURA 20, consta o seguinte comando “distribua as palavras do quadro no esquema” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.216).

⁹² No original: “*Social repositioning [...] a certain pedagogy emerges as a consequence*” (BEZEMER; KRESS, 2008, p.186)

●● Língua: usos e reflexão

Recursos de construção e linguagem figurada

No uso da língua, muitas palavras e expressões são empregadas com seu sentido alterado.

Por exemplo, no poema "Pássaro em vertical", que analisamos, a expressão norte-sul não está empregada em seu sentido próprio: não indica a direção real do norte para o sul, como a conhecemos. Seu sentido está alterado para expressar a queda do pássaro em sentido vertical, de cima para baixo.

A todo momento, mesmo sem perceber, usamos expressões em **sentido figurado**. Isto é, fora de seu sentido próprio, para dar expressividade às nossas ideias.

Figura de linguagem é o nome que se dá às palavras ou expressões empregadas em sentido figurado, como nestas frases:

- Tenho um cominho de provas na semana que vem.
- Carlinhos é um bicho quando está bravo!
- Com meu irmão é sempre uma guerra; nunca estamos de acordo.

Vamos observar algumas figuras de linguagem.

1. Metáfora

Releia os versos:

**Além da Terra, além do Céu,
no trampolim do sem-fim das estrelas.**

Você consegue visualizar esse tipo de trampolim imaginado pelo poeta?

- 1º) Pense no significado de trampolim em seu sentido próprio.
- 2º) Imagine um céu estreladíssimo e imenso, também no sentido próprio da expressão.
- 3º) Observe o que acontece:

Da junção dessas duas **imagens** nasce outra **imagem**. Isto é, um trampolim criado pela imaginação do poeta, talvez para sugerir um lugar de onde se pode "mergulhar" no infinito. Isso não existe no seu sentido real; é algo imaginado a partir das relações entre as duas **imagens** iniciais. Dizemos, portanto, que a expressão "trampolim do sem-fim das estrelas" está no sentido figurado.

FIGURA 21 – 2º exemplo de diagramas LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.105; 37.

Voltando aos dados dos gráficos, observa-se que tiras, charges e cartuns são as reproduções mais utilizadas ao longo do LDP II; porém, esta quantidade (setenta) é menor que a dos diagramas (oitenta). Dessa forma, é possível supor que o LDP II apresenta um caráter inovador, ou seja, ele vai contra uma tendência predominante nas últimas décadas: a tradição de que diagramas fazem parte do contexto da matemática ou da área de ciências e, na LP, eles tendem a não ser utilizados.

Assim, o LDP II equilibra o uso de gêneros mais comuns em livros de LP (tiras, charges e cartuns) com um não tão visto na disciplina de LP (diagrama). Tal fato pode ser um reflexo das transformações pelas quais o currículo de LP tem passado, ou seja, o caráter cada vez mais interdisciplinar e a ampliação da ideia de texto.

Em relação às repetições e aos recortes, percebe-se que eles ocorrem nas reproduções presentes no LDP II, mas também são utilizados nas fotografias dos bancos de imagem, bem como nos desenhos autorais. Além disso, nota-se que várias repetições apresentam alterações gráficas. Por exemplo, em certos casos, consta apenas um trecho da imagem original (recorte); em outros, toda a extensão da imagem é repetida, mas ela aparece sobre outras, imitando uma colagem (FIGURA 22).

Vale destacar também o uso da tipografia no *formato manual* (VAN LEEUWEN, 2006). Esse recurso remete ao orgânico, ao pessoal, trazendo o caráter subjetivo da seção do LDP II, a qual é intitulada “Relatos e Memórias – Antologia”. Além disso, o efeito de colagem, produzido pelo recurso da *sobreposição* também faz menção ao título, ou seja, uma seção composta por obras de vários autores, sendo, portanto, uma *antologia*.

Há, ainda, as que apresentam alterações no que se refere aos *marcadores de modalidade*, que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), se assemelham aos adjetivos na língua verbal, revelando o posicionamento dos *designers* em relação a algum tema. No caso do LDP II, a repetição das imagens aparece com a posição invertida (FIGURA 23), com uma cor diferente, ou sem o fundo (FIGURA 23), ao lado do texto escrito ou sobrepostas a ele (FIGURA 23).

Consequentemente, essa interação contribui para a impressão de que os participantes da imagem estão se “apoiando” na página, olhando para a parte escrita ou, até mesmo, de que estariam pronunciando o texto verbal. Ao fazer isso, além de despertar a atenção do estudante, o LDP II parece fortalecer a conexão entre escrita e imagem, promovendo o conceito de que elas são partes de um todo, isto é, não são textos independentes. Assim, o LDP II revela um discurso abrangente em relação à LP como conteúdo escolar, ampliando a noção de texto e reforçando sua essência multimodal.



FIGURA 23 – Exemplos de recortes sem o fundo original
 Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.10-11. (Houve acréscimos de setas, para fins didáticos).

Por fim, verificam-se as reproduções que possuem a adição de algum elemento gráfico (como traços e setas) que conectam os recortes às imagens de que fazem parte, como se observa na FIGURA 24. Assim, retomando a *metafunção ideacional* da GDV, percebem-se as representações narrativas, por meio da utilização de vetores que estabelecem um *link* entre as imagens. Dessa forma, o aluno tem oportunidade de ver a imagem de forma semelhante ao seu contexto original, da qual “sai” (impressão dada pela seta verde) uma espécie de *zoom*, para que o estudante observe os detalhes de determinada parte. Ao relacionar imagem, seta e recorte dessa maneira, o LDP II também deixa claro para o aluno o tema que será abordado, ou qual seção da imagem deve ser o foco da sua atenção.

em um painel de notícias:

Semana
por Amílcar Carlos Pinheiro, Elaine D'Alva e Lúcia Porcino

O Brasil volta a ter taxas alarmantes de poluição – e alimenta o aquecimento global

Já se alia com incredulidade para a promessa feita pelo governo brasileiro de reduzir em 30,8% a emissão de gases geradores do efeito estufa até o final desta década. O motivo da descrença, aqui e no mundo, vem do fato de que há 20 anos o Brasil já havia reduzido suas emissões (segundo instituições civis que cuidam do meio ambiente): após oito anos apresentando queda, as emissões de gases de efeito estufa voltaram a crescer no ano passado ao patamar de 1,57 bilhão de toneladas de CO₂. Isso significa uma subida de 7,9% em relação a 2010. Um dos maiores responsáveis por essa situação é o transporte, embora o governo federal negue essa acusação ou tente esconder os índices verdadeiros como ocorreu recentemente. O Inpe desmentiu o governo ao demonstrar que o desmatamento no País nos meses de agosto e setembro bateu na casa dos 12%.

A divisão da poluição
35% vêm como causa o desmatamento
30% devem-se aos transportes
27% correspondem à agropecuária
6% são causados pela indústria
2% provocados por resíduos diversos

A culpa é geral
Cada habitante do Brasil é responsável pela emissão anual de 7,8 toneladas de gás carbônico. A média global de emissão por capita é de 7,2 toneladas.

TECNOLOGIA
Google Play Música é lançado no País
Após fechar contratos com gravadoras e adms independentes do Brasil, reatando 30 milhões de músicas, o Google lançou no País, na semana passada, o serviço Google Play Música (consumo diretamente com o Spotify). Com esse recurso a usuários poderá armazenar na nuvem até 30 mil composições.

MEDICINA
Soro contra o ebola pode ser brasileiro
O Instituto Butantan de São Paulo dá os últimos retoques na parceria inédita que fará com o Instituto Nacional da Saúde dos EUA. O objetivo é a produção de um soro contra o ebola – vírus que já matou mais de cinco mil pessoas e contaminou 14 mil. Diferentemente do que ocorre com as vacinas que estimulam o organismo a produzir anticorpos, o soro é feito com esses próprios antígenos – mesmo processo da solução contra a raiva, da qual o Butantan é referência mundial.

R\$ 50 mil
mais juros e correção monetária a contar de 2002, e o valor da indenização que o deputado Federal Paulo Maluf terá de pagar ao governador de São Paulo, Geraldo Alckmin. Maluf foi condenado pelo STJ por danos morais: ele declarou na banca que promotores de justiça que investigavam eventuais contas em seu nome no exterior teriam viajado com dinheiro público, fato que envolvia o governador. O valor total da indenização pode chegar a cerca de **R\$ 100 mil**. Maluf recorreu ao STF.

Fonte: São Paulo: Folha, 26 nov. 2014, p. 24.

Leitura 3 – Notícia na revista
Leia o texto de uma das notícias que faz parte do painel de uma revista, que se vê na página ao lado.

MEDICINA
Soro contra o ebola pode ser brasileiro
O Instituto Butantan de São Paulo dá os últimos retoques na parceria inédita que fará com o Instituto Nacional da Saúde dos EUA. O objetivo é a produção de um soro contra o ebola – vírus que já matou mais de cinco mil pessoas e contaminou 14 mil. Diferentemente do que ocorre com as vacinas que estimulam o organismo a produzir anticorpos, o soro é feito com esses próprios antígenos – mesmo processo da solução contra a raiva, da qual o Butantan é referência mundial.

A notícia em revista geralmente é mais curta e dispensa muitos recursos. Essa notícia tem manchete (ou título) e está acompanhada de uma foto, além da indicação do assunto "Medicina".

●● Interpretação do texto

Compreensão

Responda no caderno.

Relia a manchete.

Soro contra o ebola pode ser brasileiro

1) De acordo com o texto, o que é o ebola?
2) Por que a manchete da notícia diz "pode ser" brasileiro?

Linguagem e construção do texto

1. A manchete pode ser considerada atrativa para o leitor? Por quê?
2. A foto utilizada chama a atenção? Por quê?
3. O que o termo MEDICINA logo acima da manchete indica?
4. A notícia publicada em revista também precisa conter todos os elementos. Responda:
1) O que? 2) Quem? 3) Quando? 4) Onde?
1) Quem? Instituto Butantan e Instituto Nacional de Saúde dos EUA. 2) Quando? Em novembro. 3) Quando? Em novembro. 4) Onde? São Paulo, EUA.

156 Capítulo 5 • História

Unidade 3 • História jornalística 157

FIGURA 24 – Exemplos de recortes com adição de seta
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.156-157.

Adicionalmente, notam-se reproduções com pequenos escritos, semelhantes a etiquetas, conectados por linhas e retângulos, servindo para explicar ou nomear algum conteúdo específico do texto. Esse recurso pode ser observado na parte esquerda da FIGURA 25.

Hora de organizar o que estudamos

Artigo de opinião

Intenção
Definir ideias.

Construção
Organizada em:
• Introdução;
• argumentos;
• conclusão.

Linguagem
• texto acadêmico;
• uso de exemplos;
• uso de recursos de convencimento:
• citações;
• ironia;
• recursos estilísticos.

Leitor
Aquele que tem interesse em conhecer o ponto de vista de alguém sobre determinada ideia ou fato.

Você lerá agora outro texto argumentativo que, embora diferente do artigo de opinião, emprega também posicionamento e sustentação com argumentos.

polêmica discussão, disputa em torno de questões que provocam divergências, controvérsias.

Leitura 2 **Leia** o tema proposto para debate pela revista *Os caminhos da terra* — **pare** entender o mundo, em sua seção denominada “Polêmica”, e observe como cada um dos debatedores apresenta as razões de seu posicionamento a respeito do tema.

1 Apresentação da questão/opinião

2 Debate sobre a questão/opinião

3 Debate sobre a sustentação da opinião

Parte A

Polêmica

Os zoológicos valem a pena?

A morte de animais em São Paulo desperta uma discussão entre defensores da natureza

O encarceramento de dezenas de animais no Zoológico de São Paulo, a partir de janeiro, provocou uma discussão que divide aqueles que se dedicam a preservar a vida selvagem. É válido retirar um animal da natureza para expô-lo em áreas urbanas, longe de seu habitat? A questão é mais controversa ainda levando-se em conta os contrastes notados diariamente entre instituições desse tipo mundo afora e também no Brasil — algumas sem recursos, outras com trabalho exemplar. Confira a opinião de dois especialistas no assunto.

Parte B

não!

Miriane de Almeida Fernandes, presidente da Associação dos Amigos dos Animais de Campinas (AAAC), entidade que mantém 2500 animais.

“O simples fato de ver qualquer animal enjaulado já me causa arrepios. Mas os zoológicos são especialmente degradantes, porque sua função nada mais é do que saciar, à custa dos bichos, a satisfação humana. É verdade que, no passado, existiam argumentos duvidosos, mas talvez justificáveis. Com a ausência da televisão, da internet e de outros meios de comunicação, para que as pessoas pudessem conhecer um leão ou um elefante, por exemplo, poderiam fazê-lo apenas visitando um zoológico ou seu habitat. Hoje, isso não é mais necessário, pois os meios de comunicação têm fartas matérias que propiciam conhecimento. Por isso, entendo que os zoológicos deveriam ter outras finalidades. Deveriam, por exemplo, preocupar-se em ensinar as pessoas a conhecer os animais dentro do seu próprio habitat. Deveriam contribuir com a fiscalização da nossa fauna, auxiliando na proteção dos animais que estiverem em risco de extinção. Deveriam também atuar como hospital veterinário para animais de grande porte, resgatados de circos ou ainda de traficantes de animais. Não é mais aceitável mantê-los em cativeiro para entretenimento dos seres humanos. É um ato de crueldade, cuja proporção somente pode ser avaliada se nos imaginarmos no lugar desses animais, presos em um espaço limitado e longe dos seus amigos e familiares, por tempo indefinido e, principalmente, contra a nossa vontade.”

FIGURA 25 – Exemplos de reproduções com adição de etiquetas
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.256-257.

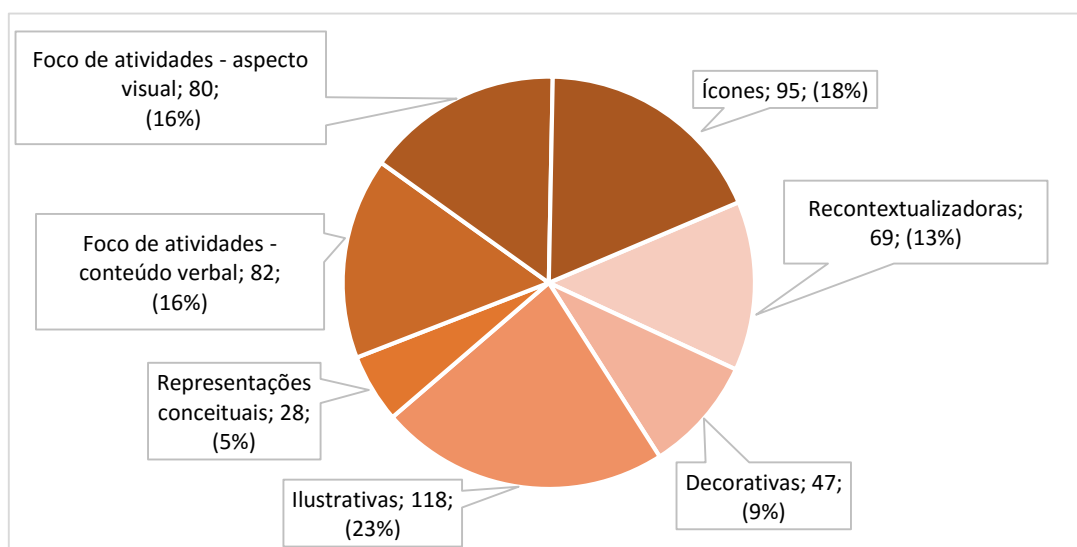
O lado direito da FIGURA 25 mostra que o modo escrito é utilizado para repetir a parte verbal do texto, a fim de tornar a reprodução mais legível, facilitando a leitura do aluno. Isso pode revelar uma preocupação do LDP II em reproduzir o texto da forma mais parecida possível ao seu contexto original, mostrando como ele foi apresentado na página da revista.

Além disso, o GRÁFICO 6 chama a atenção quanto à escolha dos *designers* de recorrer mais a reproduções de livros que a cenas ou cartazes de filmes. À primeira vista, tal decisão pode parecer ser arriscada no que se refere à identificação do estudante com o LDP, já que produções cinematográficas são populares entre os alunos por envolver som e movimento. Por outro lado, ao optar por mais imagens de livros (em comparação às de filmes), o LDP II projeta um estudante que, mesmo com todas as novas tecnologias, ainda se interessa pela leitura de livros, (MAFRA, 2003; LOURENÇO, 2010).

Além disso, nota-se que o LDP II não apresenta somente títulos de autores valorizados pela comunidade acadêmica. Ao longo da análise, foram verificadas referências a escritores mais populares entre os alunos, como Thalita Rebouças, autora de *Fala sério, mãe!*⁹³ e *Era uma vez minha primeira vez*⁹⁴. Com essa iniciativa, é possível afirmar que o LDP legitima o capital cultural (1) dos alunos, referente à literatura de massa, a qual não encontra espaço nas aulas – por não fazer parte do grupo considerado como cânone literário (MAFRA, 2003).

Em relação às prováveis funções das imagens (ou dos textos predominantemente imagéticos), foram verificadas as seguintes quantidades, conforme consta no GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7 – Funções das imagens LDP II



De forma semelhante ao LDP I, o estudo mostrou que as imagens desempenham as funções: *ilustrativa*, *decorativa*, *recontextualizadora* e *foco de atividades* (centradas no visual ou no verbal). Um aspecto diferente do LDP II é que, nele, não foi verificada nenhuma imagem exercendo a função *sugestiva*. Além disso, foram observadas outras

⁹³ REBOUÇAS, T. *Fala sério, mãe!*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

⁹⁴ REBOUÇAS, T. *Era uma vez minha primeira vez*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

funções, chamadas aqui de *representações conceituais* e *ícones*. A primeira segue o raciocínio de Kress e van Leeuwen (2006, p.79) e se refere aos diagramas que funcionam como resumos do conteúdo estudado ao longo de uma determinada seção do livro (FIGURA 20). Já as que exercem o papel designado como “ícone” são desenhos que servem para identificar a unidade⁹⁵, estabelecendo uma *rima visual* ao longo das páginas, que contribui para *coerência* e *coesão* do LDP II, ou seja, unindo as partes do todo. Elas aparecem no canto superior em muitas páginas dos capítulos, conforme mostram a FIGURA 26 e a FIGURA 27.



FIGURA 26 – Exemplo graus de modalidade no LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 108-109.

⁹⁵ A unidade 1, intitulada “Gêneros literários: poema e conto” é representada por um violão; a unidade 2, “Relato de memória, possui como ícone algo semelhante a um papel dentro de uma garrafa; a unidade 3, “Relato jornalístico”, é representada por uma imagem que parece ser um robô; por fim, um semáforo se refere à última unidade, “Ideias e opiniões”.

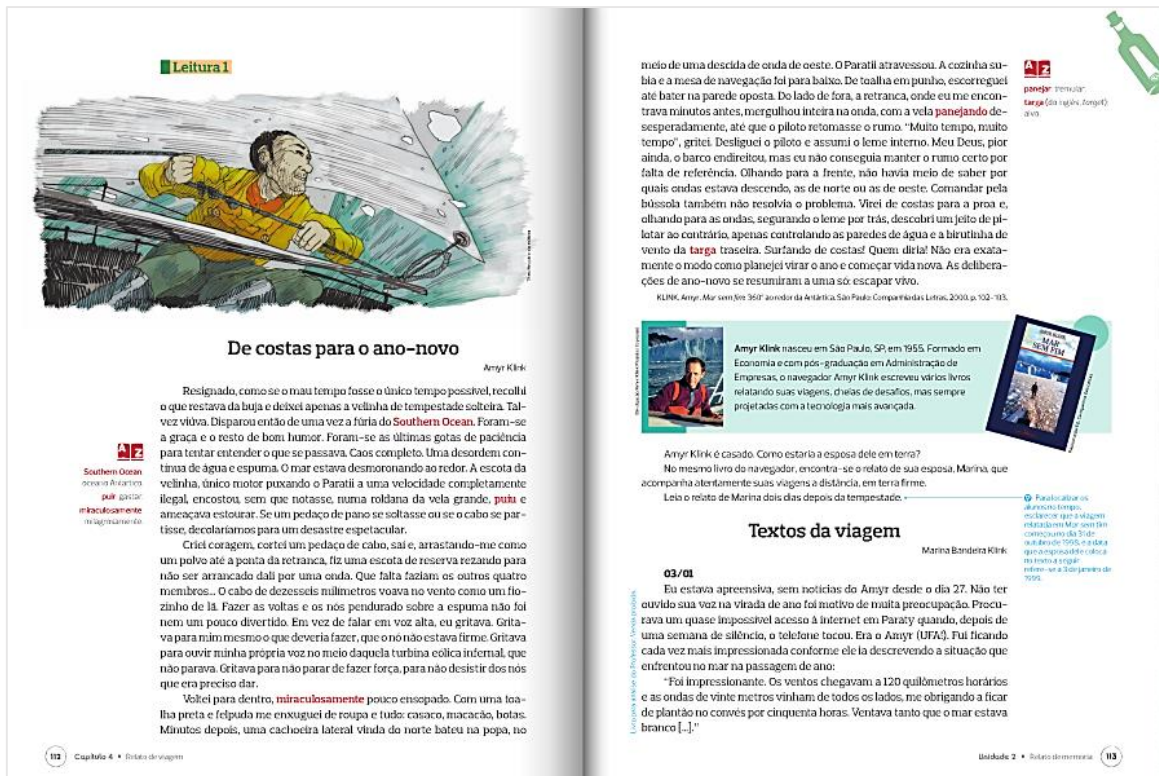


FIGURA 27 – Desenho, fotos e ícone LDP II
 Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.110-111.

O GRÁFICO 7 também mostra que a função mais frequente no LDP II é a *ilustrativa*. O início do capítulo 4, mostrado pela FIGURA 26 e pela FIGURA 27, chama a atenção por alguns aspectos particulares do LDP II. Em primeiro lugar, é nítida a preocupação da obra em preparar o aluno para a leitura do texto que será tema do capítulo, por meio da explicação ilustrada de certos termos específicos ligados à navegação.

Na FIGURA 26, percebem-se três tipos de imagens desempenhando a função de ilustrar o mesmo objeto (um veleiro), mas que evocam sentidos distintos. Em relação aos dois desenhos, ficam evidentes as diferenças relacionadas aos *marcadores de modalidade*, como uso das cores, dos contrastes e dos traçados (retos ou irregulares). Além disso, cada um possui elementos específicos que provem a distinção entre cada imagem; a da esquerda tem profundidade, enquanto a outra é bidimensional.

Portanto, é possível retomar os níveis *de modalidade* da GDV, já que o primeiro desenho traz ação, movimento e o aspecto da subjetividade, uma vez que o estilo do artista fica claro na obra. Conseqüentemente, ele pode ser classificado como *sensorial*, apresentando baixa modalidade no sentido que se afasta do *real*. Observando o desenho da parte direita, nota-se o aspecto técnico da modalidade *tecnológica*, com traços retos, evocando a abstração e a noção de objetividade e precisão.

Em contrapartida, o LDP II apresenta a última ilustração do barco, por meio de uma fotografia, trazendo a aparência *real* de um veleiro, já que este gênero se aproxima da modalidade *naturalística*, ou seja, mostra algo do mundo como ele *realmente é*. Dessa forma, com essas escolhas relacionadas às imagens, o LDP II apresenta três perspectivas distintas sobre o mesmo objeto, começando pelo *imaginário*, passando pelo *técnico*, até chegar à *realidade*.

A FIGURA 27 mostra um exemplo de imagens que recontextualizam o texto de Amyr Klink. Além disso, nota-se que o LDP II opta por apresentar um desenho para representar o autor, na parte esquerda, e, só depois, na página seguinte, traz uma fotografia para representá-lo. Como consequência, o desenho pode provocar a imaginação do aluno, aguçando sua curiosidade, para que, então, o leitor veja quem é Amyr Klink *realmente*, isto é, por meio da foto. Adicionalmente, observa-se que o LDP II reproduz tanto a foto de Klink quanto a do seu livro⁹⁶ de onde o texto, “De costas para o ano-novo”, foi retirado.

Outra característica referente à função ilustrativa no LDP II que vale ser mencionada é a opção de ilustrar autores por meio de imagens que reproduzem capas de suas obras, como mostra a FIGURA 28 a seguir.

⁹⁶ KLINK, A. *Mar sem fim: 360° ao redor da Antártica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Produção de texto

Gênero: haikai bem-humorado

Haikai

Para quem? Para os colegas da classe.

O quê? Criação do haikai a partir de imagens.

Para quê? Para expor em um painel de leitura.

Leia dois haicais bem-humorados, criados por Millôr Fernandes.

A OUEIA,
ENTRE UM PINGO E OUTRO
A CHUVA NÃO MOEDA.

FERNANDES, MILLÔR. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 7.

B NA POÇA DA REIA
O VIRA-LATA
LAMBIA A LUA.

FERNANDES, op. cit., p. 26.

Millôr Fernandes nasceu no Rio de Janeiro (RJ), em 1923. Autodidata, foi escritor, jornalista, desenhista e autor de peças de teatro. Seu humor crítico e inteligente fez o sucesso de várias de suas publicações. Antes de assinar como Millôr, adotou os pseudônimos Nollim e Vão Gôgo. Faleceu em 2012.

Observe as imagens que acompanham os haicais.

- O que está representado em cada uma delas? Na imagem A, pingos de água e chuva; na imagem B, um cachorro e uma poça de água com reflexo da lua.
- Responda no caderno.
 - Na imagem do haikai A, a distribuição dos pingos é uniforme, com distância equilibrada entre um e outro. Isso é comum na natureza? Explique. Não, a chuva costuma cair de modo desordenado.
 - Na imagem do haikai B, o ranhinho do cão está abanando. Qual pode ser a intenção de desenhá-lo assim? O cachorro abanar o rabo demonstra que está feliz. A imagem ilustra a intenção do primeiro verso: o cachorro abanando o rabo, assim como a chuva, não está na posição de água.

3. Agora releia os haicais correspondentes às imagens. Não se esqueça de que é interessante que os poemas sejam lidos em voz alta para que se possa perceber mais facilmente sua sonoridade, sua musicalidade. Diferentemente de "Haikai", de Estela Bonini, esses haicais brincam com o leitor. Em qual verso cada um deles revela humor? Cite a "A" do haikai "Oueia" e "Lambia a Lua".

4. Qual a provável intenção de o poeta ter usado "Oueia" no primeiro verso do haikai A?

5. Depois de ler dois haicais de diferentes autores, pense e responda a que pode servir de inspiração para um haikai? Espere-se que os alunos percebam que a inspiração para o haikai são coisas simples da natureza, situações cotidianas, situações corriqueiras.

6. Você também poderá produzir haicais para emocioná-los, sensibilizá-los ou provocá-los. Escolha uma das imagens a seguir:

a

b

CAULOS. In: FERNANDES, M. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 103.

Explicite:

- Relacione a imagem escolhida a uma lembrança, a algo incomum ou a um sentimento que ela tenha lhe despertado.
- Relembre os recursos da poesia que você estudou neste capítulo: sons que provocam efeitos diferentes, rimas, jogos de palavras, alguma metáfora, etc.
- Arranje suas ideias em apenas três versos e escreva o seu haikai.
- Depois de pronto, passe o seu trabalho para uma folha avulsa.
 - Monite, com a classe, um painel com os trabalhos produzidos.
 - Divirta-se lendo os trabalhos e observe como as mesmas imagens ganharam poemas diferentes!

42

43

FIGURA 28 – Função ilustrativa e foco de atividade no LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 42-43.

Na parte esquerda-inferior da FIGURA 28, há uma pequena biografia do escritor Millôr Fernandes, o qual é *ilustrado*, não por seu retrato, mas pela reprodução da capa de uma⁹⁷ das suas publicações. Assim, a função ilustrativa neste caso se concretiza numa espécie de metonímia, isto é, a parte pelo todo, um livro servindo para representar o autor.

Outro aspecto presente na FIGURA 28 é a proposta do LDP II em apresentar um exercício em que o aluno deve produzir textos escritos a partir de imagens (lado direito da FIGURA 28). No exercício em questão, os *designers* escolhem um cartum⁹⁸ e uma fotografia retirada da internet para ser foco da atividade. Apesar de não haver nenhuma menção no texto das perguntas a esse fato, ficam nítidas as semelhanças entre as duas imagens. Retomando os aspectos da metafunção interpessoal da GDV, nota-se que o

⁹⁷ FERNANDES, M. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

⁹⁸ CAULOS. In: FERNANDES, M. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 103.

enquadramento, o olhar e o posicionamento entre os *participantes* de cada imagem são parecidos.

A diferença é que, na segunda (dos esquilos), os participantes expressam uma relação do tipo transacional-bidirecional⁹⁹, ou seja, independentemente de não ser claro quem iniciou o processo, é possível perceber que um deles tem uma *ação* direcionada ao outro, e este *reage* com uma atitude voltada ao primeiro participante. Em contrapartida, no cartum, a *ação* é unidirecional, isto é, o personagem parece assistir à TV, mas ela não olha de volta, ela não *reage* à ação do participante.

Adicionalmente, é possível supor que esses dois textos se relacionam com o haikai da página anterior (parte esquerda da FIGURA 28), o qual se inicia com o termo “Olha” e é abordado na questão: “4- Qual é a provável intenção de o poeta ter usado a expressão ‘olha’ no primeiro verso do haikai A?” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p. 43), posicionada um pouco acima do início da atividade do cartum. Assim os alunos são apresentados a duas imagens que podem provocar uma reflexão relacionada a um tema bem pertinente ao contexto dos alunos: a possível preferência por eletrônicos ao invés de pessoas e os tipos de relacionamentos que eles cultivam.

De forma semelhante ao estudo apresentado sobre o LDP I, esta seção teve como objetivo descrever as quantidades de imagens presentes no LDP II, classificando-as quanto a suas fontes e autoria (GRÁFICO 4) bem como aos recursos e gêneros que compõem as categorias chamadas *autorais* (GRÁFICO 5) e *reproduções* (GRÁFICO 6). Após a apresentação desses dados, foram discutidos possíveis efeitos e sentidos causado pelo uso das imagens e da relação delas com o texto verbal. Assim, foi elaborado o GRÁFICO 7, a respeito das prováveis funções desempenhadas pelas imagens ao longo do LDP II, trazendo mais dados para a ampliação do debate. Este, por sua vez, priorizou

⁹⁹ Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.74.

os pontos que diferenciaram o LDP I do LDP II, a fim de evitar repetições, otimizando a discussão.

O estudo feito sobre uso das imagens no LDP II possibilitou a conclusão de que ele parece ser inovador, à medida em que, em diversas ocasiões, fica clara a proposta de estimulação do pensamento crítico do aluno e de análises que exigem do estudante a mobilização de habilidades variadas para interagir com o LDP. Tal hipótese pode ser reforçada a partir de fatos, como por exemplo, o uso frequente de diferentes tipos de diagramas, exercendo funções distintas (foco de atividade centrada no verbal ou servindo de representação conceitual). Além disso, é observado um equilíbrio entre o uso de imagens para ser foco de atividades sobre aspectos verbais e sobre os visuais. Dessa forma, o LDP II torna mais comuns as sequências didáticas sobre análises de imagens, podendo contribuir com a ideia de que a composição de um texto não implica necessariamente a presença do verbal.

5.3 *Layout em Português: Linguagens – 7º ano*

Esta seção pretende analisar os principais aspectos referentes ao *layout* do LDP I, no que se refere, principalmente à categoria da metafunção textual da GDV. Assim, o estudo focou: a distribuição dos elementos nas páginas, o posicionamento das informações (*valor da informação*), *rimas visuais* (VAN LEEUWEN, 2005), conexões entre os elementos e destaques (*saliência e moldura*), com o objetivo de identificar como esse *arranjo* das páginas pode sugerir *caminhos de leitura* para os alunos. Dessa forma, serão discutidos possíveis sentidos produzidos e o tipo de aluno projetado pelo LDP I a partir das escolhas feitas pelos *designers* relacionadas ao *layout*.

Ao longo da pesquisa, foi percebido que a configuração das páginas do LDP I tende a ser mais fixa, geralmente seguindo um padrão específico. Por exemplo, a fonte tipográfica é mais condensada (VAN LEEUWEN, 2006), ou seja, o tamanho delas é menor e elas são mais justas, diminuindo o espaçamento entre cada caractere. Além disso, as imagens tendem a aparecer no lado direito da página e em dimensões pequenas quando comparadas ao texto escrito, conforme mostra a FIGURA 29.

Produção de texto

Seguindo as orientações do professor, escolha ao menos uma das propostas que seguem e desenvolva-a. Os textos que você e os colegas produzirão farão parte de um livro de histórias ou de uma revista de histórias em quadrinhos que integrará a mostra **Heróis de todos os tempos**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Como você viu nesta unidade, os heróis não são apenas aqueles que se destacam por feitos excepcionais ou pelos superpoderes que têm. Os heróis também habitam anonimamente o mundo em que vivemos. São pessoas simples, comuns, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói.

1. Pense em uma pessoa das suas relações que você considere um herói do cotidiano: seu pai, sua mãe, seu avô ou avó, um tio, um amigo adulto. Lembre-se das características físicas e psicológicas dessa pessoa e de como ela enfrenta os obstáculos que o dia a dia impõe. Narre um episódio marcante que tenha tido a participação da pessoa ou que demonstre por que você a considera um herói.
2. Crie um texto intitulado "O herói que eu quero ser". Invente uma personagem, homem ou mulher, que seja um super-herói. Pense em sua origem, seus poderes, roupas e apetrechos, nome, pontos fracos, inimigos, se tem companheiro ou não, etc. Depois imagine esse super-herói vivendo uma aventura nos dias de hoje. Qual obstáculo ele terá de vencer? Que vilão ele terá de enfrentar? Que poderes utilizará para alcançar seu objetivo? Que fim terá o vilão? Narre essa história, imaginando um final surpreendente para ela.
3. Escolha um super-herói das histórias em quadrinhos ou invente um super-herói. Depois, aproveitando as orientações da proposta 2, crie uma história em quadrinhos e narre uma aventura desse super-herói.

Planejamento do texto

Professor: Se houver tempo disponível, sugerimos que cada aluno desenvolva mais de uma proposta. É conveniente que alguns escolham a proposta 3, uma vez que no capítulo Intervalo há a sugestão de montagem de uma revista com histórias em quadrinhos.

- Leve em conta o perfil dos leitores, que serão colegas de sua classe e de outras, professores, funcionários da escola, pais e outros convidados para a mostra proposta no final da unidade.
- Considere que a personagem principal da narrativa deve agir como herói e ter características especiais.
- Crie um narrador do tipo observador ou um narrador-protagonista.
- Empregue uma linguagem de acordo com a norma-padrão ou adequada ao perfil dos leitores e ao perfil do narrador.
- Para ligar os fatos, empregue palavras ou expressões como **em seguida**, **por isso**, **então**, **mas**, **entretanto** e outras que forem necessárias.
- Dê um título à narrativa.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu texto e passá-lo a limpo, releia-o, observando:

- se o enredo é atraente, com fatos que prendem a atenção dos leitores;
- se a personagem principal apresenta características especiais;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão ou com o perfil do narrador;
- se há coerência quanto ao tempo, ou seja, se a narrativa é feita no passado ou no presente;
- se o final da narrativa é surpreendente, revelador ou engraçado;
- se o título dado à narrativa é interessante.



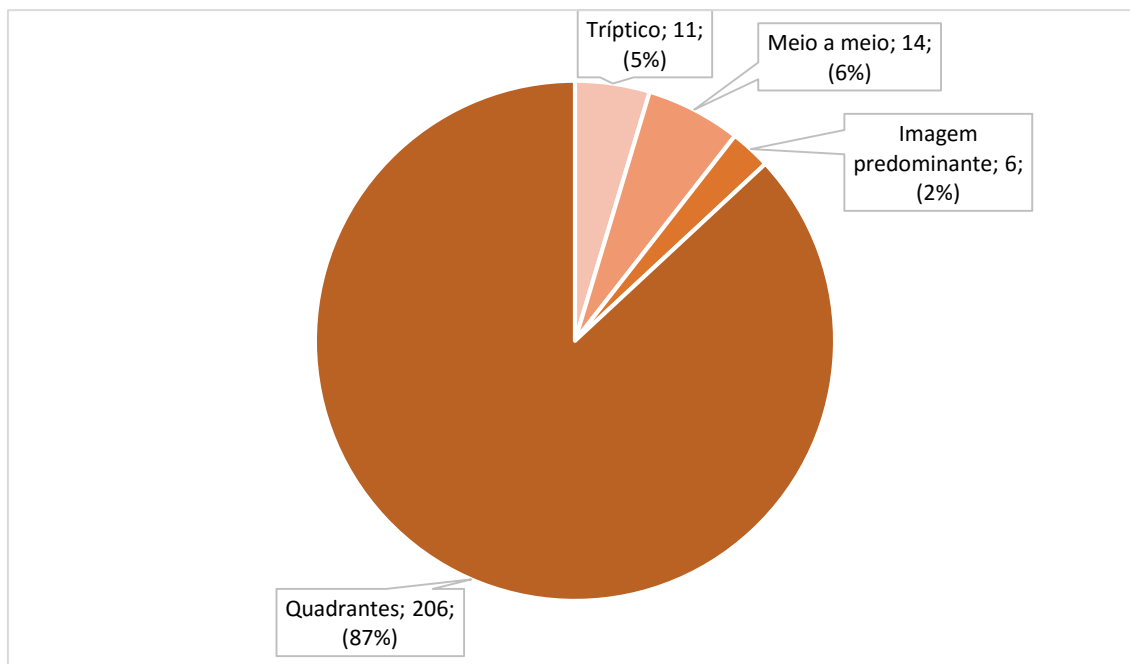
O homem de aço, dirigido por Zack Snyder em 2013.

Das 269 páginas do LDP I, 32 não possuem imagens. Nas 237 que possuem imagens em sua composição¹⁰⁰, foram identificadas três configurações. A primeira, chamada aqui de “quadrantes”, retoma a FIGURA 2 e a FIGURA 3, baseadas em Kress e van Leeuwen (2006), demonstrando os eixos Ideal-Real e Dado-Novo. Tais diagramas mostram as formas de realização mais comuns no que se refere ao *valor da informação*, ou seja, possíveis significados dos elementos em uma composição, quando ocupam o lado direito-superior (ideal-novo), esquerdo-inferior (real-dado), etc.

A segunda é denominada “estilo tríptico”, o qual está representado na FIGURA 3 do capítulo teórico. A partir dessa representação, Kress e van Leeuwen (2006) caracterizam as páginas configuradas com a divisão em três partes. Nesse estilo, o elemento central exerce uma função de ponte, estabelecendo um diálogo, uma conexão entre as partes das duas extremidades. A terceira é chamada de “meio a meio”; já que foram observados casos em que os *designers* do LDP I optaram por configurar a página em dois blocos de informação ocupando quantidades (quase) iguais, achou-se apropriado o nome “meio a meio” para caracterizar as páginas que são configuradas dessa maneira. Por fim, as páginas que são majoritariamente compostas por imagens, são classificadas como “imagem predominante”, conforme consta no GRÁFICO 8 a seguir:

¹⁰⁰ Acredito que as palavras de um texto escrito também são imagens. Porém, quando me refiro aqui a “páginas sem imagens”, quero dizer que, além das letras da parte escrita, não foi encontrada outra imagem na composição.

GRÁFICO 8 – Estilos de composição LDP I



É nítida a opção dos *designers* do LDP I pelo estilo em quadrantes; e, quando essa categoria é desmembrada para o número de imagens que aparecem em cada extremidade da página, fica ainda mais perceptível a pouca variação existente no LDP I. Das 206 configuradas no estilo “quadrantes”, 146 seguem o padrão exemplificado pela FIGURA 29, isto é, o texto escrito à esquerda e imagens à direita. Este fato remete às reflexões de Kress e van Leeuwen (2006, p. 197) sobre as dimensões do espaço visual, interpretando possíveis sentidos que os elementos podem ter a partir do lugar que ocupam na composição. Segundo os autores, o lado direito da página frequentemente traz o *novo*, enquanto o esquerdo carrega o *real*. Ao optar por colocar a maioria das imagens à direita da parte escrita, o LDP I parece reforçar a ideia de que o texto escrito é o *real*, o *tradicional*; dessa forma, as imagens ocupam o lugar do *novo*, do *diferente*.

Essa separação entre texto escrito e imagem também pode ser vista sob a perspectiva da moldura (*framing*)¹⁰¹. Segundo Kress e van Leeuwen (2006): “Quanto mais

¹⁰¹ Cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 203 e VAN LEEUWEN, 2005, p. 8.

os elementos de uma composição espacial estão conectados, mais eles são apresentados como partes de um mesmo conjunto, como a mesma unidade de informação” (p.203-204, tradução nossa¹⁰²). Ao analisar a maneira como a escrita e a imagem aparecem no LDP I, é possível perceber que esses dois modos quase sempre são dispostos de uma forma específica, a qual favorece a impressão de que estão separados, pertencendo a instituições distintas.

Considerando os recursos semióticos que contribuem para a conexão ou separação dos elementos de uma página (FIGURA 30), foram constatadas poucas ocorrências em que o texto escrito está visualmente conectado à imagem: ao longo do LDP I, apenas nove páginas apresentam recursos semióticos que unem o texto escrito à imagem.



FIGURA 30 – Conexão e separação escrita e imagem LDP I
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p.190; 104; 89.

A FIGURA 30 mostra três exemplos em que escrita e imagem se conectam gradualmente. À esquerda, observa-se que a fotografia e a parte verbal ocupam espaços totalmente distintos, indicando o pertencimento a conjuntos (ou a instituições) diferentes.

¹⁰² No original: “The more the elements of the special composition are connected, the more they are presented as belonging together, as a single unit of information” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 203-204).

Na parte central, já é possível perceber certa progressão; o texto escrito acompanha a moldura da imagem, visto que o alinhamento dele segue o mesmo ângulo do desenho. Esse aspecto une os dois modos, mas os separa, na medida em que eles não se *misturam*, tendo em vista que a parte branca entre eles deixa claro que esses elementos ocupam espaços distintos na página. Em contrapartida, o lado direito da FIGURA 30 mostra a sobreposição entre escrita e imagem. Além disso, o mesmo fundo amarelo, delimitando a parte da página em que constam o poema e o desenho, contribui para a ideia de que eles são parte da mesma unidade de informação.

Em relação ao *arranjo* dos textos na página, pode-se afirmar que a *linearidade* se mostra predominante ao longo do LDP I, a qual é constituída tanto pelo caminho de leitura determinado para o leitor, quanto pelo uso predominante da tipografia com serifa, contribuindo para a conexão entre os caracteres (VAN LEEUWEN, 2006). Constam 260 páginas *lineares*, enquanto as *modulares* somam 52 – um número quase cinco vezes menor que o arranjo linear. Na cultura ocidental, em que se insere o LDP I, nota-se que, tradicionalmente, a orientação da leitura é da esquerda para direita e de cima para baixo, linha por linha (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Por isso, quanto mais a leitura das páginas segue esse padrão, mais elas tendem a ser consideradas como lineares (FIGURA 31). Em contrapartida, como foi abordado no capítulo teórico, se os textos são distribuídos por blocos, sem um caminho de leitura (*reading path*) fixo, a composição é chamada de modular, ou seja, organizada por módulos (FIGURA 32).

de OLHO na imagem

Professor: Por isso, desde sempre, apresenta-se cada tipo de atividade, apresentando texto e vídeo, a desenvolver habilidades em leitura de textos, não verbais, não escritos, diagramas, imagens, áudios, desenhos, explicações, estabelecer relações de causa e consequência. Para atingir esses objetivos, são há necessidade de que o aluno responda às questões que são fixas. Seguem, para, uma atividade que desenvolve a capacidade de ler há longe estar imagem e vídeo em áudio.

Em Kachhhi, Bangladesh, país situado na Ásia, havia uma grande enchente, por causa de fortes chuvas. O fotógrafo Hasibul Wajid, que estava no local, viu e retratou as cenas a seguir. Observe-as.

12

Cruzando linguagens

Observe atentamente esta pintura, de Rubens:

O julgamento de Paris (1638)

- O pintor Rubens (1577-1640) notabilizou-se pelos seus retratos de nus femininos, que evidenciam o padrão de beleza da época. Compare os personagens femininos da pintura com as mulheres hoje consideradas bonitas. Em que se diferenciam? *De acordo com o livro, qual a principal característica das mulheres consideradas bonitas, nos dias de hoje?*
- A pintura apresenta uma situação que envolve seres da mitologia grega. Nela se veem, à esquerda, de chapéu, Hermes, o deus mensageiro, vestido o humano Páris, filho de Príamo, rei de Troia, a mulher à esquerda, Atena, deusa da sabedoria e das artes, no centro, Hera, esposa de Zeus; à direita, Afrodite, a deusa do amor e da beleza.
 - O que Hermes mostra para o grupo? *De acordo com o livro, qual a principal característica das mulheres consideradas bonitas, nos dias de hoje?*
 - Qual das personagens está em uma atitude pensativa? *De acordo com o livro, qual a principal característica das mulheres consideradas bonitas, nos dias de hoje?*
- A pintura retrata um episódio importante na mitologia da Grécia antiga. Leia um resumo do contexto desse episódio.

No alto do monte Pelion, morada do sábio Quirón, os deuses celebravam com alegria o casamento da ninfa Tetis e do mortal Peleu. Contudo, chegou à festa, sem ser convidada, a deusa Eris, senhora da discórdia, do ódio, do ódio.

Enquanto os deuses dançavam, ela lançou ao chão uma maçã de ouro com a inscrição: "À mais bela". Cada uma das deusas, Atena, Hera e Afrodite, belas e vaidosas, estava cobiçosa de que o prêmio era seu. Começou um barulhento e nenhum dos deuses queria correr o risco de opinar. Nem mesmo Zeus, o senhor do Olimpo, quis tomar partido. Afinal, Atena era sua filha, e Hera, sua mulher. Se escolhesse uma das duas, seria acusado de parcialidade. E Afrodite? Se ele optasse pela deusa do amor, veriam nisso uma prova de que não conseguia resistir aos encantos da deusa e ainda causaria uma guerra familiar!

20

FIGURA 31 – Exemplo de arranjos lineares LDP I
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p.12; 20.

UNIDADE 4

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

Memórias mal-assombradas de um fantasma canhoto (Saravali) e A música que dançava rock'n'roll e outras histórias (Formoso), de Luiz Antônio Aguiar; A cidade das feras, O reino dos dragões de ouro e A Peste dos pigmeus, de Isabel Allende (Bertrand Brasil); Zom Sawyer, de Mark Twain (Nova Cultural); As viagens de Gulliver, de Jonathan Swift; Moby Dick, de Herman Melville; A ilha do tesouro, de Robert Louis Stevenson (Record); O velho e o mar, de Ernest Hemingway; A volta ao mundo em 80 dias e Vinte mil léguas submarinas, de Júlio Verne (Ática); O mistério de Almuqila; Essé: Martin Vigli (Brasilense); Relato de um naufrágio, de Gabriel García Márquez (Record); David Copperfield, de Charles Dickens (Scipione).

FILMES

Avatar, de James Cameron; as trilógicas O Hobbit e O senhor dos anéis, de Peter Jackson; a série Piratas do Caribe, de diferentes diretores; Mad Max, de Robert Stromberg; a série Guerra nas estrelas, de George Lucas; a trilogia De volta para o futuro, de Robert Zemeckis; 2001 – Uma odisséia no espaço, de Stanley Kubrick; E.T. – O extraterrestre, de Steven Spielberg.

SITES

www.aventures.com.br
<http://www.trilhasaventuras.com.br/>
<http://www.cerradoaventuras.com.br/>

INTERVALO Projeto

Aventura em cena

Produção e montagem de um jornal televisivo, de um jornal mural e de uma exposição sobre cinema.

Professor: É importante que a produção tenha apoio institucional e distribuição de materiais apropriados no projeto ao longo do ano.

FIGURA 32 – Exemplo de arranjo modular LDP I
 Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p.211.

É válido salientar, ainda, que o *arranjo* linear não é restrito ao texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Como pode ser visto na parte esquerda da FIGURA 31, a página é predominantemente composta por imagens, mas, nem por isso, deixa de ser linear. Se a ordem de leitura for invertida, por exemplo, começando da direita para a esquerda, o sentido oposto poderia ser produzido: o participante, que antes tinha salvado o animal, iria aparentar que havia tirado o filhote da mãe e o levado para o rio. Dessa forma, a página deve ser lida da esquerda para direita, de cima para baixo, a fim de que o sentido original das imagens seja compreendido. Outro exemplo seriam as tirinhas (as quais são bastante utilizadas pelo LDP I¹⁰³), as quais também apresentam uma sequência determinada para que o texto seja coerente.

Na parte direita da FIGURA 31, observa-se um texto linear, apresentando imagem e escrita em sua composição. Supondo que alguém iniciasse a leitura da página

¹⁰³ Cf. seção “Imagens em *Português Linguagens 7º ano*”.

pela primeira pergunta (“Compare as personagens femininas da pintura com as mulheres hoje consideradas bonitas. Em que se diferenciam?”), o texto ficaria confuso. Isso provavelmente aconteceria, já que a pintura a que o exercício se refere consta antes da primeira questão. Assim, o LDP I determina, de certa forma, que a leitura comece pela imagem e, então, prossiga para as perguntas. Consequentemente, o LDP I revela um discurso mais autoritário, rígido, impondo para o aluno a forma como a página deve ser lida “adequadamente”.

No caso da FIGURA 32, observa-se um exemplo de arranjo modular. O aluno pode iniciar a leitura por qualquer bloco ou módulo de informação sem que isso interfira na coerência da página. Por exemplo, o estudante pode começar pelo box intitulado “Intervalo” (canto esquerdo inferior), ir para o título “Fique Ligado! Pesquise!” (na parte superior), seguir para o box “Filmes” (no centro) e o sentido seria compreendido normalmente.

A FIGURA 32 também mostra um dos recursos mais utilizados pelo LDP I no que se refere à *moldura* e também à *saliência*: os boxes. Ao longo da análise, foram constatados 67 boxes, isto é, textos escritos que aparecem dentro de uma margem específica, normalmente com uma cor de fundo diferenciada. Percebe-se que as páginas modulares do LDP I apresentam boxes, sendo este o recurso utilizado pelos *designers* para fazer os *blocos* de informação.

Além disso, percebem-se algumas estratégias que estabelecem *rimas visuais* (conceito abordado na metodologia), ao longo da página reproduzida na FIGURA 32. Um deles é a presença da cor verde no fundo do título “Unidade 4” e “Intervalo”, nas ilustrações dos títulos dos boxes, às linhas pontilhadas de cada um, nas letras de “sites”, “filmes”, “livros” e “projetos” e na margem do box “Intervalo”. Uma possível consequência seria a tendência do olhar de percorrer rapidamente a página, passando por

esses elementos da mesma cor e, então, fazer uma leitura detalhada da parte mais saliente ou que lhe despertou mais interesse.

Outro recurso semiótico utilizado pelo LDP I para estabelecer a *rima visual*, exemplificado pela FIGURA 32, é a tipografia. O estilo pontilhado de “Fique ligado! Pesquise!” apresenta uma semelhança com as margens superiores dos boxes que vêm abaixo desse título. Tal estratégia, denominada como “desenho próprio” por van Leeuwen (2006), lembra a linguagem relacionada à imagem eletrônica comum à área de computação. Nesse ramo, a unidade mínima de um elemento gráfico é chamada de pixel, isto é, pequenos pontos, que juntos compõem a imagem.

Dessa forma, o estilo da tipografia do título e das linhas dos boxes trazem o aspecto das novas tecnologias, projetando o aluno que está inserido no contexto desses aparatos eletrônicos. Consequentemente, como as páginas de abertura de cada unidade vêm com essa seção, o LDP I pode promover a empatia do estudante em relação ao conteúdo do livro.

Considerando a *rima visual* em páginas diferentes, é possível perceber que o LDP I se vale da repetição como estratégia de *coesão* e *coerência*. Na seção sobre as imagens do LDP I, foi abordada a repetição (em parte ou inteiramente) das imagens e, em relação ao texto escrito, esse recurso se dá pelo uso repetitivo das cores. As páginas de abertura de cada unidade apresentam duas cores predominantes: laranja e verde (FIGURA 31), azul claro e vinho (FIGURA 30), azul claro e laranja, verde e rosa (FIGURA 32).

A FIGURA 30 reproduz trechos de uma unidade cuja abertura é caracterizada pela predominância do azul e do vinho. Essas cores aparecem na identificação dos capítulos que compõem seção, como pode ser visto em “Capítulo 2” (parte superior-central FIGURA 30). Além disso, um azul semelhante aparece em alguns títulos, como “Palavra: abrir janelas” (ao lado de “Capítulo 2”) e o tom avermelhado é utilizado em

subtítulos ao longo da unidade, por exemplo “Criando poemas” (parte superior-direita FIGURA 30).

Em relação à *saliência*, foi possível perceber que os recursos mais utilizados para fazer destaques no texto escrito são as cores, o uso de negrito e itálico, a alteração no tamanho da letra, a mudança de fonte tipográfica e a inserção do texto em formas arredondadas ou retangulares. Por exemplo, os títulos de algumas seções aparecem dentro de círculos, “De olho na imagem” (FIGURA 31), identificação da unidade (FIGURA 32) e do capítulo (FIGURA 30).

As formas curvas lembram o orgânico, dando a ideia de leveza, de algo solto, fluido. Em contrapartida, as imagens com bordas retas, como os retângulos e quadrados, trazem a impressão de rigidez, de algo fixo e estático. Os aspectos mais recorrentes para tornar salientes algumas partes do texto escrito são o uso de negrito e de boxes. Segundo van Leeuwen (2006, p.148), o aumento da espessura da letra por meio do uso do negrito, geralmente, atribui certo “peso” visual ao texto, evocando aspectos como dominação ou autoritarismo. Associando esse aspecto à predominância do uso de linhas retas, é possível concluir que o LDP I pode projetar a tradição por meio da ordem e da rigidez.

Além disso, nota-se o uso de vetores (retomando a metafunção ideacional da GDV), que liga partes do texto escrito, servindo, ao mesmo tempo, ao aspecto da moldura e da *saliência*, conforme se observa na FIGURA 33.

mais tradicional, apegado a regras e costumes. Assim, provavelmente, o LDP I aparenta priorizar o público adulto ao invés do adolescente, já que a dinamicidade e transformação configuram aspectos inerentes à geração de estudantes do sétimo ano.

5.4 *Layout em Projeto Teláris – Português 7º ano*

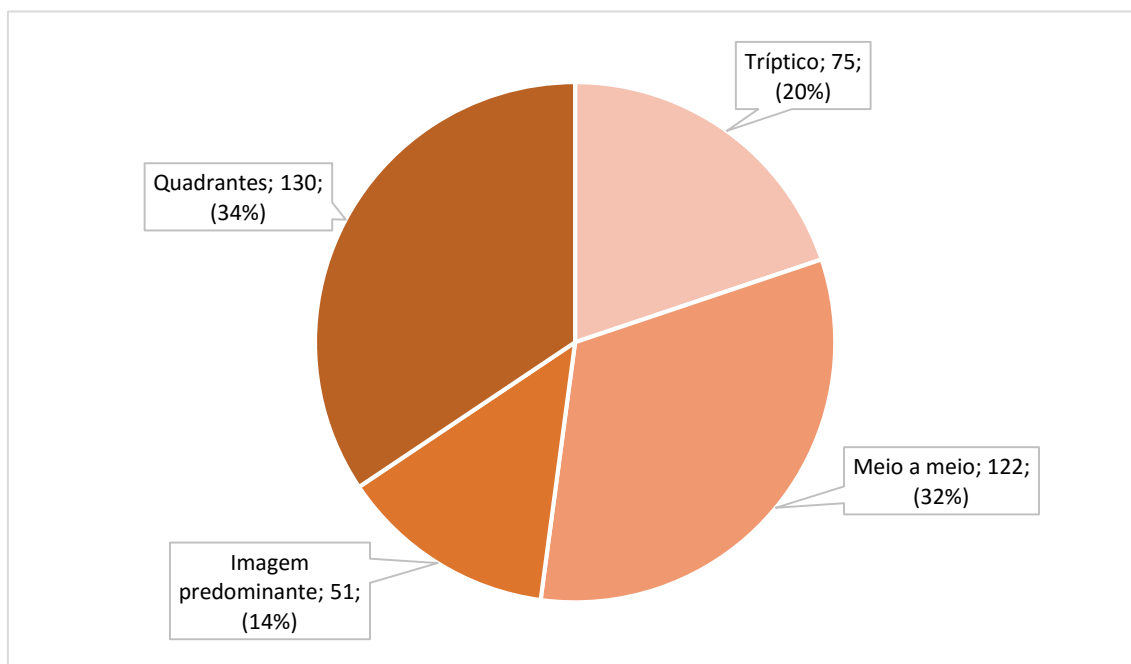
Assim como foi feito no LDP I, o estudo do *layout* no LDP II retoma a metafunção textual da GDV, atentando-se para o *valor da informação* (posicionamento dos elementos na composição), *saliência* (recursos semióticos para fazer destaques) e a *moldura* (conexões entre os elementos da página, margens, bordas, sobreposições, etc). Assim, foi possível discutir os aspectos como *caminho de leitura* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2003), *coesão visual* (VAN LEEUWEN, 2005) e *trabalho semiótico* (BEZEMER; KRESS, 2009, 2010, 2015) e o tipo de aluno projetado pelo LDP II.

Em relação ao *valor da informação*, percebe-se uma variação grande na composição das páginas, as imagens tendem a variar seu posicionamento em cada uma e a tipografia predominante é arredondada, larga e horizontal, o que promove mais leveza para as páginas bem como a dinamicidade, possibilitando ao aluno mais chances de encontrar uma configuração diferente a cada página. Dessa forma, foram contabilizadas quantas páginas possuem imagens (além do texto escrito). O estudo mostrou que o LDP II é composto por 418 páginas, e delas, 378 possuem imagens. A partir desse dado, foram feitos cinco gráficos; o primeiro (GRÁFICO 9) classifica as páginas quanto ao seu tipo de configuração e os outros quatro especificam cada uma das categorias apresentadas no GRÁFICO 9.

A partir da GDV, foram estabelecidas quatro categorias que se referem ao estilo de composição e de *arranjo* dos elementos em cada página. A primeira é retoma o esquema tríptico de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), em que a página é dividida em três partes, sendo o elemento central chamado de “mediador”, ou seja, um elemento que estabelece uma ponte entre a parte superior e a inferior da página. Dessa forma, assim como ela foi adotada na análise do LDP I, optou-se por utiliza-la novamente, já que esse estilo também foi encontrado no LDP II.

A categoria denominada aqui de “meio a meio”, retoma o estudo anterior do LDP I e adapta o conceito de *polarização* da GDV, que designa as situações em que não há elemento no centro da composição. A terceira categoria é chamada de “quadrantes”, a qual também foi abordada na análise do LDP I e retoma os eixos ideal-real e dado-novo de Kress e van Leeuwen (2006). Dessa forma, entram nessa classificação as páginas que distribuem os elementos como se eles estivessem ocupando diferentes quadrantes na composição. Por fim, consta o estilo em que a imagem prevalece na composição, ocupando 90% ou mais em relação ao tamanho da página. Como é possível verificar a seguir, o GRÁFICO 9 especifica as quantidades das ocorrências de cada tipo de página que possui imagens.

GRÁFICO 9 – Estilos de composição LDP II



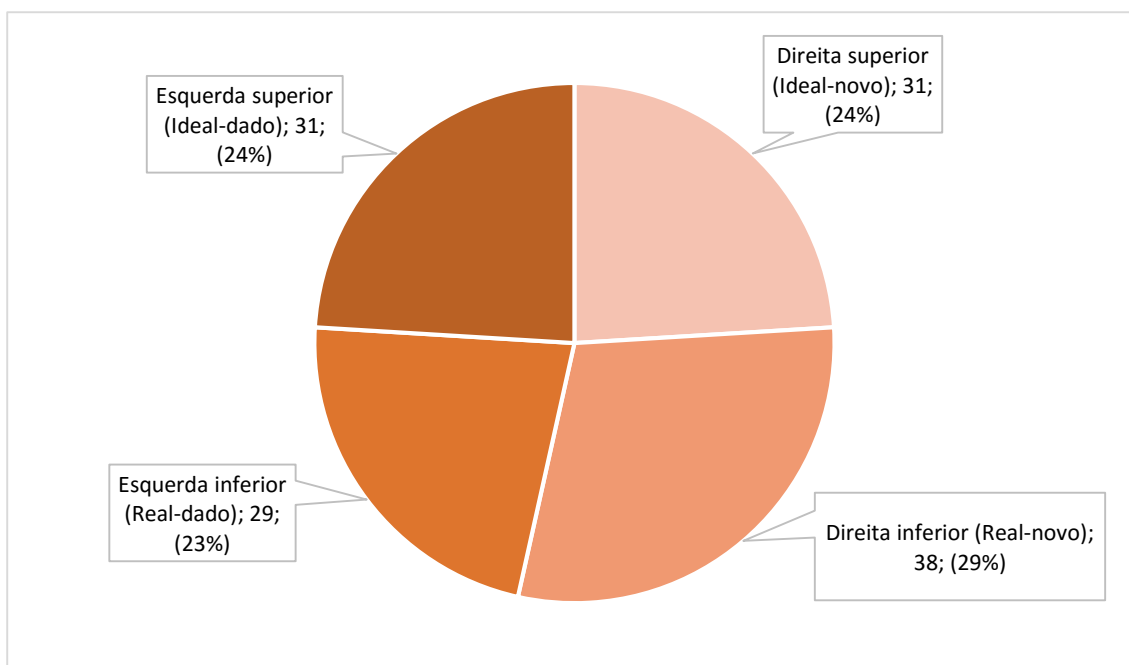
Os dados do GRÁFICO 9 mostram que nenhum estilo chega a ocupar 50% do LDP II. O estilo em *quadrantes* é predominante, no entanto, o número (130) não é tão maior que a configuração do tipo *meio a meio* (122). Dessa forma, é possível perceber que há certo equilíbrio entre as duas categorias mais identificadas no LDP II. Além disso, nota-se que o estilo *tríptico* tem uma diferença de 14% em relação ao mais frequente, reforçando o aspecto de diversidade presente no LDP II.

Por fim, a obra apresenta 51 páginas em que as imagens ocupam mais de 90% da página. Esse número pode parecer pequeno, já que representa pouco mais de 10% em relação ao conjunto total de páginas que possuem imagens. Porém, considerando que a obra é um LDP, a opção dos *designers* em destinar 51 páginas para ser ocupadas por imagens pode ser vista como uma decisão que promove a aproximação entre imagem e LP. Além disso, o número de páginas que possuem somente texto escrito (quarenta) é

menor do que a quantidade das que apresentam apenas imagens (51). Assim, o LDP II contribui para expansão da ideia de leitura e texto, tornando-os mais abrangentes.

A variedade presente no LDP II se torna ainda mais evidente quando se observam as especificações de cada uma das quatro categorias apresentadas no GRÁFICO 9. Dessa forma, constam a seguir (GRÁFICO 10) os números referentes às subclassificações.

GRÁFICO 10 – Posição das imagens no estilo “quadrantes”

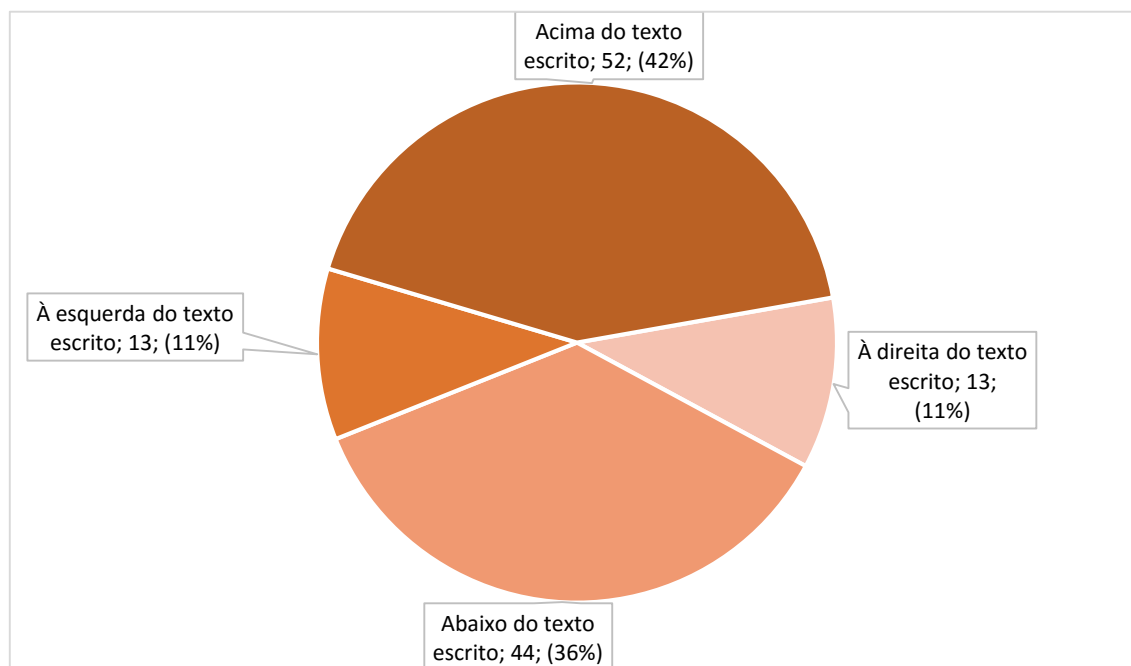


O GRÁFICO 10 se refere à categoria *quadrantes*, na qual imagem e escrita são distribuídas em blocos na página. Retomando a FIGURA 2, que representa os eixos Ideal-Real e Dado-Novo, é possível perceber que os *designers* do LDP II apresentam um equilíbrio nas escolhas quanto ao posicionamento das imagens. A ocorrência maior (38) é verificada no quadrante correspondente ao *real-novo*, em que as imagens constam à direita do texto escrito e na parte inferior da página. Essa opção dos *designers* possibilita concluir que as imagens são, por um lado, *novas* (no contexto da disciplina de LP) e, por outro, elas são *reais*, já que estão muito presentes no cotidiano, especialmente dos alunos de doze anos (estudantes do sétimo ano).

Além disso, comparando os números dos quatro quadrantes, é possível perceber que não há muita diferença entre eles – todos variam entre 30 e 38. Assim, o LDP II mostra certa homogeneidade no posicionamento da escrita e da imagem, fazendo com que o *valor da informação* seja atribuído de forma semelhante a esses dois modos semióticos. Adicionalmente, ao fazer tal escolha relacionada ao posicionamento das informações, o LDP II coloca escrita e imagem no mesmo nível de *valor*, reforçando a ampliação do conceito de texto e, conseqüentemente, de leitura.

Passando para os dados do GRÁFICO 11, são apresentadas as quantidades referentes ao estilo “meio a meio”. Conforme consta a seguir, elas constituem o número de vezes em que metade da página é constituída por imagens (tanto na direção vertical quanto na horizontal).

GRÁFICO 11 – Posição das imagens no estilo “meio a meio”

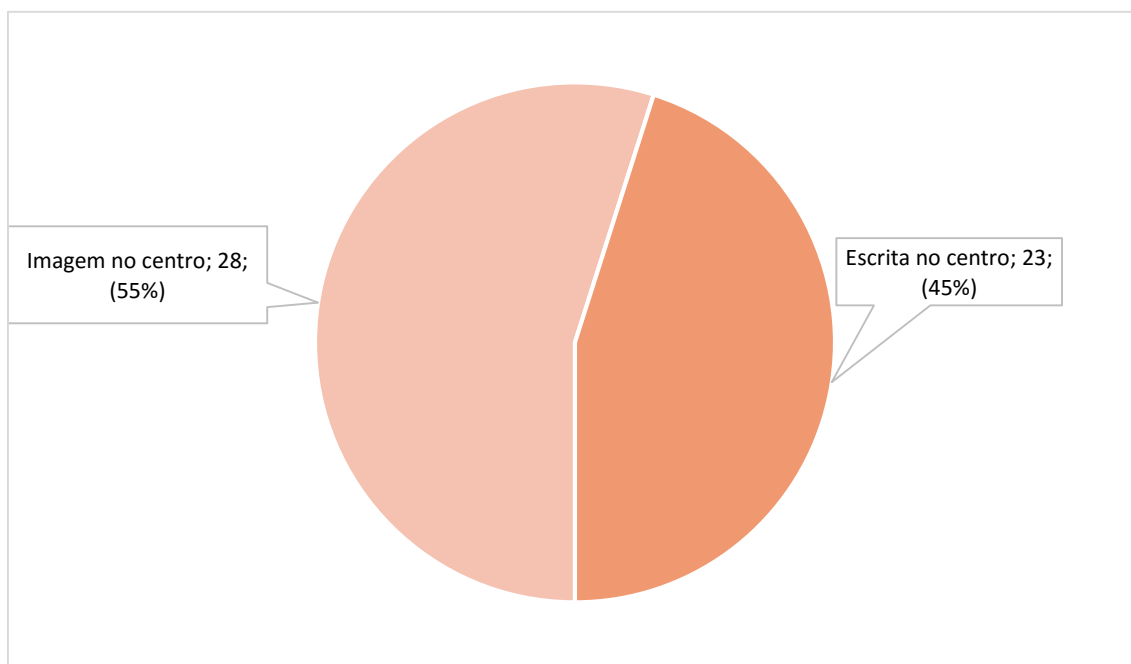


Observando o GRÁFICO 11, é possível perceber a opção dos *designers* do LDP II pela predominância da configuração vertical da página. Além disso, nota-se um padrão que, novamente, reforça certo equilíbrio no que se refere ao *valor* da informação. Seja na formatação horizontal, seja na vertical, imagem e escrita variam de forma semelhante nas posições que ocupam. Isto é, tendo como referência os eixos *dado-novo* e *ideal-real*, o número de vezes em que a imagem aparece como *ideal* (52) é apenas um pouco maior que quantidade de páginas em que ela vem na parte correspondente ao *real* (44).

Na perspectiva *dado-novo*, o número de ocorrências é idêntico (13 como *dado* e 13 como *novo*). Dessa forma, esse fato também contribui para o aspecto de equilíbrio no LDP II, sem supervalorizar a imagem em detrimento da escrita e sem fazer o caminho inverso; o que novamente coloca escrita e imagem no mesmo nível, tendo o mesmo *valor*.

Considerando o estilo tríptico (GRÁFICO 12), observam-se as vezes em que a imagem aparece no centro da composição e quantas vezes a escrita está posicionada na parte central, conforme consta a seguir.

GRÁFICO 12 – Estilo “trípico”



Ainda nas categorias da GDV, Kress e van Leeuwen (2006) abordam o estilo trípico, denominando o elemento central como *mediador*. Segundo os autores, o centro desse tipo de composição “forma uma ponte entre Dado e Novo e/ou Ideal e Real, reconciliando de alguma forma os elementos polarizados” (p.209, tradução nossa¹⁰⁴).

Com os números do GRÁFICO 11, conclui-se que a quantidade de páginas com imagens como mediadoras entre os textos escritos é muito próxima ao número de vezes em que a escrita estabelece a mediação. Dessa forma, esses dados retomam o caráter de equilíbrio do LDP II, atribuindo o mesmo nível de importância para a imagem e à escrita. Vale salientar que o estilo trípico, por vezes aparece na direção vertical, em outras, na horizontal. Como pode ser visto na FIGURA 34 a seguir:

¹⁰⁴ No original: “The Centre of a polarized centred composition forms a bridge between Given and New and/or Ideal and Real, so reconciling polarized elements to each other in some way” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.209).

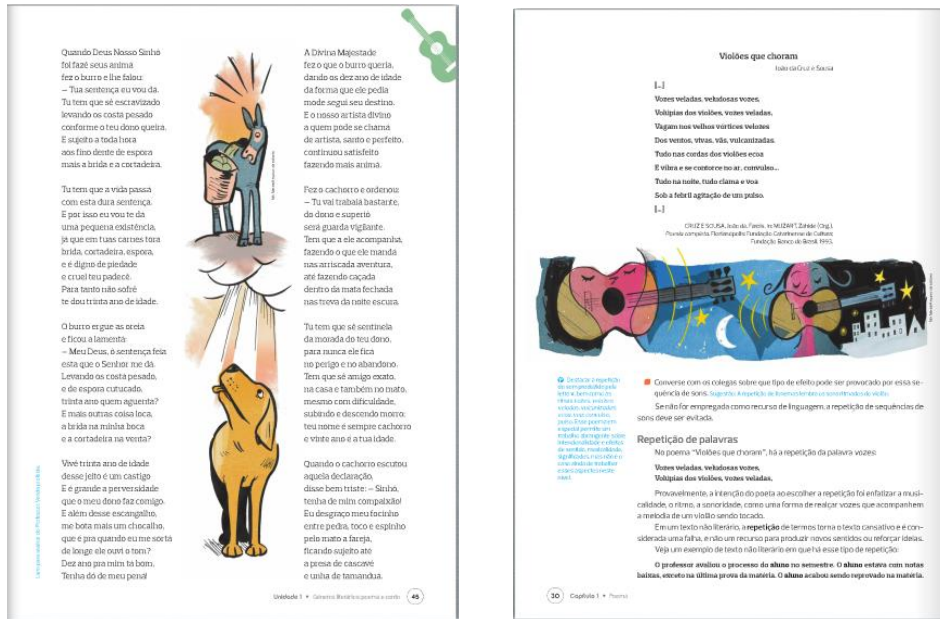
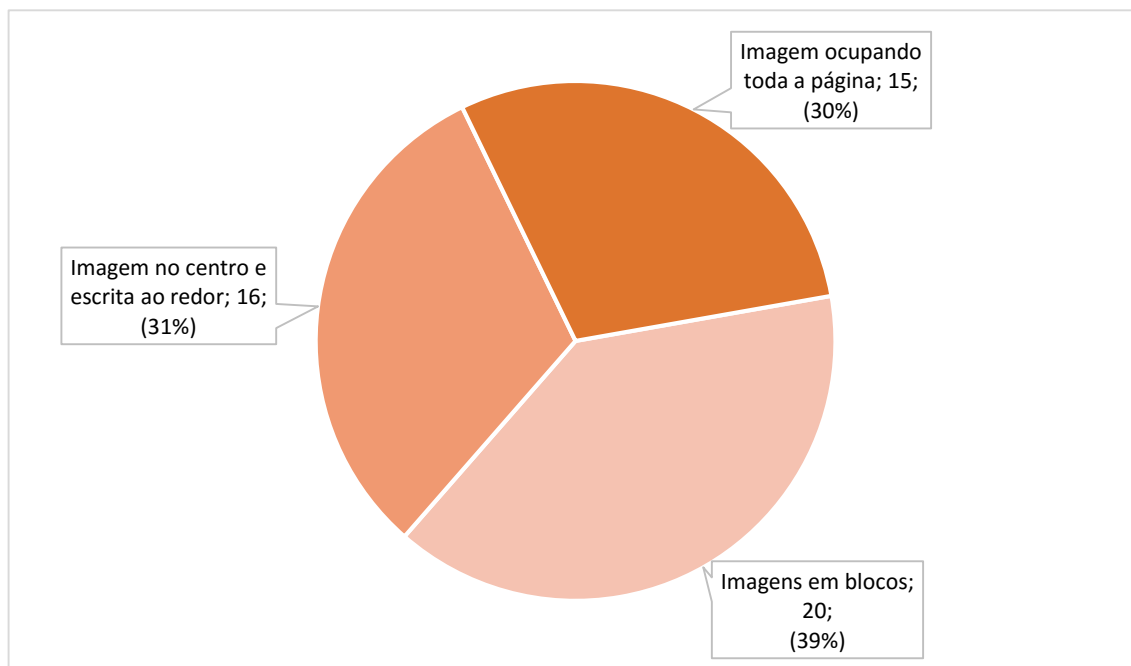


FIGURA 34 – Exemplos de configuração estilo trípico LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.45; 30.

Na FIGURA 34, é possível perceber a variação do esquema trípico, com a imagem sendo mediadora entre os textos escritos. Dessa forma, ao utilizar tal recurso semiótico, o LDP II se torna mais dinâmico, mudando as perspectivas de como os textos são apresentados. Assim, os *designers* contribuem para um discurso de flexibilidade, ou seja, imagem e escrita não são estáticos, e, portanto, não aparecem da mesma maneira ao longo das páginas. Os textos são dinâmicos, refletindo também a dinamicidade da LP.

Finalmente, seguindo para o GRÁFICO 13, são apresentadas as especificações relativas às páginas em que a imagem é predominante.

GRÁFICO 13 – Estilo “imagem predominante”



As páginas ocupadas majoritariamente por imagens aparecem configuradas em três formas. A primeira retoma a noção de *centro-margem* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que há um elemento central e aqueles “não-centrais são idênticos ou quase idênticos, criando uma simetria na composição” (p.209, tradução nossa¹⁰⁵). No caso do LDP II, os elementos centrais são imagens e a escrita aparece ao redor, frequentemente no formato de etiquetas ou legendas, explicando algo que está na imagem.

Além dessa forma, a mesma imagem ocupa a página inteira ou é ocupada por várias imagens diferentes que aparecem no formato de blocos. Comparando os números de vezes em que as páginas são predominantemente ocupadas por imagens (GRÁFICO 13), observa-se, novamente, um balanço entre o tipo de configuração referente a como as imagens aparecem nas páginas.

¹⁰⁵ No original: “The non-central elements in a centred composition are identical or near-identical, so creating symmetry in the composition” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Em relação ao aspecto da *moldura*, ao longo do LDP II, verificaram-se 132 páginas (aproximadamente 35%) em que escrita e imagem estão visualmente conectadas de alguma forma. Uma delas é a imagem sendo colocada como borda, ou margem, para o texto escrito, como pode ser visto na FIGURA 35.

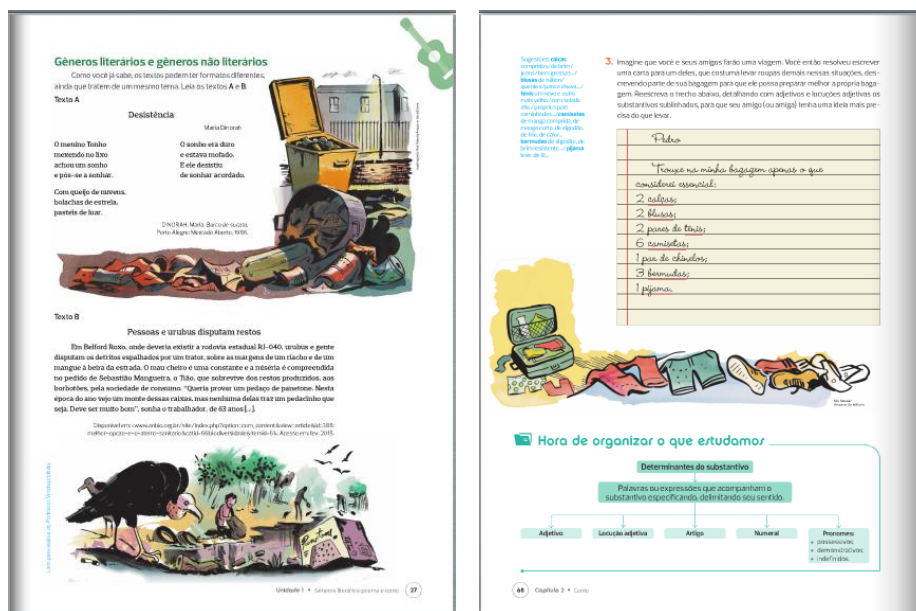


FIGURA 35 – Imagem como moldura LDP II
Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.27; 68.

Tanto na parte direita quanto na esquerda superior da FIGURA 35, percebe-se a imagem servindo como uma espécie de contorno para o texto escrito, associando esses dois modos como partes de um mesmo conjunto. O lado direito da FIGURA 35 também mostra um exemplo de moldura, porém, desta vez, o fundo imita uma folha de caderno, com a tipografia que retoma a escrita cursiva, no *formato manual*, a qual, segundo van Leeuwen (2006), atribui um caráter orgânico ao texto. Dessa forma, o LDP II se aproxima da realidade do aluno, sobretudo no ambiente escolar, em que ele é mais cobrado para realizar a escrita manual. Ao retomar a letra cursiva, o LDP II atribui importância a essa prática, sugerindo que esse modo tem tanto valor quanto a escrita digital. Ao longo do LDP II, foram identificadas 133 páginas em que tanto a escrita quanto a imagem agem

como bordas ou margens. Na FIGURA 36, é possível ver um exemplo em que a escrita funciona como margem para outro texto escrito.

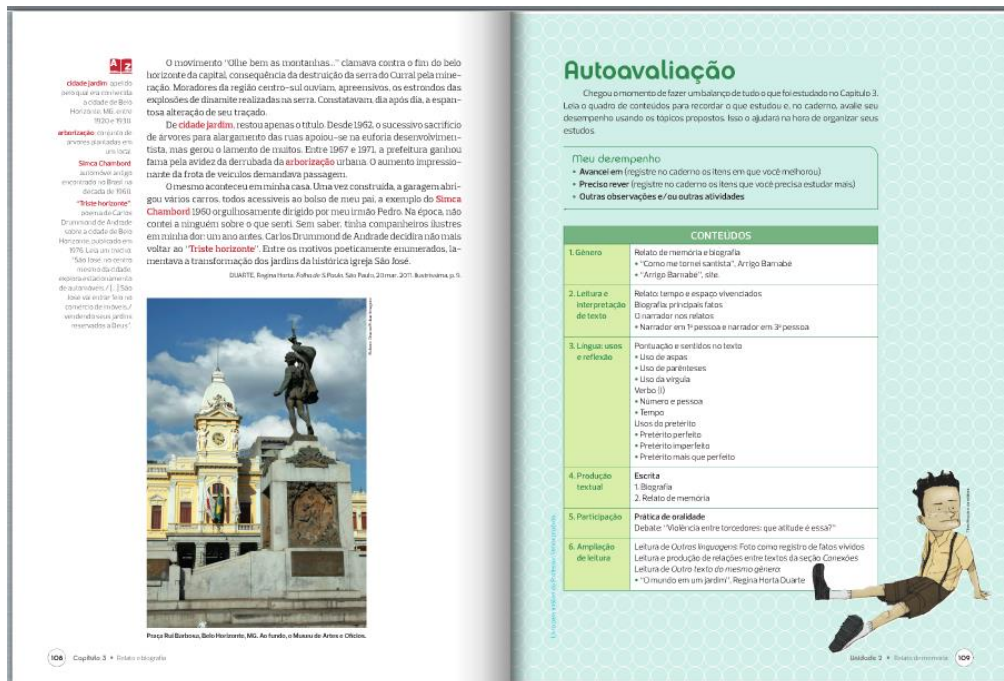


FIGURA 36 – Escrita como moldura BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015, p.108-109.

Na parte esquerda da FIGURA 36, observa-se uma borda constituída por um glossário com texto escrito apresentado em *tamanho* menor que o outro e que contém explicações de alguns termos do texto escrito. Em primeiro lugar, nota-se que o “título” dessa borda é composto pelo que van Leeuwen (2006) classifica como *desenho próprio*, ou seja, uma fonte desenvolvida pelos *designers* (indicando “A – Z”) que acompanham outro elemento gráfico (o livro).

Além disso, percebe-se a *rima visual* (VAN LEEUWEN, 2005), estabelecida pela *saliência* com uso da cor vermelha, presente no título do glossário e em algumas palavras (dos dois textos escritos). Esse recurso cria um *caminho de leitura* para o leitor, numa espécie de “zig-zag”, contribuindo para que ele percorra os olhos pelos termos em vermelho antes de fazer uma leitura mais detalhada. Assim, o LDP II projeta um

estudante, que provavelmente não conhece as palavras destacadas e que pode se desinteressar pela leitura (perder o *engagement*), caso se depare com frequência com termos cujos significados são estranhos a ele. Conseqüentemente, o *trabalho semiótico* esperado do aluno é que ele conheça o significado de algumas palavras do texto escrito antes de começar a leitura *linear*.

Dessa forma, é possível concluir que a página possui um arranjo que contribui para uma leitura em “zig-zag”, num primeiro momento, e em seguida, o propõe uma leitura linear do mesmo texto. Com essa escolha, o LDP II reforça novamente o discurso de dinamicidade, de mudança, propondo uma desconstrução do caminho de leitura tradicional e mostrando que os textos podem (e devem) em ordens diferentes.

Ainda na FIGURA 36, é possível perceber, no lado direito, uma das 189 vezes em que foram constatadas um tipo de interação entre imagem e escrita, como se uma estivesse a ponto de sobrepor a outra, aproximando esses dois modos. Como consequência, esses o LDP II traz novamente o conceito de integração entre escrita e imagem, ao invés de separá-las.

Além disso, é válido destacar que o estilo modular das páginas predomina ao longo do livro; foram contabilizadas 142 páginas em que predomina o estilo linear, (aproximadamente 33% do total de páginas do livro). Dessa forma, a opção por um maior número de páginas modulares revelou outros tipos de caminhos de leitura observados ao longo do LDP II. Por exemplo, na FIGURA 37, consta um exemplo do estilo diagonal sugerido pelas imagens, como elementos *salientes*, que chamam a atenção do leitor para percorrê-las primeiro e depois seguir para a parte escrita do texto.

partes das margens, configurando um movimento de dentro para fora (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Com essa diversidade de estilos de configuração de páginas, que sugerem diferentes tipos de caminho de leitura, o estudante tende a ser frequentemente estimulado a se envolver com o texto, deparando-se com textos apresentados de uma forma dinâmica na página. Dessa forma, o LDP II evoca aspectos como mudança, flexibilidade e transformação.

Outro recurso ligado à saliência e à moldura é o uso de boxes; assim como foi visto no LDP I, ou LDP II também recorre a esses elementos gráficos. Porém, no LDP I, os boxes tendem a seguir certo padrão de cor e de configuração. Por outro lado, no LDP II, encontram-se diferentes recursos para os estilos dos boxes. Ao longo da análise, foram verificados 163 boxes, ora com linhas ao redor, ora com o espaço em branco funcionado como margem, ora com a cor de fundo diferenciada, conforme se observa na FIGURA 39.

1. Sujeito simples
 Observe:
 Observe que, no verbo *tem*, o que distingue a 3ª pessoa do singular da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo é o acento gráfico.
 Ele **tem** (3ª pessoa do singular)
 Eles **tem** (3ª pessoa do plural)

Observe que, no verbo *tem*, o que distingue a 3ª pessoa do singular da 3ª pessoa do plural no presente do indicativo é o acento gráfico.
 Ele **tem** (3ª pessoa do singular)
 Eles **tem** (3ª pessoa do plural)

O **adolescente** tem poucas horas de sono.
 núcleo do sujeito

Os **adolescentes** têm poucas horas de sono.
 núcleo do sujeito

Muitos **adolescentes** têm poucas horas de sono.
 núcleo do sujeito

Quase todos os **adolescentes** têm poucas horas de sono.
 núcleo do sujeito

Em todas essas orações há um só núcleo: o **sujeito é simples**.
 No sujeito, os elementos que cercam o núcleo ajudam a determiná-lo, a especificá-lo. Observe:

Os **sozinhos adolescentes** das grandes cidades usam muito a internet.
 núcleo do sujeito

Leia e observe:

Os artigos: **Os** / **sozinhos** / **adjetivo**
 núcleo substantivo: **adolescentes**
 núcleo substantivo: **das grandes cidades** (locução adjetiva)

O **sujeito com um só núcleo** é classificado como **sujeito simples**.

2. Sujeito composto
 Observe:
 Esse **meio** e os **internautas** não têm muito tempo para dormir.
 núcleo do sujeito / núcleo do sujeito / verbo na plural

O **sujeito com dois ou mais núcleos** é classificado como **sujeito composto**.

202 Capítulo 6 • Partilha

FIGURA 39 – Exemplos de boxes LDP II
 Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI,
 2015, p. 202

Na FIGURA 39, observam-se alguns exemplos de estilos diferentes de boxes no LDP II; no canto esquerdo superior, verifica-se um box cuja moldura é delimitada pelo espaço em branco entre ele e a outra parte do texto, além de estar diferenciado pela letra menor. Também é possível notar retângulos (com e sem cor de fundo) que promovem a *saliência* e a *moldura* simultaneamente. Vale salientar, ainda, que os boxes exercem a função de trazer uma explicação, principalmente, durante as seções que tratam sobre assuntos gramaticais.

Além disso, verificou-se no *layout* a metafunção ideacional, por meio da utilização de vetores (como setas, linhas e tracejados). Esses recursos semióticos são utilizados, principalmente, nas páginas predominantemente escritas, atribuindo ao texto certo movimento. Adicionalmente, a presença desses vetores pode contribuir para a quebra da sequência linear, frequentemente observada na escrita. Como é possível observar na FIGURA 39, os vetores, que possuem cores fortes, se destacam do restante do texto e sugerem que o aluno mova seu olhar de cima para baixo e debaixo para cima, num movimento de “zig-zag”. Dessa forma, esse fato retoma as reflexões feitas sobre os caminhos de leitura, mostrando como esse aspecto pode ser estabelecido de várias maneiras, no caso da FIGURA 39, foi por meio dos *vetores* e da *saliência* de cada um.

Finalmente, foi calculado o tamanho médio das imagens nas páginas, a partir do cruzamento dos dados referentes à quantidade de imagens no LDP II e às dimensões de cada uma em comparação com o tamanho total da página. O estudo mostrou que, em média, as imagens ocupam um terço de cada página do LDP II, revelando a importância que a obra atribui a esse modo semiótico, já que possuem uma frequência significativa no LDP II.

A partir desses exemplos, é possível concluir que o LDP II se vale de vários recursos, projetando um leitor dinâmico, estimulado por cores

5.5 Discussão comparativa

As análises das seções anteriores propiciam a discussão das repostas às perguntas de pesquisa feitas no capítulo introdutório, retomadas a seguir:

- I. *Quais modos e recursos semióticos mais se destacam composição dos LDP?*
- II. *Como esses modos e recursos são utilizados nos LDP e qual é a provável função desempenhada por eles (saliência, conexão, ilustração, etc.)?*
- III. *Quais são os potenciais sentidos que eles podem produzir e como são organizados a fim de engajar o leitor na produção de sentido?*
- IV. *A que leitor o LDP parece ser destinado e como isso se torna visível em cada LDP?*

Ao longo da pesquisa, foram identificados diversos aspectos que diferem os dois LDP e alguns que os aproximam. Assim, foram elaboradas tabelas para facilitar a o contraste entre os dados, que irão otimizar o processo de discussão das obras analisadas aqui. Dessa forma, a comparação terá início com a TABELA 1, que resume os principais dados relativos ao *layout* em cada obra. Posteriormente, a partir da TABELA 2 e da TABELA 3, serão enfatizadas as implicações relativas ao uso das imagens em ambos LDP.

TABELA 1 – Resumo de alguns aspectos relativos ao *layout*

Categoria	LDP I – <i>Português Linguagens</i> 7º ano	LDP II – <i>Projeto Teláris</i> <i>Português – 7º ano</i>
Quantidade total de páginas e tamanho	262 – em tamanho A4	418 – em tamanho A4
Quantidade de páginas com imagens	237 (90%)	378 (90%)
Tipografia	Condensada, vertical, reta e com serifa	Larga, horizontal, arredondada e sem serifa
Quantidade de imagens	310	519
Tamanho médio das imagens por página	1/6 das páginas (aproximadamente 17% do tamanho da página)	1/3 das páginas (aproximadamente 33% do tamanho da página)
Páginas com algum recurso visual conectando escrita e a imagem	4%	35%
Páginas com caminho de leitura linear	80%	33%

Os dados da TABELA 1 revelam que o número total de páginas do LDP II é consideravelmente maior que a quantidade do LDP I. Isso pode explicar o tamanho menor da fonte tipográfica do LDP I em relação ao LDP II, sendo mais, justa, condensada, possibilitando mais texto escrito em um espaço menor. De forma semelhante, a frequência menor de imagens no LDP I e de *vetores*, juntamente com fato de o tamanho das imagens por página apresentar uma média mais baixa em comparação ao LDP II são aspectos que também podem ser derivados do número de páginas mais restrito do LDP I em relação ao LDP II.

Alguns efeitos dessas características podem ser levantados, por exemplo, o LDP II tende a apresentar um aspecto visual mais arejado, ou seja, com menos texto escrito por página, com fontes sem serifas, mais arredondadas, espaçadas e com tamanhos

maiores em relação ao LDP I. Retomando van Leeuwen (2006) e Kress e van Leeuwen (2006), a tipografia contribui para a construção de sentidos que inserem no discurso autoritário e tradicional, ligado às regras e aos padrões – o que se percebe no LDP I com a predominância de caracteres verticais, retos e com serifas. Em contrapartida, a tipografia também pode significar dinamicidade, transformação – que são observadas na opção pela curvatura arredondada, expansão do tipo larga e pelo uso de caracteres irregulares. Além disso, a horizontalidade da fonte tipográfica predominante no LDP II, projeta um discurso menos hierárquico na relação livro didático-aluno, já que, com o uso desse *recurso semiótico*, o LDP II se coloca no mesmo nível do estudante.

Esses aspectos também dialogam com os dados referentes ao número de páginas com propostas de *caminhos de leitura* lineares. A presença maior de imagens no LDP II, a média do tamanho delas por página e a tipografia predominante favorecem a modularidade. Retomando Bezemer e Kress (2008, 2009, 2010), a predominância de caminhos de leitura não-lineares oferece a opção ao aluno para que seu *trabalho semiótico* de leitura e produção de sentidos seja construído de forma mais livre, deixando essa decisão mais a cargo do aluno do que sendo determinada ou imposta pelo livro. Dessa forma, o LDP II se enquadra nessa perspectiva, possibilitando a verificação de mais um indício do seu discurso igualitário, sem se colocar de forma dominadora.

Em contrapartida, o LDP I se distancia dessa característica, à medida em que se observa a predominância de páginas lineares. Poucas são as conexões visuais entre escrita e imagem – o que indica a prevalência do tradicional em estabelecer que esses modos não pertencem ao mesmo texto. Consequentemente, associando esse fato aos dados relativos às imagens mostrados na TABELA 1, infere-se que o LDP I tende a se colocar de forma mais autoritária em relação ao aluno, limitando as possibilidades de leitura, colocando mais escrita por página, tornando-a mais “densa”, “cheia”, menos dinâmica, e

provavelmente, mais entediante para o estudante. Além disso, ele evoca o discurso tradicional, à medida em que apresenta pouca frequência da utilização de recursos que conectam visualmente os modos da imagem e da escrita. Dessa forma, o LDP I separa esses dois modos, reforçando a ideia de que texto deve ser escrito e que a imagem é um acessório que o acompanha.

A esse respeito, vale salientar o que foi discutido no capítulo 2, acerca da posição dos professores como aqueles que selecionam os que serão adotados pela disciplina e da dependência que muitos docentes apresentam em relação ao LD durante as aulas. O LDP I é visualmente mais denso, mais carregado, predominando informações no modo da escrita. Enquanto o LDP II possui mais páginas, porém, seu arranjo dos elementos contribui para que sejam dinâmicas, leves e arejadas. Dessa forma, o padrão do LDP I tende a agradar mais aos professores, já que parece ser mais “completo”, com mais textos escritos contendo explicações e exercícios, contribuindo para que as aulas sejam mais formatadas, “prontas”. Além disso, o discurso mais tradicional e autoritário também revela que o LDP I se preocupa mais em satisfazer o gosto do padrão do docente brasileiro, deixando o aluno em segundo plano.

Em contrapartida, o LDP II parece estabelecer uma forma de compensação. Isto é, já que ele é mais arejado, dinâmico e com uma frequência expressiva de imagens por página, o LDP II poderia passar a impressão de que tem menos “conteúdo”, que não apresenta uma sistematização tradicional que agrada o professor. Porém, o número significativo de páginas pode compensar essa aparente “deficiência”, uma vez que esse volume reforça o caráter de variedade apresentado pelo LDP II. Com essa estratégia, o LDP II consegue agradar aos professores sem perder o engajamento do seu público principal: os alunos.

Parte-se, então, para a discussão dos dados referentes às imagens no LDP I e no LDP II. Para tanto, foram feitas a TABELA 2 e a TABELA 3, que contrapõem os números, facilitando a comparação.

TABELA 2 – Uso de imagens no LDP I e no LDP II

Categoria	LDP I – Português Linguagens 7º ano	LDP II – Projeto Teláris Português – 7º ano
Imagens autorais (equipe de ilustradores)	20%	37%
Desenhos	58 (95%)	98 (51%)
Colagens	3 (5%)	--
Diagramas	--	80 (42%)
Repetições e recortes	--	14 (7%)
Anônimas / banco de imagens	25%	16%
Fotografias	77 (100%)	85 (100%)
Reproduções	55%	47%
Charges, cartuns e tiras	55 (32%)	70 (29%)
Artes plásticas	45 (26%)	43 (18%)
Capas de Livros	12 (7%)	29 (12%)
Capas de CD	--	5 (2%)
Sites	--	5 (2%)
Reportagens e artigos	10 (6%)	42 (17%)
Cenas ou cartazes de filme	19 (11%)	5 (2%)
Anúncios	15 (9%)	20 (8%)
Repetições e recortes	16 (9%)	23 (10%)

TABELA 3 – Funções das imagens no LDP I e no LDP II

Categoria	LDP I – <i>Português Linguagens 7º ano</i>	LDP II – <i>Projeto Teláris Português – 7º ano</i>
Ilustrativas	24%	23%
Decorativas	16%	9%
Recontextualizadoras	26%	13%
Foco de atividades aspecto visual	5%	16%
Foco de atividades aspecto verbal	18%	16%
Sugestivas	11%	--
Representações conceituais	--	5%
Ícones	--	18%

Com esses dados, é possível perceber a presença significativa de desenhos tanto no LDP I (58) quanto no LDP II (98), evocando o lúdico e a imaginação. Nota-se, ainda, que apenas o LDP II utiliza como recurso os diagramas, tanto para a sistematização de conceitos quanto para a realização de exercícios com foco no verbal. Retomando Bezemer e Kress (2008, 2009, 2010) e as categorias relacionadas à modalidade (GDV), nota-se que os marcadores de modalidade desses dois gêneros (desenhos e diagramas) levam o aluno a um distanciamento da realidade.

Porém, os diagramas se relacionam com a modalidade tecnológica, cujo trabalho semiótico proposto exige um tipo de abstração mais complexa, já que representam conteúdos abstratos (categorias gramaticais, por exemplo). Por outro lado, os desenhos

vistos nos LDP frequentemente são constituídos por imagens que se referem a elementos concretos (coração, mulher, homem, plantas, animais, etc).

Dessa forma, percebe-se que o LDP II projeta um estudante com maior capacidade de abstração, desafiando o aluno a interagir com os diagramas, produzindo sentidos a partir deles. Em contrapartida, o LDP I reflete um leitor que prefere o que é mais direto, ou mais fácil, sem precisar de tanto esforço para compreender o texto, recorrendo a imagens que exigem um nível menor de abstração.

Vale salientar, ainda, que a opção do LDP II pelo uso de diagramas nas explicações dos conteúdos que devem ser completados pelos alunos retoma o discurso igualitário do LDP II, à medida em que o estudante participa do processo de construção do conteúdo da obra. Portanto, o LDP II se projeta para o aluno numa relação horizontal, nivelada, mostrando que o estudante é um agente fundamental no processo de produção de sentido, combatendo a crença tradicional de que o LDP é autoridade e única fonte de conhecimento no contexto escolar.

Além disso, os *níveis de modalidade* e do trabalho semiótico esperado pelo aluno projetado por cada LDP se revela nas funções das imagens. A predominância das funções: ilustrativa, decorativa, foco de atividade centrada no verbal e recontextualizadora no LDP I reforça a tendência da obra em apresentar um conteúdo que exija do estudante um trabalho semiótico que se limita a associar os textos escritos às imagens que os “traduzem”. Adicionalmente, a opção por imagens que exercem a função decorativa, estabelece a modalidade *sensorial*, ou seja, que prioriza a satisfação visual do leitor, tornando a página mais agradável. Esses fatores revelam novamente o discurso tradicional do LDP I, mostrando que as imagens “servem”, principalmente, para acompanhar a escrita e que precisam dela para ser um texto.

O LDP I também demonstra essa característica de “facilitar” a rotina do aluno, e, conseqüentemente, do professor, por meio da função “sugestiva”, categoria que foi criada nesta tese, para designar as imagens que “sugerem” as respostas de exercícios aos alunos. Como é visto na TABELA 3, são poucas as imagens que exercem o papel de ser o foco de atividades que tratam do aspecto visual; quando elas ocorrem, o LDP I repete trechos das imagens que sugerem a resposta adequada para o exercício. Além disso, em outros tipos de atividades, o LDP I recorre à mesma estratégia, numa tentativa que parecer como objetivo facilitar a resolução dos exercícios, reforçando, mais uma vez, a projeção de um aluno que tem menor capacidade de abstração, preferindo perguntas com respostas quase óbvias. Ao fazer uso dessa estratégia, o LDP I projeta também uma falsa independência do aluno, ou seja, o estudante irá fazer a atividade sem precisar recorrer muito ao professor.

Porém, este mesmo aluno se torna dependente de seqüências didáticas com esse estilo, com uma tendência a ficar perdido ou ansioso quando se depara com atividades que exigem uma abstração maior. Além disso, o LDP I reforça no estudante a crença de que as imagens funcionam, sobretudo, como “traduções” ou “acessórios” da escrita, assim, aquelas que se diferem desses padrões são tidas como “estranhas” ou que não possuem sentido algum.

Em contrapartida, o LDP II apresenta uma distribuição mais equilibrada das funções das imagens, reforçando o aspecto múltiplo inerente a qualquer texto, ou seja, o de ser lido e produzido para diferentes propósitos. Vale destacar que o LDP II não possui imagens com a função sugestiva; revelando, portanto, uma tentativa de desafiar o aluno a realizar um trabalho semiótico diferenciado, recorrendo a associações abstratas e mais complexas. Isso pode causar certo desconforto no início, mas, possivelmente, contribuirá para a formação de um aluno mais dinâmico e reflexivo.

Além dessa diferença, o LDP II atribui duas funções às imagens que não aparecem no LDP I: a conceitual, que se refere aos diferentes tipos de diagramas utilizados pelo LDP II, e a chamada “ícone”. Esta última é constituída pelos ícones que se referem à cada unidade do livro, começando na capa do LDP II, sendo repetidas nas páginas da unidade a que se referem. Assim, elas estabelecem a realização visual da coesão e da coerência ao longo do livro, seguindo o mesmo formato de tamanho e estilo, posicionadas quase sempre no mesmo lugar da página e servem de referência para o aluno em relação ao conteúdo trabalhado naquela unidade.

No LDP I, a coesão é estabelecida pelas cores de abertura de cada unidade, sendo repetidas em alguns títulos e margens ao longo dos capítulos. Entretanto, ao comparar a capa do LDP I com o restante dele, a coesão é desfeita, já que as cores são diferentes (na capa elas são mais vibrantes e não são as mesmas utilizadas ao longo do livro). A tipografia também é diferente daquela que se encontra no decorrer da obra (fato que não ocorre no LDP II), há sobreposições (que, no restante do livro, quase não aparecem) e imagem mais saliente da capa não está presente ao longo do LDP. Dessa forma, a capa produz um sentido bastante distinto daquele que irá predominar no restante da obra.

Além disso, o LDP II, com o encarte “Estudar” e a seção “Conheça seu livro de língua portuguesa”, mencionados no início do capítulo de análise, traz, novamente, o movimento em direção ao aluno. Ao destinar quatro páginas para a descrição de dicas e sugestões sobre a formação de hábitos de estudo do encarte “estudar” (presente em todas as obras do “Projeto Teláris”), o LDP II projeta um estudante que provavelmente tem dificuldades de se concentrar em uma atividade de cada vez. Vale salientar que esta é uma característica muito comum entre os alunos da geração atual, os quais, estimulados pelas novas tecnologias, executam várias tarefas simultaneamente, como por exemplo, fazer a

tarefa de casa, ouvindo música, com a televisão ligada, transmitindo algum seriado, ao mesmo tempo em que trocam mensagens pelo telefone celular.

Adicionalmente, a seção que vem antes do índice, “Conheça seu livro de língua portuguesa”, prepara o aluno para o conteúdo que está por vir, explicando os principais objetivos de cada subseção e indicando os ícones referentes a cada unidade.

Dessa forma, tendo em vista essas reflexões e as análises, é possível concluir que, ainda que as duas obras sejam sobre LP e destinadas ao sétimo ano, elas apresentam mais diferenças do que semelhanças, projetando alunos distintos e produzindo sentidos acerca de texto (e, conseqüentemente, de leitura) bastante divergentes.

Enquanto o LDP II é composto por páginas mais dinâmicas, prevalecendo recursos que integram imagem e escrita, com uma variação equilibrada no que se refere às funções atribuídas às imagens e à forma como elas aparecem nas páginas, o LDP I se apresenta de maneira linear. Restringindo, assim, as escolhas referentes ao caminho de leitura a ser percorrido pelo aluno, mostrando a imagem “a serviço” da escrita.

Se, por um lado, o LDP II estimula o desenvolvimento de um raciocínio mais abstrato e complexo, por meio do uso de diagramas, convidando o aluno a participar superar os desafios, por outro lado, o LDP I reforça a dependência do estudante, oferecendo-lhe imagens que servem para “traduzir” a escrita, as quais podem “facilitar” sua compreensão.

Dessa forma, cada LDP contribui para um determinado tipo de prática de leitura. Mesmo que a análise detalhada dos exercícios não tenha sido foco desta tese, o aspecto visual dos LDP e a forma como integram imagem e escrita revela a concepção de cada um sobre os conceitos de texto e leitura, contribuindo, portanto, para uma visão de letramento mais ou menos ampla, conforme foi discutido no segundo capítulo desta tese.

Conseqüentemente, os recursos e modos semióticos utilizados em cada LDP são arranjados de maneiras distintas, de forma que os alunos são motivados a se engajar com cada obra com posturas diferentes. A orquestração de todos esses elementos nos livros estimula diferentes trabalhos semióticos a ser produzidos por seu leitor. Assim, os LDP reforçam conceitos acerca de texto, leitura, escrita e imagem e estabelecem relações sociais distintas com o seu público, projetando uma visão específica quanto ao estilo de aluno esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi debatido no início desta tese, os modos de comunicação têm sido cada vez mais variados e dinâmicos, sobretudo, devido às diversas possibilidades trazidas pelas novas tecnologias. Nesse contexto, a Língua Portuguesa como componente curricular precisa acompanhar essa transformação, incorporando novas formas de abordagem de texto e leitura. Dessa forma, acredito que o letramento multimodal, discutido no segundo capítulo desta tese, precisa ser prioridade, à medida em que estabelece maneiras mais abrangentes em relação à língua, comunicação e interpretação.

As discussões realizadas aqui reafirmam o papel crucial que os LDP possuem nesse contexto, já que sua produção tem sido cada vez mais impulsionada, por meio dos incentivos das políticas públicas brasileiras. Além disso, esta tese também ressalta o alto poder de influência que os LDP possuem, uma vez que, frequentemente, são tidos como referência para as práticas de ensino, trazendo consigo conceitos e visões que interferem no desenvolvimento do aluno como produtor de textos e do professor como profissional que irá defender determinada postura em relação ao processo de produção de sentidos.

Foi mostrado aqui que os dois livros mais utilizados pelas escolas particulares de Belo Horizonte e pela rede pública nacional constituem obras muito diferentes, trazendo conceitos que revelam extremos opostos em relação às perspectivas de texto e leitura. O LDP I coloca escrita e imagem como partes de conjuntos diferentes que não integram o mesmo texto, a não ser que a imagem sirva como ilustração ou acompanhando o texto como elemento decorativo. Já o LDP II integra escrita e imagem, unindo esses modos, de forma que o leitor os visualize, não como se fossem iguais, porque, obviamente, não são. O LDP II reforça o conceito amplo de texto, ou seja, abarcando elementos diferentes, mas que constituem a mesma unidade de sentido.

Os LDP também estabelecem relações sociais em níveis bastantes distintos com seu leitor, um se colocando de forma mais autoritária e dominadora (LDP I), enquanto o outro (LDP II) se posiciona de maneira mais horizontal, próxima do aluno, oferecendo-lhe mais liberdade e autonomia, além da oportunidade de contribuir para o conteúdo explicativo do livro (que, geralmente, já vem finalizado, pronto). Consequentemente, os alunos projetados por cada LDP são também distintos.

Aquele que se percebe no LDP I precisa estar submetido, a todo momento, a regras rígidas e conceitos fixos. Já que sua capacidade de abstração é menor, ele irá se deparar com páginas arranjadas de forma mais padronizada, e que, apesar de possuir elementos decorativos e imagens com as quais o estudante se identifica (como os filmes e desenhos), elas não apresentam muita variação. Assim, as possibilidades de caminhos de leitura são mais restritas e os conteúdos são arranjados de forma que as atividades não apresentem alto grau de complexidade.

A percepção que se tem do aluno projetado pelo LDP II é de um estudante dinâmico, que precisa ser estimulado a todo momento para se manter atento e interessado. Como consequência, as páginas seguem formatos variados e com imagens diversas, predominando as leituras que possibilitam ao aluno seguir caminhos diferentes para a construção de sentido. Além disso, o estudante é estimulado a aumentar sua capacidade de abstração, à medida em que é exposto a imagens com diferentes graus de aproximação com a realidade.

O aluno também encontra páginas que apresentam o contexto de leitura e de texto para além da escrita, reforçando o conceito de que um texto apresenta vários modos em sua composição, e, que não depende do verbal para existir. Os textos podem ser constituídos de múltiplas maneiras, combinando modos e recursos em arranjos diferentes.

Finalmente, concluo que ainda há muita polêmica em torno dos conteúdos de LP, da forma como devem ser apresentados, das relações sociais que se estabelecem a partir do LDP, tanto no que se refere aos professores quanto aos alunos. A proposta aqui não foi a de enobrecer um LDP em relação ao outro, mas sim de chamar a atenção para o debate acerca de texto e leitura. Essa discussão foi feita a partir da Semiótica Social, que amplia a visão tradicional desses dois conceitos, por meio da perspectiva multimodal, em que os textos são vistos como resultado de um *design* específico, que atende aos interesses do *designer* (produtor do texto), refletido nos arranjos dos elementos. De acordo com a SS, esses textos são produzidos num dado momento, inseridos numa cultura determinada, para um público específico, que também é responsável pela produção de sentido, realizando trabalhos semióticos distintos, a partir da orquestração dos textos com que interage.

Com esta tese, acredito ter contribuído para a prática docente, a qual possui uma rotina geralmente atribulada, com a crescente necessidade de renovação de metodologias e recursos didáticos. As categorias que desenvolvi (e que adaptei) a partir da SS têm grande potencial para auxiliar os professores no seu processo de escolha e de utilização do LDP. Creio que o presente estudo oferece ferramentas e discussões que podem servir ao público docente em planejamentos e elaboração de atividades. Paralelamente, a comunidade acadêmica também se beneficia com esta pesquisa, já que conta com um quadro teórico-metodológico inédito para a análise de LD.

Assim, espero que esta tese contribua para a discussão, tanto no âmbito acadêmico, como no escolar, a fim de que os atores envolvidos possam, cada vez mais, se atentar para a noção ampla de textos e para o perfil de aluno que desejamos formar. Portanto, acredito que, à medida em que o conceito de texto – como *tecido*, envolvendo *fiões* e materiais variados, por meio da infinita possibilidade de combinação entre modos

e recursos semióticos diversos – for incorporado às práticas de ensino e de pesquisa, as relações sociais poderão ser redesenhadas, pois os alunos estarão cada vez mais cientes das estratégias de produção de sentido a que estão expostos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, H. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. In: **Escrevendo o futuro**. São Paulo: CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2005. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acessado em: maio de 2014.

BAGNO, M.; M., S.; G, G. **Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail / VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARIZON, T. **Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros**. Dissertação. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELLONI, E. **Violência e livro didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de história**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

BELMIRO, C. A. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2008.

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.299-320.

BEZMER, J; KRESS, G. Writing multimodal texts: A social Semiotic Account of Designs for learning. **Written Communication**, v. 25, p.166-195, 2008.

_____. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. v.8. n.3, 2009.

_____. Changing text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for learning**. v. 3, number 1-2, 2010.

_____. **Multimodality, Learning and Communication** A social semiotic frame. London: Routledge, 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.3, São Paulo, 2004.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Dossiê: Letramento**. Educação & Sociedade. Revista da Ciência da Educação, p. 91-113, 2002.

BONEMY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: Oliveira, J. E. A., *et alli*. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHESI, V. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Projeto Teláris Português 7º ano**. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Projeto Teláris Português 7º ano**. São Paulo: Ática, 2015, 2 ed.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p.240

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/1/1939, p. 277, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 28/12/1945, p.19208, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: julho 2011.

BRASIL. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/2/1976, p. 1681, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 20/8/1985, p.12178, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23.12.1996, p.27833-2, Brasília, DF.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a política nacional do livro. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 25 abr. 2004.

BRASIL/MEC. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014.** Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático. Brasília. MEC/SECAD, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>. Acessado em: dezembro de 2013.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A Gramática do *Design* Visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas:** teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BUENO, J. B. G. **Imagens visuais nos livros didáticos:** permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, Décadas De 1970 a 2000). Tese. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2011.

BUZATO, M. E. K. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa.. In: CABRAL, L. G. E. A. **Linguística e Ensino:** Novas Tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia:** linguagem e letramento na inclusão digital. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2007.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. In: **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), p.247-263, 2012.

CARVALHO, F. F. **Os significados composicionais e a formação de subjetividades na primeira página de jornais mineiros:** um estudo de caso à luz da gramática do *design* visual. 2007. 124 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAVÉQUIA, M. A. P.; REZENDE, L. A. Dizeres dos professores sobre o livro didático de língua portuguesa. **Eutomia**, Recife, v. 11, p. 311-326, 2013.

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português** Linguagens, 7º ano. São Paulo: Atual, 2012.

_____. **Português:** Linguagens, 7º ano. São Paulo: Atual, 2014.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. **Revista Videtur**, v.29, Porto: Mandruvá, 2004.

COSCARELLI, Carla V.; CAFIERO, D. 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.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Contexto, 2006.

COSTA, E. P. M. da. **A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. 01/05/2011 156 f. mestrado acadêmico Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça (org). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARDECI, M. A. A. D. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD – Educação Temática Digital v.3, n.2.**, p.19-26, 2002.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: _____; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 295-315.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DUARTE, V. **Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio**. 2008. 219 p. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e Outros Ensaios**. Campinas: Papyrus, 1994.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, Pontes, edições de 1984 e 1987.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo, 1985; 1995.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 175-192, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Elementos de análise do discurso**. 13ª impressão. São Paulo: Contexto, 2005.

- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino**. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, L. M. **Salas de leitura: concepções e práticas**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2004.
- FREITAG, B; MOTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Importância do ato de ler** em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de cultura da Universidade do Recife**, nº 4, abr./jun., 1963.
- GATTI, D. J. **Livro didático e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias**. Tese. PUC-SP, 1998.
- GEE, J. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourse**. London: Falmer Press, 1990.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONÇALVES, M. S. Escolha do livro didático e pluralidade metodológica. **Biblioteca Abrale**. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/escolha-do-livro-pluralidade.pdf>. Acesso em: fev. 2010.
- GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2009.
- HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic**, London, Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**, London: Edward Arnold, 1985.
- _____. **An Introduction to Functional Grammar**, 2nd edition, London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London : Hodder Education, 2004.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

JEWITT, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2014 (2nd edition).

JEWITT, C.; KRESS, G. R. **Multimodal Literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

KLEIMAN, A. 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. Writing the future: English and the making of a culture of innovation. In: **National Association for the Teaching of English**. London : National Association for the Teaching of English 1995a.

_____. **Making signs and making subjects**: the English curriculum and social futures, an inaugural lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 2 March 1995b.

KRESS, G. **Before Writing**: Rethinking the Paths to Literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review** 28, 49–71. 2015.

KRESS, G.; HODGE, R. **Language as Ideology**, London, Routledge, 1979.

KRESS, G.; STREET, B. Multi-modality and literacy practices. Foreword in PAHL, K.; ROWSELL, J. (ed.) **Travel Notes from the New Literacy Studies**: Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters, vii–x, 2006.

KRESS, G. R. E. V. L. T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Oxford University Press, 2001.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**. October 1: 343-368, 2002.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. . L.G. R. . V. L. T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

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

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

LEITE, R. M. A ideologia contida nos livros didáticos. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 7, 2006, Pelotas, RS. MATZENAUER, Carmen L. B. et al (Orgs.). **Anais do VII Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/14.pdf>. Acessado em: maio 2014.

LEMKE, J. Critical Analysis across Media: Games, Franchises, and the New Cultural Order. In: LABARTA, M. P. (Ed.) **Approaches to Critical Discourse Analysis**. Valencia: University of Valencia. (CDROM edition). 2005.

LIMA, E. R. F. de. **Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LIMA, E. R. F.; CARLOS, E. J. Discurso visual, livro didático e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, v. 9, n. 17, p. 255-271, 2015.

LIRA, J. F; PIMENTA, S. M. O. Imagens e Aulas de Leitura. **REVISTA GLÁUKS**. Viçosa: UFV, Vol.14 n.1 - jan/jun 2014.

LOURENÇO, K. C. **Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura**. 2010. 297 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

MAFRA, N. D. F. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.

MAROUN, C. R. G. B. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 2006. 118 f. Dissertação (mestrado). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2006.

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

- MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006.
- MARTINS, I.; NASCIMENTO, T. G. O texto de genética no livro didático de Ciências: uma análise retórica crítica. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol. 10, n. 2, p. 255-278, 2005.
- MATOS, S. A. *et al.* Referenciais teórico-metodológicos para a análise da relação texto-imagem do livro didático de biologia: um estudo sobre o tema embriologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 92-114, 2010.
- MATTEONI, R. M.. **Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa**. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2010.
- MEC. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2006.
- MODE. **Glossary of multimodal terms**. 2012. Disponível em: <http://multimodalityglossary.wordpress.com/>. Acessado em maio 2013.
- MORAES, D. D. C. D. de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2010.
- MOURA, F. L. S. A Compreensão Textual no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio. **Revista Ribanceira**, v. 3, n. 2, p. 36-63, 2015.
- NAKAMOTO, P. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010.
- NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A semiótica social e a multimodalidade. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (Org.). **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- NOVELLINO, M. O. **Moving images: multimodality in the teaching materials for English as a foreign language**. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, 2011.
- ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- _____. Silêncio e implícito: produzindo a monofonia. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.
- OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. L.; MESQUITA, E. M. C.; FINOTTI, L. H. B.; ROCHA, M. A. F. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. **Polifonia**, v. 17, n. 21, p. 85-116, 2010.

PAIVA, F. A. GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: aplicação nas atividades de leitura de imagens em livro didático de Português. PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. (Org.). **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**.

PAIVA, R. L. de. **Textos visuais em exercícios de livros didáticos**. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PAIVA, R.S.; SANTOS SOBRINHO, D. M. dos; COSTA, M. I. L. da. O ensino e o uso do livro didático: relato de experiência em estágio supervisionado de geografia. **GEOTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 3, n. 1, p. 69-80, jan./jun., 2013.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PETERMANN, J. Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do *design* visual. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2005, UERJ. **Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro, Intercom, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0413-1.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

PIMENTA, S. M. O. & SANTANA A. C. D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE A. C. F. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso**, v.2: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG, 2007.

PIMENTA, S. M. O. Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira. **Anais do VIII ENIL**. São Paulo: USP / FFLCH, 2007.

QUATTRER, M. **Cor e Infográfico: o design da informação na imprensa e no livro didático**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, 2013.

ROJO, R. H. R. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. & R. R. H. R. **Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUSELL, J.; KRESS, G.; STREET, B. Visual optics: interpreting body art, three ways. **Visual Communication**, Vol.12(1), pp.97-122. London: Sage Journals, 2013.

SALLES, M. C. W. S. **TEXTOS MULTIMODAIS E LETRAMENTO: O TRABALHO COM OS TEXTOS IMAGÉTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.** Dissertação. Faculdade de Letras, UFMG, 2014.

SANDERS, Noel. Angles on the image. In: KRESS, Gunther. **Communication and Culture: An Introduction.** London: USNW Press, 1997.

SANTOS, Z. B. **A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da gramática sistêmico-funcional e da gramática do design visual.** Tese. Faculdade de Letras, UFMG, 2013.

SAUSSURE, F. de. **Course in General Linguistics,** London, Peter Owen 1974 [1916].

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHRODER, M. **O texto verbal e o texto imagético manuseados pelo enunciador do livro didático.** Dissertação. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2003.

SILVA, E. T. D. **LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem.** Em Aberto, Brasília, 1996.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOARES, M. B. Alfabetização. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2014a. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: dez. 2015.

SOARES, M. B. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2014b. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: dez. 2015.

SOUZA, A. B. de. **A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação.** Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) **The written world: studies in literate thought and action** Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices. In: JONES, K.; MARTIN-JONES, M. (ed.). **Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice.** Amsterdam: John Benjamins, 2001.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: dez. 2015.

TAMANINI-ADAMES, F. A. Representações conceituais e narrativas em uma reportagem da Veja. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO, 2010, PUC-RS. **Anais do SITED**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/FatimaAndreiaTamaniniAdames.pdf> Acesso em: out. 2011.

TEIXEIRA, N. S. **A linguagem visual do livro didático**, 2008. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

UNSWORTH, Len. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Berkshire: Open University Press, 2001.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. **Information Design Journal**. London, Vol. 14, n. 2, p.139-155, 2006.

_____. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D.G. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, nº 3, jan./dez. 2004.

VIEIRA, M. S. de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**, v. 2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012

VOLPI, J. H. E. V. S. M. **Crescer é uma aventura! Desenvolvimento emocional segundo a psicologia corporal**. Curitiba: Centro Reichiano, 2002.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. E. A. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.