

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**

**Mestrado em Educação**

**JULIANA PIMENTEL AJALA**

**MULTIMODALIDADE E CAPACIDADE DE LEITURA  
MULTIMODAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS  
DOS ANOS INICIAIS:  
CAMPO DE PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA**

**Itatiba**

**JULIANA PIMENTEL AJALA - R.A. 202113813**

**MULTIMODALIDADE E CAPACIDADE DE LEITURA  
MULTIMODAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS  
DOS ANOS INICIAIS:  
CAMPO DE PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

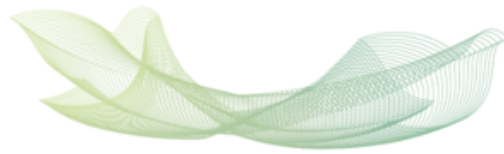
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno

**Itatiba  
2022**

37.026 Ajala, Juliana Pimentel  
A261m Multimodalidade e capacidade de leitura multimodal em livro didático de português dos anos iniciais : campo de práticas de estudo e pesquisa / Juliana Pimentel Ajala – Itatiba, 2022.  
166 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto *Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Livros didáticos. 2. Terapia multimodal. 3. Prática de ensino. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental).  
5. Professores – Formação. 6. Educação. I. Bueno, Luzia.  
II. Título.



Educando  
para a paz

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO

Juliana Pimentel Ajala defendeu a dissertação intitulada MULTIMODALIDADE E CAPACIDADE DE LEITURA MULTIMODAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DOS ANOS INICIAIS: CAMPO DE PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 14 de dezembro de 2022, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Luzia Bueno  
Orientadora e Presidente

Profa. Ana Paula de Freitas  
Examinadora

Profa. Dra. Audria Albuquerque Leal  
Examinadora

## *Dedicatória*

*Dedico este trabalho a minha falecida avó  
Mila, a minha mãe e ao meu marido, meus  
grandes companheiros e incentivadores.  
Amo-os demais!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiro e imensamente a Deus pela vida e por todas as oportunidades que me deu. Depois aos meus pais que me possibilitaram a vida e em especial a minha mãe que sempre me incentivou a estudar, não desistir e sobretudo acreditar em meu potencial.

Agradeço ao meu marido Douglas por todo apoio, companheirismo, carinho, amor e compreensão. Sem a sua parceria, eu provavelmente não teria chegado até aqui.

Agradeço ao meu filho Renato, que na maturidade dos seus 7 e 8 anos, entendeu que a mamãe muitas vezes precisava se ausentar para estudar e continuou me amando e pedindo abraços seguidos de “eu te amo” a cada hora.

Agradeço a Flávia Simões de Moura, minha amiga, colega de trabalho e colega da universidade, pelo incentivo, apoio e companheirismo. Foi ela que me mostrou esse caminho lindo que hoje estou trilhando.

Agradeço a Carolina Bertolo Gasparotto de Carvalho, minha amiga e superior imediata no trabalho, pelo apoio e por tornar possível a minha participação nas aulas e atividades acadêmicas por meio da flexibilização dos meus horários de trabalho.

Agradeço a Marjorie Samira Ferreira Bolognani, minha amiga e também inspiração, pelo incentivo e ideia de tema para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço ao meu amigo e companheiro de trabalho Cristian Firmo Barreto, por me ouvir nos momentos de incertezas e me fazer acreditar que sou capaz.

Agradeço a minha amiga de todas as horas Marinalva Carlos Pinto Vale de Lima, por cuidar de mim e da minha família, e por ser uma das minhas grandes incentivadoras.

Agradeço aos meus alunos de toda a vida, porque sem eles eu não teria motivos para continuar estudando e buscando por respostas e formas de melhorar cada dia mais o meu trabalho, contribuindo assim, direta ou indiretamente, com a educação e desenvolvimento do nosso país.

Agradeço aos meus colegas do mestrado por todo o companheirismo, trocas, amizade. Eles realmente fizeram a diferença.

Agradeço também a todos os professores que tive nesta vida. Cada um deles contribuiu de forma muito significativa para a minha formação.

Agradeço ainda aos professores da Universidade São Francisco com quem tive a oportunidade de aprender durante minha trajetória no mestrado. Foram todos maravilhosos, acolhedores, amigos e professores para se ter guardado no coração para sempre.

Agradeço em particular à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Freitas que mesmo não tendo o título de minha orientadora me acompanhou desde a entrevista para ingresso no mestrado, passando pelas disciplinas obrigatórias e optativas, participando da minha banca de qualificação e defesa, enfim, acompanhando todo o meu progresso. Provavelmente ela não saiba, mas me fez sentir segurança para continuar.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Audria Leal por ter sido minha inspiração e contribuído imensamente no meu Exame de Qualificação e depois na Arguição Final.

Agradeço a Capes que financiou, por meio de bolsa, mais da metade deste trabalho.

Por fim, em especial, agradeço muito e infinitamente à minha querida Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno, que além de ter me aceitado como sua orientanda, me olhou com atenção, generosidade, cuidado e amizade. Cresci significativamente após a sua chegada em minha vida. Uma mulher maravilhosa e inspiradora!

AJALA, Juliana Pimentel. **Multimodalidade e capacidades de leitura multimodal em um Livro Didático de Português dos anos iniciais: campo de práticas de estudo e pesquisa.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2022. 166p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

O presente trabalho, financiado pela Capes<sup>1</sup>, está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas e pretende problematizar, a partir da coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “Ápis”, assim como do Manual do Professor que o acompanha, o trabalho com textos multimodais do gênero divulgação/curiosidade científica, do campo das práticas de estudo, proposto pela versão homologada da BNCC; e verificar se as atividades propostas para o trabalho com esses gêneros evidenciam possibilidades de desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal. Os objetivos específicos são: (i) Analisar detalhadamente os textos foco de nossa pesquisa a partir da Semiótica Sociointeracional; (ii) Problematizar a questão da transposição de textos de seu suporte original para o Livro Didático (LD); (iii) Descrever e Analisar as propostas de ensino a partir dos textos anteriormente analisado. Esta é uma pesquisa qualitativa-interpretativa, com caráter fundamentalmente de análise documental, na qual buscou-se a análise dos textos para verificar as possibilidades de pontos a serem trabalhados durante as tarefas de leitura; em seguida, foi feito o levantamento e classificação das propostas de atividades relacionadas ao texto de leitura, culminando na discussão dos resultados. Como fundamentação teórica, pautamo-nos sobretudo na perspectiva da Semiótica Sociointeracional (SSI), desenvolvida pela pesquisadora Audria Albuquerque Leal (2011, 2020, 2021), que, por sua vez, é apoiada, principalmente, no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006, 2009, 2021), e na Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2021). No que se refere ao Livro Didático como objeto-suporte-gênero e aspectos que influenciam a sua produção, apoiamo-nos, preferencialmente, em Bunzen (2005, 2020). E, por fim, para tratar das questões de desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal, pautamo-nos sobretudo em Marcuschi (2001, 2022) e Solé (1998). Como resultado, percebeu-se que a abordagem voltada para o desenvolvimento das capacidades de leitura pela perspectiva

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



multimodal é bem pequena e superficial quando se trata de textos do campo da divulgação científica na coleção de livros didáticos analisada. As propostas limitam-se à percepção da presença da multimodalidade, observação e levantamento de hipóteses, porém sem sistematização ou orientação do olhar que pudesse colaborar com a apreensão de elementos significativos por parte do estudante. O mesmo acontece com as orientações voltadas ao docente no Manual do Professor que acompanha o LD.

Palavras-chave: Livro Didático; Multimodalidade; Campo das práticas de estudo e pesquisa

AJALA, Juliana Pimentel. **Multimodality and multimodal reading skills in a Portuguese textbook in the early years: field of study practices and research.** Dissertation (Master's degree in Education). 2022. 166p. *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## ABSTRACT

The present work, funded by Capes<sup>2</sup>, is part of the line of research Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices and intends to problematize, from the collection of Portuguese Language Textbooks (LDLP), the early years of Elementary School, “Ápis”, as well as the Teacher's Manual that accompanies it, the work with multimodal texts of the dissemination/scientific curiosity genre, from the field of study practices, proposed by the approved version of the BNCC and to verify if the activities proposed for working with these genres show possibilities for developing multimodal reading skills. The specific objectives are: (i) To analyze in detail the texts that are the focus of our research based on Sociointeractional Semiotics; (ii) To problematize the question of the transposition of texts from their original support to the Textbook; (iii) To describe and analyze the teaching proposals from the previously analyzed texts. This is a qualitative-interpretative research, with a fundamental character of document analysis, in which the analysis of the texts was sought to verify the possibilities of points to be worked on during the reading tasks; then, a survey and classification of proposed activities related to the reading text were carried out, culminating in the discussion of the results. As a theoretical foundation, we are guided mainly by the perspective of Sociointeractional Semiotics (SSI), developed by the researcher Audria Albuquerque Leal (2011, 2020, 2021), which is mainly supported by Sociodiscursive Interactionism (ISD), by Bronckart (2006, 2009, 2021), and in the Grammar of Visual Design (GDV), by Kress and van Leeuwen (2021). Regarding the Textbook as an object-support-genre and aspects that influence its production, we base ourselves, mainly, on Bunzen (2005, 2020). And, finally, to deal with issues of developing multimodal reading skills, we preferably rely on Marcuschi (2001, 2022) and Solé (1998). As a result, it was noticed that the approach focused on the development of reading skills from the multimodal perspective is very small and superficial when it comes to texts from the field of scientific dissemination in the collection of textbooks analyzed. The

---

<sup>2</sup> This work was carried out with the support of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Financing Code 001

proposals are limited to the perception of the presence of multimodality, observation and hypothesis raising, but without systematization or orientation of the look that could collaborate with the apprehension of significant elements by the student. The same happens with the guidelines for teachers in the Teacher's Manual that accompanies the textbook.

**Keywords:** Textbook; Multimodality; Field of study and research practices

## FIGURAS

Figura 1 - Plasticidade do gênero .....	43
Figura 2 - O texto empírico .....	51
Figura 3 - Síntese do modelo de análise do ISD .....	58
Figura 4 - Exemplo de representação narrativa .....	61
Figura 5 - Exemplo do processo de conversão .....	62
Figura 6 - Exemplo de processo classificacional I .....	63
Figura 7 - Exemplo de processo classificacional II .....	63
Figura 8 - Exemplo de processo analítico estruturado.....	64
Figura 9 - Exemplo de processo analítico desestruturado .....	65
Figura 10 - Exemplo de processo simbólico atributivo.....	66
Figura 11 - Exemplo de processo simbólico sugestivo.....	66
Figura 12 - Exemplo do recurso contato e distância social .....	68
Figura 13 - Exemplo de recurso atitude/ perspectiva objetiva .....	69
Figura 14 - Exemplo de recurso atitude/ perspectiva subjetiva .....	70
Figura 15 - Exemplo de ângulo oblíquo .....	70
Figura 16 - Exemplo da metafunção composicional .....	73
Figura 17 - Capa do livro Ápis, 1º ano .....	112
Figura 18 - Capa do livro Ápis, 2º ano .....	112
Figura 19 - capa do livro Ápis, 3º ano .....	113
Figura 20 - capa do livro Ápis, 4º ano .....	113
Figura 21 - capa do livro Ápis, 5º ano .....	114
Figura 22 - Sobre o Manual do Professor .....	117
Figura 23 - Print do livro aberto .....	117
Figura 24 - Quadro geral da coleção - Gêneros .....	118
Figura 25 - Xexéu - 1º ano (Doravante T1) .....	122
Figura 26 - Por que os crocodilos fêmeas são boas mães? - 2º ano (Doravante T2) .....	123
Figura 27 - Por que as lagartixas perdem o rabo? - 4º ano (Doravante T4) .....	123
Figura 28 - Um gigante que tem medo de abelha! - 5º ano (Doravante T5) .....	124
Figura 29 - Boxe “Bons de natação” .....	134
Figura 30 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização .....	145
Figura 31 - Texto original: Xexéu .....	146

Figura 32 - Texto original referente a T2 .....	147
Figura 33 - Texto original referente a T4 .....	148
Figura 34 - Texto original referente a T5 .....	149
Figura 35 - Leitura - 1º ano .....	151
Figura 36 - Leitura - 2º ano .....	151
Figura 37 - Leitura - 5º ano .....	151

## QUADROS

Quadro 1 - Formação da SSI .....	45
Quadro 2 - Quadro de Análise da SSI .....	46
Quadro 3 - Tipos de discurso .....	53
Quadro 4 - Tipos de Sequência .....	54
Quadro 5 - Excerto de um conto popular .....	55
Quadro 6 - Folhado Textual .....	57
Quadro 7 – Síntese da Metafunção Representacional.....	67
Quadro 8 – Síntese da Metafunção Interativa .....	71
Quadro 9 – Síntese da Metafunção Composicional .....	74
Quadro 10 - Metafunções da GDV .....	75
Quadro 11 - Anexo III - A - BNCC (sem os campos de atuação) .....	83
Quadro 12 - BNCC Homologada (com os campos de atuação) .....	84
Quadro 13 - Comparação entre Anexo III-A e BNCC .....	84
Quadro 14 - Práticas de Linguagem: Todos os campos de atuação .....	92
Quadro 15 - Práticas de Linguagem: Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa .....	93
Quadro 16 - Complexidade das capacidades de leitura .....	94
Quadro 17 - Capacidades de leitura multissemióticas pautadas na GDV .....	94
Quadro 18 - Classificação de perguntas encontradas em Livros Didáticos .....	104
Quadro 19 - Gêneros de abertura das unidades .....	119
Quadro 20 - Contexto físico de produção .....	125
Quadro 21 - Posição social dos autores dos textos verbais .....	126
Quadro 22 - Posição social dos autores das imagens – LD .....	127
Quadro 23 - Quadro analítico da Metafunção Representacional .....	135
Quadro 24 - Quadro analítico da Metafunção Interativa .....	137
Quadro 25 - Quadro analítico da Metafunção Interativa .....	141
Quadro 26 - Síntese da Análise .....	152
Quadro 27 - Propostas de atividades realizadas antes, durante e depois da leitura .....	153
Quadro 28 – Complexidade das Capacidades de leitura versus Ocorrências .....	155

## SIGLAS

ALTER-LEGE - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Letramento, Gêneros Textuais e Ensino

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CMM – Capacidade Multimodal

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança de Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDV - Gramática do Design Visual

GSF - Gramática Sistêmico-Funcional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDP - Livro Didático de Português

LP – Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação e Cultura

P - Perguntas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SSI - Semiótica Sociointeracional

USF - Universidade São Francisco

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	19
Memorial de Formação .....	19
INTRODUÇÃO .....	27
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	36
1.1. Contribuições vigotskianas .....	36
1.2. Multiletramentos e Multimodalidade/ Multissemiose .....	38
1.3. Gêneros textuais .....	40
1.4. Semiótica Sociointeracional (SSI) .....	44
1.5. O Interacionismo Sociodiscursivo .....	47
1.5.1. Conceitos e Relação com a Linguagem .....	47
1.5.2. O quadro de análise do ISD .....	51
1.6. Gramática do Design Visual (GDV) .....	58
a) Metafunção Representacional .....	60
b) Metafunção Interativa .....	67
c) Metafunção Composicional .....	72
CAPÍTULO 2 - O LIVRO DIDÁTICO, A BNCC E O PNLD .....	76
2.1 Livro didático e suas classificações .....	76
2.2 O livro didático e os documentos oficiais .....	77
CAPÍTULO 3 - LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS .....	87
3.1 Leitura e Multimodalidade .....	87
3.2. Capacidades de leitura .....	91
3.3. Mecanismos possíveis para o desenvolvimento das capacidades leitoras multimodais ...	96
3.4. Procedimentos viáveis para o desenvolvimento das capacidades leitoras multimodais ..	100
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO .....	106
4.1. Retomada dos objetivos .....	106
4.2. Livro didático escolhido .....	106
4.3. Seleção dos textos para análise .....	107
4.4. Procedimentos de análise .....	108
CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE .....	111
5.1. Descrição da coleção Ápis .....	111
5.2. Análise dos textos pela perspectiva da Semiótica Sociointeracional .....	121



a) Organização Temático-Representacional .....	131
b) Organização Interacional .....	136
c) Organização Estrutural .....	139
5.3. Problematizando a didatização ou retextualização .....	144
5.4. Descrição e análise das atividades .....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	157
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....	161

## APRESENTAÇÃO

### MEMORIAL DE FORMAÇÃO

“Tudo tem seu tempo” e apesar de muitas vezes não entender de imediato, sei que tudo aconteceu (e acontece) na hora certa, exatamente como deveria ter acontecido! Digo isso porque, entre outras coisas, fazer faculdade sempre foi um sonho para mim, mas sempre pensei que não seria capaz e que faculdade era coisa apenas para ricos. Sobre as universidades públicas, imagine que ninguém, nunca, jamais me disse que seria para mim também. Nas escolas públicas por onde passei, nas décadas de 80 e 90, nunca foi citada a possibilidade de um aluno de escola pública (aluno de escola pública = aluno pobre) entrar em uma universidade pública. Para mim era um sonho muito, muito distante! Como eu ainda não tinha acesso à internet, toda fonte de informação vinha da minha família e da escola.

Por falar em família, meus pais tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto, então pouco ou nada sabiam a respeito de universidades. Aliás, meu pai sequer via sentido em uma menina estudar! Parece coisa do século passado, né? E é mesmo!

Na infância, minha brincadeira preferida sempre foi escolinha. Quando não brincava sozinha, brincava com as amiguinhas da minha rua. Nessas ocasiões, eu colocava todos para fazerem o dever de casa da escola de verdade e já ficava inconformada quando alguém não entendia ou não queria fazer alguma das atividades propostas pela professora.

Fui crescendo e a brincadeira deu lugar a ações reais. Dentro do meu grupo escolar, eu tinha essa postura de tomar à frente para realizar as atividades ou sempre ajudava quem estava com mais dificuldade do que eu.

Em 1994 me formei em Técnico de Secretariado, fiz o que chamavam de “Colegial Técnico”, que é o equivalente ao que conhecemos hoje por Ensino Médio Profissionalizante. Por conta dessa formação, no ano seguinte, bateram à porta da minha casa para saber se eu queria dar aula de Língua Portuguesa na escola pública estadual que havia no bairro. Explicaram-me que na falta de um professor licenciado, aqueles que tinham colegial técnico poderiam atuar. Como eu não estava trabalhando, decidi aceitar o desafio. E assim tive minha primeira experiência em sala de aula.

Naquela época, vários professores trabalhavam sem a formação adequada e muitos deles estavam buscando o diploma em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Machado, estado de Minas Gerais. Nesta faculdade, as atividades presenciais aconteciam quinzenalmente; as aulas eram ministradas às sextas-feiras, das 18h às 23h e aos sábados das 8h às 12h (salvo engano na exatidão do horário). Fui convencida a prestar o vestibular. Prestei, passei e comecei minha graduação.

Apesar de quinzenal, o curso era puxado. Eu estava até gostando, no entanto, logo surgiu um boato de que nem as escolas estaduais de SP e nem nenhuma outra escola aceitaria professor formado em Machado (o modelo EaD ou semi-presencial ainda era pouco divulgado e estava envolto a uma série de preconceitos). Nesse meio tempo, professores recém-formados de cidades do interior do estado de São Paulo começaram a migrar para a minha cidade. Por conta disso, acabei ficando sem trabalho e não tinha muita motivação para continuar a estudar em Machado. Arrumei um outro emprego como secretária e transferi minha matrícula para a Universidade São Francisco. No entanto, com o que eu ganhava, não consegui continuar os estudos. Fiquei dois meses na Universidade São Francisco (USF) e sai por não conseguir pagar. Para mim, foi uma tristeza incomensurável.

Porém, pouco tempo depois, meu pai foi convidado a trabalhar em São José do Rio Preto, cidade do interior de São Paulo. Nós, até então, morávamos em Jarinu-SP. Eu tinha um emprego e um namorado e, portanto, não pretendia me mudar. Mas aí fui conhecer a nova casa do meu pai, e a minha surpresa foi imensa! Ele ia morar ao lado da UNESP, quarteirão com quarteirão. Decidi rapidamente me mudar para São José do Rio Preto. Pensei: “Vou fazer um ano de cursinho (já que fiz colegial técnico que não contemplava as matérias do vestibular, principalmente de um vestibular super disputado), vou passar no exame de primeira, faço os quatro anos de letras e volto para me casar”. E assim aconteceu! É claro que precisei trabalhar, pois minha situação financeira nunca me permitiu que eu apenas estudasse. Então eu trabalhava o dia todo, ia ao cursinho à noite, voltava para casa e estudava mais um pouco. Aos finais de semana estudava ou namorava, havia um revezamento quinzenal. Mas mesmo na semana destinada a ver o namorado eu levava todo o material e estudava em cada oportunidade, inclusive no caminho.

Valeu a pena, pois consegui entrar na Universidade Pública, na primeira tentativa, assim como eu havia planejado! Podia ser considerada uma estudante do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Italiana.

Lembro-me que, antes de iniciarem as aulas no cursinho pré-vestibular, eu fazia caminhadas ao redor da faculdade e, quando eu passava na frente da entrada principal do *campus*, eu olhava para dentro e me via lá! Era um verdadeiro holograma mental!

Lembro como se fosse hoje o dia em que vi meu nome na lista dos aprovados! Ainda consigo sentir a mesma felicidade, a mesma palpitação no coração! Eu na Universidade Pública! Deus foi muito bom comigo! E eu também me esforcei para isso, claro!

E então chegou o 1<sup>a</sup> dia de aula! Parecia que eu estava vivendo um sonho! O encontro com alguns colegas do cursinho completava a minha alegria. Nós estávamos compartilhando da mesma felicidade, da mesma sensação de vitória.

Naquela época, havia uma grande discussão nacional sobre os trotes aos bixos e bixetes, mas essa questão foi bem tranquila em nosso *campus*. Os veteranos se mostraram bastante criativos, brincaram conosco, passaram o trote, porém sem faltar com o respeito que qualquer pessoa merece. Eles, com a ajuda do professor, organizaram uma aula-trote. A disciplina era Latim, e muitos alunos entraram na classe dizendo que estavam fazendo DP (Dependência de matéria), que o professor era muito rigoroso e que obrigada todos a falar latim durante a aula; o professor passou (apenas oralmente e exigindo que anotássemos) uma lista infundável de livros para serem lidos em menos de 1 mês e quando já estávamos entrando em desespero, alguém anunciou que aquele momento não passava de uma aula-trote. Apesar do susto, foi bastante divertido e acabou fazendo com que a turma se aproximasse e nos possibilitou criar vínculos afetivos também com os professores, já que tornou o ambiente agradável e confortável.

Mas aí o desespero começou a bater! Faculdade é coisa séria! Muita coisa para estudar, muitos trabalhos para fazer. O primeiro semestre foi o mais difícil, pois eu não tinha noção do que era ser uma universitária e o fato de precisar dividir o tempo entre trabalho e estudo sempre foi um complicador. Foi quando eu tive minha primeira (e única, graças a Deus!) nota vermelha. A disciplina era “Introdução à Linguística”. Neste dia chorei muito, muito, muito mesmo! Achei que não fosse conseguir! Um drama! Mas felizmente, tomei as rédeas dos meus estudos e consegui ser uma boa aluna! O curso exigia muita leitura! E eu não deixava passar nenhuma! Consegui fazer a minha parte de forma satisfatória.

As aulas tinham sempre (com raras exceções) o foco no professor! Eu adorava ouvir e pouco ou nada falava de volta. Fazia minhas reflexões sozinha ou na hora do café com os colegas; mas em sala, nunca me atrevi a abrir a boca. A não ser nos momentos de apresentação de trabalhos. Minha postura sempre foi bastante passiva, no que se refere a interação em sala de aula. Hoje entendo a importância de uma postura mais ativa, porém naquele momento deixei passar a oportunidade.

Tive alguns professores aos quais chamávamos de “professor estrela”, eram inalcançáveis, eram os mais gabaritados, e aqueles aos quais eu não me atrevia a chegar perto! Outros eram mais amigáveis e próximos aos alunos, mas mesmo assim, nunca consegui me aproximar muito. Via-os como que num pedestal e eu não me considerava digna de chegar até eles. Acabou que sempre mantive uma distância respeitosa! Tirando o máximo de proveito das oportunidades que eu tinha para ouvi-los.

As aulas de língua italiana eram mais descontraídas, mas não menos sérias. Eram tantas as novidades, que encantavam e nos envolviam. Tanto é que no momento em que fiz minha inscrição para o vestibular, eu havia feito a opção pela língua francesa; porém, devido à minha colocação não foi possível escolher e fui mandada para o italiano. Uma semana depois, a universidade entrou em contato comigo, dizendo que havia aberto uma vaga e que eu poderia migrar para a língua francesa, contudo eu já havia me apaixonado pela língua italiana e optei por não trocar.

Fiz um estágio básico, o qual me aproximou de uma das professoras, a Professora Celeste, que inclusive me convidou para um trabalho extra em certa ocasião, alguns anos após a formatura. Posso afirmar que fiz parte da “equipe celestial”, como ela dizia. Essa professora acabou sendo minha principal referência e sempre foi dona da minha total admiração. Na ocasião do estágio, trabalhei o romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, estava investigando a relação entre as personagens e a sociedade carioca da época. Até aqui, eu ainda pretendia focar meus estudos na literatura, em especial a Brasileira. Lembro-me que nesta época começava a surgir na professora o interesse pelos mitos e por comparações entre mito escritos e imagens. Foi esta professora que plantou em mim a sementinha da multimodalidade, apesar de eu só ter entendido verdadeiramente isso hoje.

Eu queria muito ter feito a iniciação científica também, mas não consegui conciliar tantas coisas. Trabalhar e estudar é um grande desafio, pois chega um momento em que 24 horas de um dia simplesmente não comportam tantos afazeres. Aliás, por conta do excesso de atividades, muitas foram as vezes que pensei que eu não fosse dar conta do mínimo necessário. Em momentos mais críticos, próximos aos finais de semestres, cheguei ao ponto de faltar em uma aula, para realizar atividades de outra aula. Parece incoerente, mas foi uma estratégia necessária.

Uma outra coisa que era muito legal nesta época, era o momento do encontro com os colegas de grupo na cantina do *campus*. Lá, de forma descontraída, entre lanches e refrigerantes, saiam as nossas melhores discussões e análises literárias. Estes momentos eram especiais, porque estávamos sim estudando e eram os momentos mais produtivos e significativos.

Contudo os 4 anos de licenciatura chegaram ao fim! Cada um seguiu seu caminho. Muitos dos meus colegas foram direto para o mestrado, e eu, apesar de querer muito, escolhi outro caminho, porém nunca deixei de pensar em cursar o mestrado.

No primeiro final de semana após o término das aulas, meu namorado (hoje marido), foi me buscar. E na semana seguinte eu já estava procurando trabalho em Jundiaí, cidade onde resido até hoje. Fiz minha inscrição para dar aulas no Estado e deixei meu currículo em várias escolas particulares.

Para a minha surpresa, quem primeiro me ligou (sim! ligou!) foi o Estado, pois queriam que eu desse aulas de italiano no Centro de Línguas. Apesar de me sentir insegura, aceitei! E visto que eu estava com vínculo no Estado, a escola vizinha à minha casa começou a me chamar para substituir professores de todas as disciplinas. Foi aí que meu desespero começou. Não sei se existe coisa pior do que trabalhar como professora eventual no Estado! Eu trabalhava todos os dias, sempre ficavam me devendo horas para o mês seguinte; mas a bagunça, indisciplina e desrespeito dos estudantes era tanta que estava acabando com a minha saúde.

Foi então que no segundo semestre daquele mesmo ano, consegui trabalho em uma escola particular que oferecia o Ensino Fundamental II e Ensino Médio no modelo “supletivo”: Seis meses para o Ensino Fundamental e mais seis meses para o Ensino Médio. Eu estava feliz por não ter que lidar com aquela indisciplina da escola do estado, mas um tanto inconformada com o modelo de ensino ao qual eu estava inserida! Os questionamentos eram muitos! Sempre procurei fazer o melhor e hoje me orgulho de saber sobre ex-alunos que continuaram os estudos e hoje estão graduados! Eis aí um dos benefícios das redes sociais: a gente consegue acompanhar pessoas queridas por mais tempo, mesmo depois de finalizados ciclos em que a convivência física era constante.

No ano de 2005, eu participei de um processo seletivo e, então, em 2008, fui chamada para trabalhar como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, em escolas Municipais de Jundiaí. E novamente me deparei com dias difíceis: escolas de periferia, alunos indisciplinados e com uma defasagem absurda, alunos que não viam sentido em estar na escola. O trabalho sempre foi muito difícil, mas eu não poderia desistir e deixar os meus alunos ao “Deus dará”. Eu os tinha como minha responsabilidade! Preocupava-me genuinamente com cada um deles! Minha consciência não me permitia uma postura de indiferença! Desistir não era uma opção pra mim! E então voltei a estudar! Além de cursos livres e rápidos, cursos de extensão, fiz outra graduação em Pedagogia, e duas especializações: uma em “Gramática e textos da Língua Portuguesa” e outra em “Psicopedagogia”. A graduação foi no modelo semipresencial e as especializações no modelo EaD, no entanto, apesar de não ter o rigor dos

curso presenciais, eu me dedicava muito. Sempre considerei que um diploma traz responsabilidades, então eu não poderia (e não posso, não consigo) deixar por menos. Sempre fui muito comprometida e estudei com total dedicação!

Mas, uma coisa que eu não havia dito antes: As escolas de Ensino Fundamental da Prefeitura eram duas escolas piloto, um projeto. Projeto este que foi considerado dispendioso, trabalhoso e infrutífero, e então optou-se por fechar ambas as escolas desse segmento. Eu tinha muito medo de ser exonerada e então fui pensando em alternativas. Foi quando decidi prestar a prova para trabalhar como “Diretora da Escala Rotativa”. Ser diretora não era o meu maior desejo, porém era uma forma de me manter útil na rede e continuar no campo da educação. Enfim, fiz a prova e tive uma boa colocação. Fui chamada e pude escolher a escola municipal próxima a minha casa. Era uma escola grande, com uma equipe grande (por volta de 50 colaboradores) e muitos alunos (por volta de 800 alunos). Era um grande desafio, mas fui agraciada com uma equipe gestora de ponta! Mulheres lindas, fortes, guerreiras, comprometidas, inteligentes, parceiras!

Uma das coordenadoras estava fazendo doutorado na Universidade São Francisco - USF. Ela falava com tanto entusiasmo, que aquela chama que estava quietinha dentro de mim, voltou a reacender. E, então, no dia em que abriram as inscrições para aluno especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação naquela Universidade, não pensei duas vezes: Fiz minha inscrição, passei pela entrevista e fui aceita no programa para cursar a disciplina “Estudos sobre letramento”.

Minha professora foi a Luzia Bueno! Uma verdadeira estrela guia! Em suas aulas, ela falava com tanta propriedade e proximidade dos alunos que me encorajou (mesmo sem saber) a escrever um projeto e me inscrever no processo seletivo para entrar no programa como aluna regular.

Durante a graduação em Letras eu pensava em fazer mestrado na área da literatura, mas depois que comecei a dar aulas, já licenciada e tendo mais consciência do meu papel social, percebi que queria pesquisar em uma área que fosse mais prática, mais próxima da sala de aula, do ensino de Língua Portuguesa, eu queria contribuir de forma efetiva e urgente para diminuir a defasagem que percebi no meu aluno que chegava ao 6º ano. Então fui procurar saber qual era o tema de língua portuguesa ainda pouco estudado entre os professores da rede de Jundiaí e entendi que trabalhar com os textos de gêneros multimodais poderia ser útil, prazeroso e importante, não só para mim, mas para contribuir com os professores e alunos da rede de Jundiaí e além.

Voltando um pouquinho, eu sabia que 2020 seria um ano de muitos desafios, só não pensei que fossem tantos, pois foi justamente o ano que a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil. Quer dizer, eu estava pela primeira vez diretora de uma escola enorme, chegou a pandemia, todos foram “convidados” ao isolamento social, tivemos que encontrar meios de chegar até os alunos, lidar com os medos, as incertezas, as preocupações, com a falta de recursos materiais, com o descontentamento de alguns... Mas mesmo assim, seguimos em frente. Além dos desafios profissionais, em paralelo encarei a disciplina como aluna especial e escrevi o meu projeto de mestrado. Ao final do ano, a diretora titular da escola em que eu estava trabalhando me convidou para trabalhar na mesma escola só que como coordenadora (já que como diretora eu não poderia, pois o processo seletivo foi baseado em títulos e tempo de serviço e eu não tinha nem tanto tempo nem tantos títulos assim). Eu imediatamente aceitei o convite, principalmente, porque ela sabia que eu queria entrar no mestrado e precisaria de uma flexibilidade com relação ao meu horário de serviço.

No início de 2021, essa mesma diretora titular me convidou para trabalhar diretamente com ela, mas em outro departamento. Eu seria coordenadora pedagógica do Centro de Línguas e Tecnologia do Município de Jundiá. O trabalho foge um pouco daquilo que eu realmente gosto de fazer, que é estar com as crianças, ensinando, incentivando. No entanto, seria ainda mais fácil lidar com a questão da flexibilidade dos horários de trabalho para conseguir estudar. Então aceitei!

Hoje entendo que a universidade é muito mais do que ir às aulas, ler os textos e entregar as tarefas. Há uma responsabilidade muito grande por trás de um diploma! O problema é que só percebi isso de forma totalmente consciente no mestrado. Tenho a necessidade de ler e realmente entender tudo que leio, saber falar sobre os assuntos estudados e isso é bastante desgastante, mas percebo que cresci muito como estudante. Apesar de sempre ter sido uma boa aluna, sempre ter me dedicado, hoje sinto que realmente aprendi a estudar, aprendi a Ser Estudante! E graças ao mestrado! Espero que se um dia eu tiver a oportunidade de lecionar na graduação eu consiga passar aos alunos a importância de Ser Estudante e ajudá-los a aprender a aprender. Essa expressão, “aprender a aprender”, já parece tão corriqueira, mas ainda é muito difícil de ser posta em prática. Basta observarmos o nível da maioria dos alunos brasileiros.

Quanto ao futuro? Se tenho vontade de dar aula na graduação? Não é uma hipótese descartada, porém não foi o que mais me motivou a entrar no mestrado. A motivação principal veio dos meus aluninhos mesmo, aqueles lá do Ensino Fundamental. No entanto, penso que dar aula na graduação possa ser também muito gratificante, principalmente, se pensar que poderia



atingir, de forma indireta, muito mais “aluninhos”, fonte da minha principal preocupação. Mas confio nas providências divinas! Faça a minha parte! E sei que “Tudo tem seu tempo”!

Mas e a minha relação com o tema de minha dissertação?

Uma lembrança que me incomoda é que sempre gostei de estudar, mas durante a educação básica achava os livros didáticos de Português muito chatos e raramente entendia o que era para ser feito. Isso quando não discordava do que estava escrito. Além disso, minhas perguntas nunca eram respondidas de maneira satisfatória.

Na ocasião do ingresso no mestrado, uma vez que gosto de quase tudo que se liga à educação e principalmente ao ensino da Língua Materna, foi muito difícil escolher um tema para escrever meu projeto. Então tive a ideia de perguntar a uma amiga querida, que trabalha com formação de professores, qual o tema que ainda precisava ser tratado com os professores; onde ela percebia lacunas. Foi quando ela me falou da questão da multimodalidade e me deu um artigo da Prof.<sup>a</sup> Audria Leal para ler. Não tive dúvidas: escrevi meu projeto neste viés.

Ingressando no mestrado, minha orientadora já trabalhava com outros orientandos questões a partir do Livro Didático e me propôs o mesmo. Achei incrível, pois poderia reunir as questões de que gostava e que me intrigavam: ensino x livro didático x multimodalidade. O interesse pelo “Campo de práticas de estudo e pesquisa” proposto pela BNCC surgiu depois, pois trata-se de uma nova forma de olhar a organização do ensino, uma forma que foi proposta na BNCC a partir de sua homologação em 2018. Além disso, sabemos que os textos desse campo de atuação não costumam, ou não costumavam, ser muito trabalhados em sala de aula de forma sistematizada, apesar de serem os textos que mais fazem parte do cotidiano escolar. Vimos então, minha orientadora e eu, uma oportunidade de explorar mais este cenário. Finalizo esta etapa, afirmando que estou bastante satisfeita com os caminhos que todo esse estudo está me levando!

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se articula aos estudos realizados pelo grupo de pesquisa ALTER-LEGE (CNPQ-USF), coordenado pelas Professoras Doutoras Luzia Bueno e Milena Moretto, da Universidade São Francisco - SP. Ela tem como objetivos gerais problematizar, a partir da coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “Ápis”, assim como do Manual do Professor que o acompanha, o trabalho com textos multimodais do gênero divulgação/curiosidade científica, do campo das práticas de estudo, proposto pela versão homologada da BNCC; e verificar se as atividades propostas para o trabalho com esses gêneros evidenciam possibilidades de desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal

A fim de que tais objetivos sejam alcançados, entendemos que os objetivos específicos a seguir elencados nos serão fundamentais: (i) Analisar detalhadamente os textos foco de nossa pesquisa a partir da Semiótica Sociointeracional; (ii) Problematizar a questão da transposição de textos de seu suporte original para o Livro Didático (LD); (iii) Descrever e Analisar as propostas de ensino a partir dos textos anteriormente analisado.

Para tanto, escolhemos a coleção de Livros Didáticos distribuídas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras em maior quantidade, por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), no período de 2019-2022. Somente em 2019, primeiro ano do ciclo, foram entregues 4.022.753 exemplares (nos anos subsequentes, são entregues as reposições, referentes a novas matrículas ou perdas, as quais não foram contabilizadas para a realização deste trabalho). Desta forma, entendemos que esta é a coleção de LD de Língua Portuguesa que, no período, mais pode ter influenciado estudantes e docentes das escolas públicas brasileiras, de forma que merecem a nossa atenção. Além disso, nossa atenção se voltou para o “campo das práticas de estudo e pesquisa”, por nele haver textos tradicionalmente pouco explorados do ponto de vista da sistematização de suas características ou como objeto de leitura e compreensão na escola básica, em detrimento, principalmente, de textos da esfera artístico-literária.

Acreditamos ainda que o estudo da multimodalidade e de textos de gêneros multimodais se faz necessário, hoje, mais do que nunca, devido, principalmente, à inserção social no mundo digital. Não é preciso nenhuma pesquisa aprofundada para verificar que estamos imersos em um mundo onde as diversas semioses se fazem presentes o tempo todo, sobretudo, devido aos meios de comunicação e informação em massa, à popularização de aparelhos tecnológicos

como tablets e smartphones e a consolidação da internet em muitas esferas de atividades sociais, além da sua democratização de acesso (apesar de sabermos que, infelizmente, há lugares que são esquecidos pelo poder público, lugares onde ainda falta acesso à internet e a muitas outras coisas, discussão essa que não é oportuna neste momento).

A expressão "uma imagem vale mais que mil palavras" é recorrente em nosso cotidiano, isso porque as imagens parecem envolver as pessoas, fazendo-as acreditar naquilo que veem com mais facilidade, embora, muitas vezes, com pouca criticidade. É como se a imagem trouxesse e representasse apenas verdades. E talvez o seja, no entanto, ela traz a verdade de seu produtor, de forma que o receptor precisa ter conhecimento suficiente para entendê-la e interpretá-la de forma crítica, não se deixando enganar.

Kress e van Leeuwen (2010, p. 3) advogam a favor da comunicação multimodal dizendo que

[a]gora que a comunicação multimodal, com o visual como um modo especialmente importante, muitas vezes desempenha um papel dominante na comunicação pública, seu uso não está mais confinado a designers gráficos especializados, e tornou-se para muitos uma habilidade fundamental no local de trabalho. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2010, p. 3)

Se concordamos com eles, aceitamos também que a escola precisa voltar a sua atenção para o desenvolvimento da leitura e produção multimodal, tanto é assim, que os documentos oficiais já trazem de forma explícita, porém tímida, a intenção de se trabalhar a multimodalidade. Ou seja, a comunicação multimodal crítica e consciente era mais restrita a um grupo de especialistas, porém atualmente é usada de forma ampliada, portanto, precisa ser ensinada-aprendida. Conforme Rojo (2010, p. 23)

os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências. (ROJO, 2010, p.23)

A percepção empírica dessas práticas cristalizadas e insuficientes mencionadas por Rojo, no trecho acima, é um dos motivos que nos levou à realização desta pesquisa. Além disso, formar cidadãos capazes de ler e escrever criticamente por meio não só do signo verbal, mas também de outras semioses é uma de nossas preocupações, a qual é validada por Bearne e Wolstencroft (2007), citados por Leal (2021, p. 118), quando defendem que “ensinar sistematicamente multimodalidade às novas gerações, a partir de uma perspectiva crítica,

possibilita que os alunos se desenvolvam como leitores e escritores conscientes e integrados no social”.

Outro fator que torna a leitura crítica multimodal imprescindível é a questão do uso da internet para busca de informações. No ciberespaço encontramos de tudo e todos têm acesso a essa multiplicidade de informações, desta forma é preciso treinar o leitor para que seja capaz de ler e entender aquilo que aparece após um comando de busca. É por conta de leitores ingênuos ou principiantes que tantas *fake news* circulam livremente na rede, e por conta, ainda, da dificuldade de compreensão, interpretação, capacidade de interagir criticamente com um texto que tanta gente cai em golpes, por exemplo.

Segundo Marcuschi (2020, p. 71),

[na] sociedade contemporânea, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes. Basta ter presente a maciça entrada da internet como sofisticado sistema de busca. (MARCUSCHI, 2020, p. 71)

Tal afirmação, confirma e reforça a necessidade do desenvolvimento de capacidades de leitura de textos de gêneros multimodais e conseqüentemente o reforço deste trabalho a partir também do Livro Didático, já que este é o material mais comum e mais utilizado nas escolas brasileiras<sup>3</sup>.

Como bem lembra Ribeiro (2020, p. 48), temos que considerar ainda que

Os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos “em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética...)” (Rojo, 2009: 119). Diante disso, exames como o Pisa, o Enem e o Saeb abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais, por meio da apresentação de textos como mapas, gráficos e infográficos. (RIBEIRO, 2020, p. 48)

Ou seja, se um dos papéis da escola é formar o cidadão, não ensinar a leitura crítica multimodal, é, sobretudo, privar o jovem cidadão de um direito fundamental, impedindo-o de transitar por esferas sociais conforme a sua vontade e/ou necessidade.

---

<sup>3</sup> Esta realidade pode vir a mudar, em consequência de o Governo Federal, por meio do Política Pública de Inovação Educação Conectada (PIEC) vem disponibilizando verbal desde 2017 para que as escolas se equipem tanto no que se refere à conectividade quanto a equipamentos. Para saber mais, consulte o site <https://educacaoconectada.mec.gov.br/#:~:text=O%20Programa%20de%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o,tecnologia%20digital%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica> . Acesso em: 20 nov. 2022

Atualmente há pessoas, geralmente profissionais, que conhecem muito bem o poder da imagem e sabem usá-la com maestria a fim de conquistar os seus objetivos. É o caso, por exemplo, dos profissionais da publicidade, ou ainda da indústria de jogos eletrônicos, entre outros. Contudo, já que as múltiplas semioses circulam atualmente com tanta facilidade, é preciso que haja receptores que possam interagir com essas linguagens, com esses signos diferentes dos puramente linguísticos.

Gostaríamos de esclarecer que apesar de nosso trabalho estar voltado para os textos nos quais há interações de signos linguísticos e imagéticos, outros signos estão presentes no nosso cotidiano. Entre eles, temos um modo semiótico bem interessante e bastante presente em nosso dia a dia que é a música. Trata-se de uma linguagem praticamente universal. Tanto é que a mesma música pode ser ouvida em diversas partes do mundo, por pessoas estranhas entre si, que falam línguas diferentes, mas pode sugerir sensações e emoções semelhantes.

Temos ainda a multimodalidade presente oralidade. Quando dizemos alguma coisa, podemos mudar o sentido ou valorizá-la por meio do tom da nossa voz, dos olhares, dos gestos que fazemos ao proferir determinados enunciados.

Sendo assim, podemos concluir que saber usar as diversas semioses é realmente importante para aumentar o nosso poder de persuasão, convencimento, comunicação, socialização e entendimento do mundo que nos cerca. Defendemos então que os receptores dos textos multimodais também precisam adquirir conhecimento suficiente para que não ocupem uma posição ingênua frente às mensagens que lhes chegam. É preciso conhecer para perceber as “entrelinhas”, entender a mensagem que está por trás de uma “inocente” imagem, por exemplo. Entender as intenções do autor, compreender o que ele tentou evidenciar ou esconder em sua mensagem é importante para que não nos passemos por meras marionetes nas mãos daqueles que têm essa lucidez.

Contudo, ao contrário do que se possa imaginar, as múltiplas semioses não são aprendidas por instinto. Elas precisam ser apresentadas, ensinadas, manipuladas, trabalhadas a fim de que (i) façam sentido, (ii) sejam usadas a favor da boa comunicação e (iii) que também possam ser usadas como um dos instrumentos de ascensão social ou mesmo de trânsito entre as esferas de atividades sociais de acordo com o desejo do sujeito comunicante, assim como acontece com a linguagem verbal.

Então, em razão de declaradamente a multimodalidade ter invadido os espaços e a nossa vida, ela exige atenção e estudo, não só a respeito de sua forma de funcionamento, mas também sobre a forma como melhor se ensina e se aprende a lidar com ela.

Bakhtin (2000, p. 280) afirma que

[a] riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 280)

É exatamente o que está acontecendo atualmente. Estamos vivendo situações diferentes de três, quatro, cinco décadas atrás. Com meios e suportes de comunicação mais sofisticados tecnologicamente, os gêneros com os quais lidávamos, hoje apresentam-se diferentes, adequando-se a nossa atual realidade.

De qualquer modo, no que tange à multimodalidade, é importante ressaltar que ela sempre existiu. O caso é que não era estudada em ambiente escolar, de forma a democratizar esse tipo de conhecimento, não era usada com as mesmas intenções e intensidade com que é usada atualmente. Mesmo porque os suportes aos quais a população tinha acesso eram bem diferentes.

Por conseguinte, chegamos ao objeto de interesse desta pesquisa: O livro didático. Optamos por utilizar o LD devido a sua relevância no cenário nacional educacional. Atualmente, devido à implantação do Plano Nacional do Livro de Material Didático (doravante PNLD), o acesso ao livro didático pode ser considerado universalizado, ou seja, todo estudante de escola básica pública em território nacional, desde que a escola participe do Censo escolar e faça adesão ao programa, tem o direito a receber os Livros Didáticos gratuitamente:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. (Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em: 08 maio 2022.

Desta forma, apesar de todas as diferenças sociais, sabemos que o LD é um instrumento de ensino e aprendizagem que está ao alcance do professor e do aluno (em alguns casos é, inclusive, o único recurso). O que pode mudar de escola para escola ou de rede para rede é o título escolhido, pois a escolha é realizada pelos docentes ou ao menos pela rede de ensino. Outra possível mudança - e esta nos parece bastante frequente - é de classe para classe ou de professor para professor, conforme a abordagem escolhida para uso dos textos e conteúdos,

além, da interferência natural dos conhecimentos prévios do professor sobre determinados assuntos, assim como suas crenças, objetivos e ideologias.

A escolha pelo “campo de práticas de estudo e pesquisa” deu-se devido à oficialização da preocupação com este campo desde os anos iniciais da educação básica. Sabemos, por experiência, que os textos do campo da literatura eram mais usados nas aulas de Língua Portuguesa como um exemplo de linguagem a ser seguido. Outros gêneros foram encontrando espaço, como aqueles do campo jornalístico ou as Histórias em Quadrinhos. Porém os textos do campo de estudo e pesquisa, pareciam ser um pouco negligenciados, como se por intuição o aluno aprendesse sobre ele. Tanto é que normalmente nas nossas aulas (há algumas décadas e em alguns casos até hoje) era comum o professor pedir a “apresentação de trabalho”, mas dificilmente era explicado como organizar essa apresentação, qual o tipo de exposição, qual o material que deveria ser utilizado, como este material deveria ser utilizado, qual a postura do aluno frente a sala de aula. O mesmo acontecia com a produção de resumos, ou seja, era comum o pedido para que lêssemos uma obra literária e depois fizéssemos um resumo ou resenha crítica, porém, dificilmente esses textos eram trabalhados com os alunos de forma sistematizada.

Como provável consequência disso, dentre outros fatores, há alunos que chegam à universidade sem base alguma para a produção dos trabalhos acadêmicos, não porque são incapazes, mas porque não houve preparação para tanto. Talvez esse seja, inclusive, um dos motivos pelos quais tantos alunos universitários desistem do curso escolhido e sonhado ainda no primeiro ano da graduação.

Sabemos de algumas universidades, como por exemplo, a Universidade São Francisco - SP, que vêm oferecendo aos alunos, sob a organização e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno, aulas/ disciplinas extracurriculares, no Laboratório de Letramento Acadêmico, para aqueles que necessitam de ajuda nesse aspecto; o que nos parece muito bom, contudo, o ideal seria que o estudante chegasse à universidade melhor preparado para a leitura e produção desses textos. Desta forma, inferimos que é de fundamental importância o ensino das práticas de estudo e pesquisa, de trabalharmos a leitura e produção de textos que compõem esse campo de atuação; mesmo porque se defendemos que os gêneros devem ser trabalhados pensando no contexto real de produção e recepção, é incoerente não trabalharmos mais com os textos desse campo. Em tese, seriam os gêneros mais usados na realidade dos estudantes enquanto estudantes.

Percebeu-se, então, que os textos relacionados à pesquisa e ao estudo precisam ser ensinados e aprendidos desde os primeiros anos da escolarização básica-formal.

Houve ainda, principalmente, com a invasão do mundo digital e virtual, a compreensão da importância dos textos multimodais, até então muitas vezes negligenciados nas práticas de ensino ou tendo suas características visuais vistas apenas como um “enfeite”, um “acessório”. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porém, mais fortemente na atualidade, o ensino de textos de gêneros multimodais ganha relevo e a importância de um trabalho efetivo e sistematizado faz-se então desejável e necessário.

É relevante considerarmos ainda que as inovações tecnológicas que apareceram de forma mais evidente e democrática, principalmente, a partir do final do século XX trouxeram à tona as multimodalidades, e mais especificamente os textos de gêneros multimodais. Gonçalves e Leal (2020, p.40) lembram que

cada época apresenta características específicas que são inerentes ao uso da língua e que de fato, as mudanças sociais causam alterações nos meios de comunicação e, conseqüentemente, na interação entre os humanos. É o caso então do surgimento de novas tecnologias que veio trazer um espaço totalmente novo de se comunicar e até mesmo de usar a linguagem.

Neste cenário, entender como o LD propõe as atividades, verificar se elas cumprem o propósito de desenvolver as capacidades de linguagem, ou seja, “a capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais” (BUENO e ZANI, 2017, P. 619), verificar ainda se são apresentadas e trabalhadas de forma progressiva podem ajudar o professor que está em sala de aula a (re)direcionar o seu trabalho, de forma que faça escolhas conscientes e assertivas para ajudar o seu aluno durante a aquisição de novos conteúdos, saberes, habilidades e capacidades, assim como desenvolver ainda mais aquelas habilidades e capacidades que por ventura o aluno já tenha alguma familiaridade.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017) já defendiam a necessidade do desenvolvimento das capacidades de linguagem, ou seja, as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, e mais recentemente, percebeu-se a necessidade de desenvolver também a capacidade multimodal e multissemiótica (DOLZ, 2015). Mesmo porque, apesar de o aluno do século XXI já ter contato com este tipo de texto desde muito cedo, precisamos auxiliá-lo na compreensão e interpretação adequadas e críticas; ajudá-lo a deixar de ter uma leitura ingênua, para passar a entender e perceber as informações implícitas, as mensagens subliminares que podem estar presentes nas formas, cores, posições, disposições dos elementos textuais, de forma que passe a ser capaz, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, de fazer uma leitura crítica dos textos que ora se apresentam.



Essas capacidades de linguagem funcionam de forma articulada e interligada, contribuindo, assim, para a apropriação de um gênero textual escrito ou oral de forma global. A análise e a observação dessas capacidades, antes e durante o processo de ensino, permitem a realização de uma intervenção didática mais precisa por parte do professor, a fim de mobilizar os conhecimentos os quais os aprendizes ainda não tenham e que possam vir adquirindo durante o processo (ZANI e BUENO, 2017, p. 619).

Importante ressaltar que, dentro deste contexto, a nossa contribuição, está focada no desenvolvimento das capacidades de leitura de textos multimodais. Parece unânime entre os professores a compreensão de que é importante trabalhar a leitura na escola, portanto nos LDP sempre estão presentes atividades relacionadas a essa prática de linguagem, porém ainda pouco se fala da leitura que vai além dos signos verbais.

Durante o processo de decisão do caminho a ser percorrido nesta pesquisa, fizemos uma pesquisa sobre o estado da arte. Primeiro buscamos no Catálogo de teses e dissertações da Capes e delimitamos os últimos 5 anos completos, ou seja, de 2017 a 2021. Como filtro selecionamos: Área de conhecimento: Educação; Nome do Programa: Educação; Área de concentração: Educação; Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Tipo: Mestrado e Doutorado.

Na primeira tentativa, usamos o seguinte descritor: "livro didático de língua portuguesa" and "ensino da multimodalidade" or "ensino de multissemiótica" and "Ensino fundamental anos iniciais" and "campo das práticas de estudo e pesquisa". Chegamos a 9589 títulos. Tiramos o descritor "campo das práticas de estudo e pesquisa" e o resultado foi exatamente o mesmo, o que nos leva a entender que o campo de estudos e pesquisa não foi considerado em nenhuma das pesquisas.

Apenas com o descritor “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, sem nenhum filtro, encontramos 2 títulos. Ambos os trabalhos pertenciam à área de Língua Portuguesa e faziam referência aos anos finais do ensino fundamental, diferentemente de nossa pesquisa, que olha para os anos iniciais.

Com o descritor "Gêneros multimodais" encontramos um trabalho da área de concentração de Linguagem e Educação, porém trata-se de uma pesquisa feita em material didático impresso e digital do Ensino Médio. Na área da educação, com descritor: “Gêneros multissemióticos”, encontramos um único título, mas que tratava da formação de leitores na EJA.

Partimos então para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e buscamos pelo seguinte descritor: "livro didático de língua portuguesa" and "ensino da multimodalidade"

or "ensino de multisseriose" and "Ensino fundamental anos iniciais" and "campo das práticas de estudo e pesquisa". Não encontramos nenhum título.

Tiramos o descritor "campo das práticas de estudo e pesquisa" e o resultado continuou zerado.

Colocando apenas os descritores "livro didático de língua portuguesa" and "multimodalidade" encontramos 21 títulos encontrados. No entanto, nenhum deles está fazendo referência ao livro usado nos anos iniciais do ensino fundamental. Quatro tratam da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental e um no Ensino Médio. E os gêneros tratados com mais especificidade são as tirinhas, com seis ocorrências; o anúncio publicitário, com três ocorrências e o infográfico, com duas. Além disso, duas das pesquisas estão preocupadas especificamente com a leitura de imagens. Por conseguinte, a partir dessas buscas, constatamos a relevância de nosso trabalho e seguimos adiante.

Para apresentarmos a nossa pesquisa, organizamos a dissertação em cinco capítulos. No primeiro, discorreremos sobre as contribuições vigotskianas, os multiletramentos e a multimodalidade, os gêneros textuais, assim como a Semiótica Sociointeracional, que por sua vez está relacionada ao Interacionismo Sociodiscursivo e a Gramática do Design Visual. No segundo, abordamos questões sobre o Livro Didático, o processo de compra desse material por meio do PNL D e a influência da BNCC. No terceiro, abordamos questões sobre as capacidades de leitura e procedimentos para seu desenvolvimento. No quarto capítulo, explicitamos a metodologia; enquanto o quinto traz a descrição e análise dos dados. Por fim, expomos nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, discorreremos a respeito da nossa fundamentação teórica de base, ou seja, a Semiótica Sociointeracional (doravante SSI), que, por sua vez, tem como alicerce o Interacionismo Sociodiscursivo (a partir daqui ISD) e a Gramática do Design Visual (daqui para frente GDV). Contudo, a título de esclarecimento, discutiremos primeiramente sobre as contribuições vigotskianas e a importância dos signos para o desenvolvimento humano. Em seguida, abordaremos os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, já que é devido a sua presença nos discursos contemporâneos que a SSI surgiu. Discutiremos brevemente também sobre gêneros textuais, pois é a partir deles que as ações de linguagem se materializam e possibilitam não só as nossas análises, mas também o ensino e a aprendizagem de aspectos importantes da língua, linguagem e da comunicação como um todo.

#### **1.1. CONTRIBUIÇÕES VIGOTSKIANAS**

O legado de Vigotski muito contribui para as nossas reflexões. Primeiro porque os ideais do ISD são fruto também da Psicologia histórico-cultural idealizada por Vigotski; depois porque traz conceitos que são extremamente relevantes para esta pesquisa, entre elas a ideia de signo/instrumento psicológico, de processo dialético do desenvolvimento, conceito de mediação.

Segundo Rego (2012, p.83), Vigotski entende que “o sujeito produtor de conhecimento [...] é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem”.

Ao falarmos de sujeito ativo, que se relaciona com o mundo, inevitavelmente, para que mantenhamos a coerência de nossa pesquisa, teremos que falar a respeito dos signos linguísticos e não linguísticos, pois conforme Vigotski (1991, p.29), o signo tem origem cultural e é crucial para o desenvolvimento do indivíduo. Conforme Rego (2012, p. 70)

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa

eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água. (REGO, 2012, p. 70)

Friedrich (2012, p. 58) complementa explicando que “[o]s signos que são o objeto da semiótica e da linguística são caracterizados por sua capacidade de ser um objeto (som, imagem acústica etc.) que significa, indica, representa outro objeto (uma representação mental, uma informação, um simples processo natural etc.)”.

Segundo Vigotski (1991, p.29), é por meio dos signos que acontecem as mudanças nas funções psicológicas básicas do sujeito, que modificam a estrutura psicológica do processo de memória, o que levam o sujeito ao uso consciente das funções psíquicas superiores. O signo pode ser considerado então um estímulo artificial que estende a operação da memória para além das dimensões biológicas.

Ainda sobre o signo é importante ressaltar que ele ganha uma dimensão semiótica, a qual se constitui nas práticas sociais, em outras palavras, o signo não é algo que está dado, ele se constitui nas interações sociais. Dessa forma podemos entender ainda que o signo é também uma forma de ajudar o sujeito a controlar seus impulsos, seu comportamento de forma consciente, ou seja, graças a interferência do signo é possível que o impulso direto seja inibido.

Discorrido sobre os signos, tratamos dos instrumentos psicológicos, pois entendemos que o LD pode funcionar com um. De acordo com Friedrich (2012, p.53), Vigotski advoga a favor de que a atenção voluntária e a memória lógica surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos, ressaltando que “os processos psíquicos superiores são, sempre e necessariamente, compostos de três elementos: a tarefa, o instrumento e o processo psíquico necessário para resolver a tarefa” (FRIEDRICH, 2012, p.55). Trazendo essa ideia para o nosso contexto de pesquisa, temos como tarefa a leitura crítica e autônoma de textos multimodais; como instrumento, os textos presentes no LD e as atividades propostas para compreensão da leitura, que por sua vez estão inseridos em um contexto; e, por fim, o processo psíquico, ou seja, o desenvolvimento das habilidades e capacidades de leitura crítica e autônoma multimodal.

Importante ressaltar que seja como for, apesar de se ter o LD em mão, que pode funcionar como instrumento psicológico, é preciso lembrar que a aprendizagem acontecerá num processo dialético, de forma que o estudante precisará participar ativamente do processo, e na sala de aula cabe ao professor fazer essa mediação semiótica, estimulando e motivando o estudante a participar ativamente, envolvendo-o nas atividades com os textos multimodais,

sensibilizando o aluno para os multiletramentos, temática que passaremos a abordar na próxima seção.

## 1.2. MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE/ MULTISSEMIOSE

Os signos com os quais o homem se defronta vão se modificando no decorrer da história e demandando, assim, dos pesquisadores a elaboração de novos conceitos que os ajudem a estudá-los para compreender melhor como eles podem afetar o desenvolvimento e as interações humanas. É o caso atual dos conceitos de *multiletramentos* e *multimodalidade*. Para falarmos de multiletramentos, é preciso entender o que é letramento ou letramentos. Sendo assim, iniciaremos nossa exposição, apoiando-nos nos ensinamentos da Professora Ângela Kleiman. De acordo com essa autora (2005, p. 5), letramento “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. A autora explica que este conceito surgiu “como uma *forma de explicar os impactos da escrita em todas as esferas de atividades* e não somente nas atividades escolares” (p. 6) (grifo nosso).

Conforme explica a pesquisadora Rojo (2013) e Rojo e Moura (2019), no final do século 20, um grupo de dez pesquisadores, chamado de Grupo de Nova Londres, percebendo que os textos contemporâneos já não eram mais essencialmente escritos, mas que envolviam elementos que iam além do verbal, sugeriram o conceito de *multimodalidade* e, como consequência - devido a variedade de mídias, culturas, diversidades étnicas e culturais - o conceito de *multiletramentos*.

Sendo assim, temos que

[m]ultiletramentos é, portanto, um conceito biforme: aponta a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornaram multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.). (ROJO e MOURA, 2019, p.20)

Já o conceito de multimodalidade, de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 19-20), está relacionado ao fato de os textos já não serem mais essencialmente escritos, mas compostos de uma pluralidade de linguagens, ou seja, o texto multimodal ou multissemiótico é aquele

composto por elementos de linguagens distintas que se combinam a fim de transmitir uma mensagem.

Conforme Leal (2011, p. 169), “a multimodalidade persegue a coesão entre as diferentes linhas semióticas ao serviço do texto multimodal”.

Ainda para explicar sobre a multimodalidade, Leal (2011, p. 23) recorda que

[u]m dos pontos fundamentais da teoria de Kress é de que os elementos linguísticos e não-verbais devam ser estudados em conjunto. Para o autor, é necessário analisar a forma como a linguagem verbal interage com os elementos não verbais e a forma como eles se articulam nos textos, funcionando como ancoragens para leituras ideologicamente marcadas.

A autora (2011, p. 23) lembra o posicionamento de Kress, que defende que os elementos linguísticos e não linguísticos de um texto devem ser estudados concomitantemente, um como complemento do outro. É a partir da associação das diversas semioses presentes em um texto, ou seja, da congregação entre elementos verbais e não verbais, assim como a consideração do contexto de produção e as relações sociais, que a significação textual virá à tona.

O discurso de que as novas tecnologias trouxeram uma gama de novos gêneros é recorrente, contudo é importante frisar que os textos multimodais não são fruto exclusivo das novas tecnologias ou da internet. Na verdade, a multimodalidade sempre esteve presente, é só lembrarmos, por exemplo, dos mapas medievais. Leal (2011, p. 83) lembra inclusive a fala de Marcuschi (2002, p. 20) quando este avisa que

por certo, não são propriamente as tecnologias por si que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, a revista, a Internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. (LEAL, 2011, p.83)

Deste modo entendemos então a razão pela qual a multimodalidade está presente com mais frequência e intensidade nos dias atuais se comparada ao passado.

Leal (2011, p. 85), ao citar Marcuschi, afirma que os gêneros são frutos de outros gêneros, ou “desmembramentos” de outros gêneros, que acontecem de acordo com as necessidades de comunicação ou conforme o surgimento de novas mídias e tecnologias. É o que podemos ver com clareza hoje em dia quando falamos, por exemplo, sobre a evolução da carta para o e-mail, ou da conversa telefônica para os áudios enviados via aplicativo de

mensagens, ou ainda dos romances escritos adaptados para filmes cinematográficos ou mesmo audiobooks.

Conforme Rojo e Moura (2019, p. 22), citando Lemke, afirma que “Gunther Kress nos mostra que, conforme a leitura e a escrita se deslocam da página para a tela, o letramento não é mais simplesmente um fato de linguagem, mas um fato de design multimídia motivado”.

Em suma, um *texto multimodal* é aquele que reúne em si mais de um modo semiótico de forma interdependente, a fim de comunicar algo a alguém. Esse tipo de texto circula entre nós há muito tempo, no entanto, com a presença massiva da internet e de novos aparelhos tecnológicos que estão à disposição de grande parcela da população, consolidou-se na forma de novos gêneros cujo grau de multimodalidade é alto e bastante significativo.

Considerando que a multimodalidade vai ocorrer em textos que são exemplares concretos de gêneros, na próxima seção, abordaremos os gêneros textuais, já que acreditamos que o ensino em Língua Materna deva acontecer sempre a partir deles.

### 1.3. GÊNEROS TEXTUAIS

Dado que nossa perspectiva teórica de base nos orienta a trabalhar o ensino da língua em seus vários aspectos a partir dos gêneros textuais, guardamos esta seção para tratar do conceito e importância deles.

Conforme Marcuschi (2003, p. 5), citado por Leal (2011, p. 86-87),

[g]ênero textual refere formas textuais ‘relativamente estabilizadas’ (Bakhtin) em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos caracterizados pela composição funcional, objetivo enunciativo e estilo realizados na integração de forças históricas, sociais e institucionais.

O estudo sobre os gêneros textuais é algo relativamente recente, isso porque não se considerava o contexto de produção, o momento histórico, as interações sociais como parte intrínseca ao texto. Os primeiros estudos que tinham o texto como objeto investigativo eram pautados apenas no texto verbal, aquele registrado de forma escrita. A gramática do texto era o que se tinha de prioritário. Há poucas décadas, os estudiosos começaram a perceber que os textos traziam muito mais do que sentenças gramaticais. Nesse sentido, Souza e Ferreira (2020, p. 94) explicam que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - em 1997

(antigas 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) e 1998 (antigas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) - houve a inclusão dos gêneros textuais como norteadores das aprendizagens em Língua Portuguesa, de forma que o ensino tivesse como referencial básico as situações sócio-comunicativas. De acordo com as autoras, o ensino a partir dessa perspectiva tem a capacidade de “potencializar a aprendizagem da estrutura e da discursividade da linguagem”.

Além disso, os pesquisadores da área perceberam que o texto é também um reflexo do contexto de produção, da esfera de atividade na qual os atores do processo comunicativo se encontram, do momento histórico, da percepção que o autor tem de si e do seu interlocutor, dos motivos das escolhas de vocabulário e estilo; enfim, percebeu-se que as interações sociais são determinantes do processo de construção de um texto, ou da realização enunciativa.

A esse respeito Leal (2011, p. 63) lembra que

Na LSF<sup>4</sup>, Halliday (1978) enfatiza o papel do contexto nas análises linguísticas. Esse autor traz a noção de contexto de situação do antropólogo e etnolinguista Malinowski, para mostrar a relação entre o uso da língua e sua inscrição social. [...] Assim, este modelo trata a língua e o contexto social como complementares e como dois domínios que se co-determinam. (LEAL, 2011, p. 63)

Além disso, notou-se que de acordo com a situação comunicativa, os autores escolhiam um “formato textual” para “encaixar” os seus dizeres, na busca pela realização de seus objetivos. A esse “formato textual”, essa “estrutura pré-determinada”, deu-se o nome de gêneros textuais.

Em Bronckart (2009, p. 103) encontramos que

[d]e acordo com o que Schneuwly (1994b) já sustentou, os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. [...] A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas

Tal afirmação, inclusive, sustenta a nossa ideia sobre a importância do ensino de línguas, em particular a língua materna, a partir dos gêneros textuais; já que por esse viés teríamos a possibilidade de tornar o ensino da língua algo realmente relevante, significativo e com potencial de desenvolver satisfatoriamente as capacidades de linguagem<sup>5</sup> (capacidade de ação,

<sup>4</sup> Linguística Sistemico-Funcional é uma teoria criada por Halliday e defende o estudo da língua a partir de uma perspectiva que relaciona a linguagem, o seu uso e sua manifestação linguística (Leal, 2011, p. 61)

<sup>5</sup> Para saber mais consultar DOLZ-MESTRE, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. **A aquisição do discurso**: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? Nonada: Letras em Revista, 2017, nº28



capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva e capacidade multimodal/multissemiótica). Além do mais, o estudo do gênero textual, quando extrapola as questões estruturais, propicia um entendimento mais aprofundado dos sentidos que um texto pode revelar, a compreensão das relações sociais, a verificação do uso da imaginação criativa. Enfim, o estudo do texto que extrapola as barreiras das estruturas gramaticais e estruturas relativamente fixas do gênero por si só, tendem a alcançar uma compreensão das relações sociais, dando a oportunidade dos envolvidos na atividade languageira de se arrisquem mais, de serem mais incisivos na busca por alcançar seus objetivos; além de dar a oportunidade de não se deixar manipular facilmente pelo discurso alheio.

Segundo Leal (2011, p. 21),

foi a partir dos avanços nos estudos da linguística textual que percebeu-se dois pontos essenciais sobre o texto e o discurso: o primeiro é a noção clara de que o homem se comunica por intermédio dos textos (cf. Marcuschi, 2002; Bronckart, 1999; 2008; Adam, 2008, Rastier, 2001; entre outros) e o segundo é a de que esses textos trazem uma “roupagem” reconhecida histórica e socialmente, de difícil classificação a que se denomina “gêneros”. Cientes desses dois pressupostos, os estudiosos começaram a levantar indagações sobre o papel dos gêneros nas sociedades. Surge, desse modo, a preocupação em efetuar pesquisas com o propósito de perceber o que são os gêneros, como atuam na sociedade e o que faz com que os reconheçamos. O processo inerente à procura dessas respostas conduz a clarificar não só os aspectos comunicativos do discurso das comunidades mas também perceber que estratégias os membros dessas comunidades empregam para interagirem entre si (cf. Bhatia, 1997). (LEAL, 2011, p. 21)

Leal comenta no trecho acima que os gêneros são de difícil classificação, isso porque os autores escolhem no arquitexto – espécie de repositório de modelos textuais – o gênero que melhor se adequa às suas intenções comunicativas e o modifica para atender a sua demanda pessoal. Ou seja, os gêneros vão sendo modificados com o passar do tempo conforme vão surgindo necessidades específicas da comunidade linguística.

Desse modo, depreendemos que o gênero é escolhido a partir de um propósito comunicativo e um contexto de produção, elementos estes que devem ser levados em conta no momento de leitura, análise e interpretação.

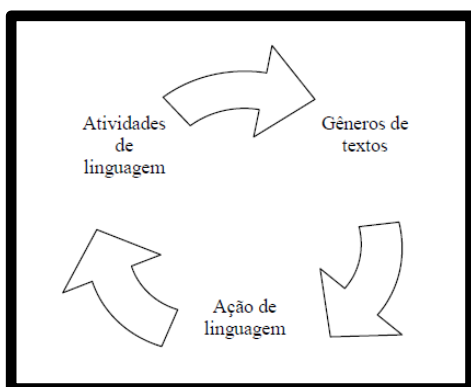
Em suma, as atividades de linguagem acontecem por meio de determinados gêneros. Estes vão se adequando ao tema e aos interesses do enunciador a fim de atingir o objetivo desejado, em um movimento nomeado por Leal (2011, p. 45) como “plasticidade dos gêneros”, termo que, na nossa opinião, cabe muito bem à situação. No momento em que o emissor coloca

---

seu discurso em prática, usando o gênero como instrumento, temos então a ação de linguagem propriamente dita.

A fim de ilustrar esse movimento, Leal criou um esquema que auxilia na sua visualização e compreensão, o qual foi reproduzido abaixo.

Figura 1 - Plasticidade do gênero



Fonte: Leal, 2011, p. 46

Uma outra característica bastante relevante dos gêneros foi levantada por Leal (2011, p. 51). Trata-se da questão de o gênero ser “portador de cultura”, já que “refletem as várias dimensões do conhecimento pertencentes a uma dada cultura”. Tal característica pode ser considerada mais uma justificativa para a importância de se estudar e analisar além da materialidade do texto, ou seja, a relevância de se entender o texto a partir da perspectiva do contexto de produção - físico e sociossubjetivo - e não só pela perspectiva da arquitetura interna do texto.

Outra questão que se faz importante em nosso trabalho de pesquisa e pontuado por Leal (2011, p. 74) é que “ao mudar o suporte material de um texto, por vezes, muda-se radicalmente um gênero de discurso”. Quer dizer, esse fator é bastante relevante em nossa pesquisa, porque estamos trabalhando a partir do LD, precisamos considerar que necessariamente acontece a didatização de gêneros, já que, normalmente, os textos da coletânea presente no LD são trazidos de outras fontes ou outros suportes. Aliás, muitas vezes, são adaptados, mesmo do ponto de vista do conteúdo. Tanto é assim, que ao final de muitos dos textos presentes no LD, na referência, vem explicitada a informação da adequação para aquele espaço. Sobre esse assunto nos deteremos um pouco mais no capítulo cinco, das análises.

Em suma, os gêneros são muitos e se adequam à temática, às situações de comunicação, o suporte e às esferas de atividade, conforme as escolhas e objetivos subjetivos do autor do texto, dessa forma, para analisar os textos, é preciso recorrer a um quadro teórico que contemple

esses seus vários aspectos. Nesse sentido, na sequência, abordaremos a Semiótica Sociointeracional, teoria vital para a nossa pesquisa.

#### **1.4. SEMIÓTICA SOCIOINTERACIONAL (SSI)**

A Semiótica Sociointeracional foi desenvolvida pela pesquisadora Audria Albuquerque Leal na tese intitulada “A organização textual do gênero Cartoon: Aspectos Linguísticos e Condicionamentos não linguísticos”. Na tese, a autora associou os pressupostos teóricos do ISD e da GDV para criar um método de análise que fosse capaz de dar conta dos textos de gêneros multimodais, já que pretendia estudar o gênero cartoon. Leal percebeu pontos fundamentais que se ligavam às duas teorias e criou um quadro de análise, do qual se valeu em um primeiro momento para analisar os cartoons que lhe interessavam e que neste trabalho nos valem para analisar o nosso *corpus*. De acordo com a autora

Este processo de associação conduziu a criação, ou melhor dizendo, a re-criação de um modelo metodológico com o objetivo de responder às questões sobre a linguagem não-verbal e o seu papel no funcionamento das atividades humanas de linguagem, bem como a inclusão da recepção textual dentro da análise do contexto. (LEAL, p.200)

As semelhanças entre o ISD e a GDV, assim como a maneira como elas foram reunidas para a criação da SSI pode ser visualizada no quadro abaixo.

Quadro 1 - Formação da SSI

<b>ISD</b>	<b>GDV</b>	<b>Semiótica Sócio-Interacional</b>
Infra-estrutura: a) Organização Temática b) Organização Discursiva	Representacional: a) Narrativas b) Conceituais	Organização temático-representacional: modos de por em discurso as suas representações sociais: a) Organização Temático Verbal b) Organização Temático Não Verbal
Mecanismos enunciativos: a) Responsabilidade Enunciativa b) Distribuição de Vozes c) Modalidade	Interactiva: a) Contato b) Distância social c) Perspectiva d) Modalidade	Organização interacional: modos de manifestação da interação a) Manifestação da interação pelo Verbal b) Manifestação da interação pelo Não Verbal
Mecanismos de Textualização: a) Conexão b) Coesão Nominal	Composicional: a) Valor de Informação b) Saliência c) Estruturação	Organização estrutural: modos de configuração estruturais: a) Estruturação Verbal b) Estruturação Não Verbal

Fonte: Leal (2011, p. 205)

Ao observarmos o quadro, podemos constatar que a pesquisadora, no nível da textualidade, identificou em ambas as teorias, primeiramente, três eixos de análise. Em seguida percebeu semelhanças entre esses eixos. Da primeira semelhança, ela extraiu a organização temática pelo verbal e não verbal; da segunda, os modos como a interação se manifesta pelo verbal e pelo não verbal; e, por último, o modo como o texto se organiza estruturalmente pelo verbal e pelo não verbal.

A partir de então a autora organizou o seguinte quadro, no qual encontramos a síntese do modelo de análise proposto pela SSI e que também será usado por nós em nossas análises.

Quadro 2 - Quadro de Análise da SSI

Atividade Relacionada	Escolha do texto e Suporte	Ação de Linguagem	Contexto de Produção	Contexto Físico	Lugar de Produção Momento de Produção Produtor Receptor
				Contexto Sociosubjetivo	Lugar social da Produção Posição Social do Produtor Posição Social do Receptor Objetivo
			Contexto de Recepção	Contexto Físico	Lugar de Recepção Momento de Recepção Produtor Receptor
				Contexto Sociosubjetivo	Lugar Social de Recepção Posição Social do Produtor Posição Social de Receptor Objetivo
		Arquitetura Interna do Texto	Organização temático-representacional	Verbal	Tipos de Discursos Tipos de Sequência
				Não Verbal	Tipos de Representação
	Organização Interacional		Manifestação pelo verbal	Vozes do Discurso Modalidade	
			Manifestação pelo não verbal	Contato Distância Social Atitude Modalização	
	Organização Estrutural		Estruturação verbal	Conexão Coesão Nominal	
			Estruturação não verbal	Valor da Informação Saliência Emolduramento	

Fonte: Leal (2011, p. 212-213)

Como podemos notar, o quadro está dividido em dois grandes eixos: “Ação de linguagem” e “Arquitetura interna do texto”. O primeiro foca nos aspectos referentes ao contexto de produção e recepção textual; enquanto o segundo está interessado nos aspectos referentes a materialização textual propriamente dita, onde estão impressos os signos verbais e não verbais.

A fim de que toda essa teoria se clarifique, passaremos nas duas próximas seções a discorrer sobre, primeiro, o ISD, e, em seguida, sobre a GDV.

## 1.5. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Como o próprio nome sugere, o Interacionismo Sociodiscursivo tratará do objeto de estudo pelo viés da interação social, em particular aquela que se dá por meio da linguagem. Tendo em vista que o homem é um ser social, o contexto histórico e situacional no qual as práticas languageiras acontece está imbricado na realização do discurso, isto é, nas situações em que as interações discursivas se realizam, sempre há necessariamente a interferência do contexto físico, do momento histórico, da esfera comunicativa, do papel social interpretado pelos envolvidos na situação comunicativa, do veículo comunicativo, das intenções, dos conhecimentos de mundo, das habilidades de uso da linguagem. Nas palavras de Bronckart (2009, p.23), a abordagem interacionista considera “os  **fatos de linguagem** como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” e, quando falamos em “socialmente contextualizadas”, precisamos levar em consideração todos os fatores acima elencados.

Em virtude de estarmos preocupados com a aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o desenvolvimento das capacidades de leitura possíveis de serem adquiridas durante essa fase escolar, faz-se consequente concordarmos com o ISD também no que concerne a premissa de que a linguagem tem papel central no desenvolvimento do pensamento consciente, assim como na conduta humana (BRONCKART, 2006, p.10). Quer dizer, entendemos que, nesse aspecto, a escola, assim como as ferramentas e estratégias de ensino escolhidas, tem corresponsabilidade para o crescimento cognitivo da criança, tanto no que se refere ao desenvolvimento da linguagem propriamente dita, como na preparação desse sujeito para transitar nas mais diversas esferas de comunicação possível.

Dito isso, na próxima seção trataremos de alguns conceitos fundamentais relacionados ao ISD.

### 1.5.1. CONCEITOS E RELAÇÃO COM A LINGUAGEM

Assumindo-se então a premissa de que a linguagem tem papel central no desenvolvimento do pensamento consciente, assim como na conduta humana (BRONCKART, 2006, p.10), tomamos o ISD como parte fundamental de nossa pesquisa. Conforme Bronckart

(2009, p. 21) “a expressão **interacionismo social** designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas” e

Levando a sério a **historicidade** do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. (BRONCKART, 2009, p. 22)

Acreditamos ser importante frisar ainda que esta pesquisa se depara com questões do estudo das línguas, porém não focaremos no estudo do sistema da língua, que, por sua vez, não se preocupa com os efeitos na situação de comunicação, voltando sua atenção principalmente para a descrição de frases e seus constituintes. A nossa atenção está voltada para o estudo das estruturas de funcionamento dos textos; logo olhamos para a organização e funcionamento dos textos, considerando as relações de (inter)dependência entre aspectos próprios da situação de comunicação, assim como características dos textos e seus efeitos nos receptores.

Sabendo-se disso, fica explícita a importância das interações discursivas, nas quais as relações são evidenciadas, a partir da concretização dos discursos, que, por sua vez, se corporificam por meio dos gêneros textuais.

Conforme Bueno e Zani (2017, p. 618) afirmam, “os gêneros textuais são produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais que visam a adaptação dos formatos textuais a exigências das atividades gerais”. Desta forma, os atores que participam da situação discursiva lançam mão de uma série de recursos que podem ser linguísticos e/ou não-linguísticos, dependendo das exigências da esfera de comunicação a qual estão envolvidos, dos conhecimentos de mundo daquele que produz os enunciados, dos papéis sociais ocupados pelos implicados na relação discursiva, assim como das habilidades em lidar com elementos de determinados gêneros e situações comunicativas.

A fim de darmos continuidade às nossas reflexões, entendemos ser importante deixar claro que alguns conceitos serão usados a partir, principalmente, da perspectiva do ISD e portanto faz-se desejável que sejam esclarecidos.

Com relação ao conceito de **texto**, a teoria do ISD traz que são as diversas formas de realização empírica e sincrônica de uma língua natural em uma situação de comunicação (BRONCKART, 2009, p. 69). Temos ainda que

[a] noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita. [...] cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna.

Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior. (BRONCKART, 2009, p. 71)

Neste ponto, uma ressalva se faz importante: A noção de texto acima é posta como produção linguística, no entanto, parece-nos que a noção de texto vai além do linguístico, pois, as imagens, por exemplo, acompanhadas ou não de linguagem, podem integrar uma unidade comunicativa, pode fazer parte de uma situação de comunicação, e, inclusive, ser tão significativa e eficiente quanto à expressão linguística. O mesmo vale para os elementos não-linguísticos encontrados em gêneros do campo da oralidade. Muitos deles (se não todos) são essenciais para a boa compreensão da mensagem e para que os objetivos do enunciador sejam alcançados com mais eficácia.

Faz-se necessário ressaltar ainda que Bronckart (2009, p. 80-81) leva em consideração os elementos que ele chama de paratextuais e supratextuais, no entanto, não os considera como “texto propriamente dito”. Segundo o autor, os elementos paratextuais (os quais chamamos de multimodais) exigem uma análise específica. Nesse sentido, o que gostaríamos de fazer, neste trabalho de pesquisa, é unir estes dois tipos de análises, já que os textos multimodais apresentam semioses de campos diferentes, mas que se integram simultaneamente. A priori, os textos com múltiplas semioses funcionam de forma que essas diferentes semioses se complementem, agregando significação ao texto como um todo.

Isso posto, entendemos que os textos multimodais ganham relevância no cenário comunicativo, nas atividades languageiras; o que reforça, inclusive, a importância de se estudar a conexão entre o signo verbal e outros signos que frequentemente integram conjuntamente uma situação discursiva.

Bronckart (2009, p. 71) afirma que

[o]s textos são produtos da atividade humana e, como tais [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. [...] A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais [...], pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação [...] ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação [...].

O que reforça a nossa ideia de que essa “nova forma” de se comunicar, quer dizer, por meio dos gêneros multimodais, seja algo que não deva ser posto à margem do estudo da linguagem e da comunicação. Pois se os tempos, as necessidades e os suportes de comunicação mudaram, nada mais natural que a linguagem ou as formas de comunicação (ou os signos que



podem absorver características próprias da comunicação em determinadas situações) tenham sofrido mudanças também.

Associado ao conceito de gênero textual, que vimos na seção 1.3, temos a noção de **arquitexto**, ou seja, “modelos genéricos, que são descritos e rotulados com mais ou menos precisão, e que se organizam em um espaço teórico” (BRONCKART, 2021, p.). Em outras palavras, o arquitexto é uma espécie de arquivo coletivo do qual os falantes fazem uso conforme seus interesses e a situação comunicativa em que se encontram. Por conseguinte, o arquitexto é composto por todos os gêneros já utilizados pela humanidade e modificados conforme a necessidade do momento e/ou a situação em que se encontram, ou encontravam, os interlocutores, associados aos recursos e suportes disponíveis no momento histórico da interação, ou seja, na circunstância da ação de linguagem.

Outro conceito importante é o de **tipos de discurso**. Estes são os segmentos que entram na composição dos gêneros de texto (segmento de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) (BRONCKART, 2009, p. 75 e 76). Os tipos de discurso são em número limitado, diferente dos gêneros de texto, que são muitos e sofrem mudanças conforme as necessidades sociais e de comunicação.

Por fim, temos a noção de **texto singular** ou **empírico**, que

designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. (BRONCKART, 2009, p. 77)

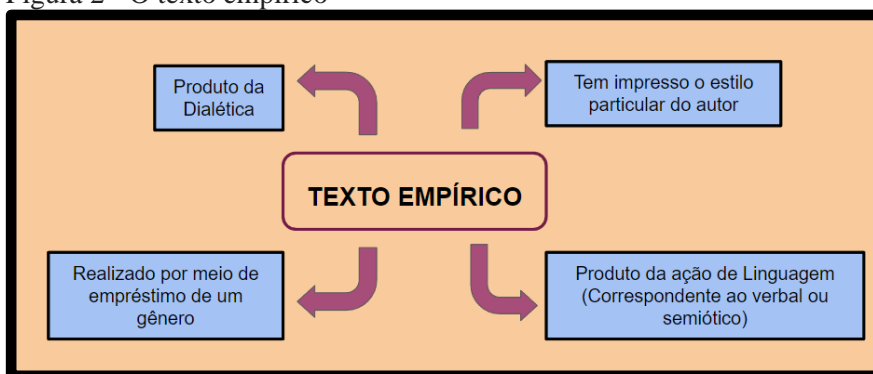
O estudioso explica ainda que o texto empírico

sempre é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto. Todo texto empírico é o produto de uma ação de linguagem, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação de gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. (BRONCKART, 2009, p. 108)

Assim sendo, podemos concluir que todo texto empírico é um todo coerente, ou seja, é uma unidade de comunicação que conciliada a uma situação de ação, tem em vista um destinatário que por sua vez receberá essa unidade comunicativa, compreenderá e fará a sua interpretação. Quer dizer, a partir da relação dialética existente entre aquilo que o enunciador

conhece e pretende exteriorizar a fim de alcançar um objetivo qualquer, a partir ainda da situação comunicativa, da esfera de atividade, da imagem que o autor tem de si e do outro, de seus valores e crenças, associados a um gênero de texto, temos o texto empírico. A fim de ilustrar o que acabou de ser dito, temos o quadro abaixo:

Figura 2 - O texto empírico



Fonte: Elaborado pela autora.

Dito isso, na sequência falamos mais detidamente sobre o quadro de análise do ISD, abordando as duas perspectivas básicas de análise: (i) o contexto sociointeracional e contexto de produção, assim como (ii) a arquitetura interna do texto.

### 1.5.2. O QUADRO DE ANÁLISE DO ISD

Os estudos realizados por Bronckart nos oferecem procedimentos de análises textuais para que possamos entender a partir de elementos observáveis como se dão os processos mencionados nas seções anteriores. O foco de análise do ISD é, então, o texto empírico, que, como dissemos acima, a título de didatização é composto por duas perspectivas de análise que se completam: (i) o contexto sociointeracional e contexto de produção e (ii) a arquitetura interna do texto.

Para iniciarmos, é importante lembrar então que um autor-produtor toma de empréstimo no arqutexto um gênero-modelo que será adequado e adaptado conforme os seus objetivos comunicativos, de acordo com a ação linguageira na qual está inserido, materializando o seu discurso naquilo que chamamos de texto empírico.

Voltando então à questão da análise dos textos empíricos, iniciaremos discorrendo sobre a análise do contexto de produção, que acontece por meio da análise de duas vertentes que

acabam por se completar: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. No primeiro eixo, são verificados o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. No segundo, verificam-se a esfera social, o papel do enunciador, o papel do destinatário e o objetivo.

Vale lembrar que, de acordo com a teoria do ISD, o emissor é aquele que organiza o texto; o enunciador faz referência ao papel social ocupado pelo emissor; enquanto que o autor seria a soma de ambos, uma entidade única. Isso explica o porquê de no contexto físico falarmos em emissor e no contexto sociossubjetivo falarmos em enunciador.

Os aspectos que compõem a análise do contexto, tanto físico, como sociossubjetivo, são relativamente simples de serem observados; no entanto, são de extrema importância para a compreensão de determinadas partes do texto empírico, para o entendimento de algumas escolhas em detrimento de outras.

Com relação à análise da arquitetura interna do texto, depreendem-se três níveis de análise: (i) a infraestrutura geral do texto, (ii) os mecanismos de textualização e (iii) os mecanismos enunciativos. Ao conjunto desses três níveis de análise, Bronckart os chama de “Folhado Textual”, o que seria uma forma metafórica e assertiva para ilustrar como um texto é construído.

No primeiro nível, ou seja, na análise da **infraestrutura geral do texto**, são observados o plano geral, quer dizer, o conteúdo temático e sua organização; os tipos de discurso, aqui considerados o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração; e os tipos de sequências, que podem ser narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e/ou injuntiva. Conforme Bronckart (2009, p. 120), “[e]sse **nível mais profundo** (grifo nosso) é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.”

Abaixo reproduzimos os quadros produzidos pela pesquisadora Milena Moretto no qual são evidenciadas, primeiro, as características dos tipos de discurso e depois os tipos de sequência.

Quadro 3 - Tipos de discurso

		<b>MUNDO CONJUNTO</b>	<b>MUNDO DISJUNTO</b>
		<b>Conjunção com o mundo real/unidades linguísticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos conjugados no presente do indicativo (indica, cobra, etc.);</li> <li>• Verbos no futuro do presente do indicativo (aplicarei, usarei, etc.)</li> <li>• Verbos no futuro perifrástico (vão ler, vão dividir, etc.)</li> </ul>	<b>Disjunção com o mundo real/ unidades linguísticas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tentou, fez, etc.);</li> <li>• Verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tentava, fazia, etc);</li> <li>• Verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (tentaria, faria, etc.)</li> <li>• Expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte);</li> <li>• Expressões não dêiticas que indicam lugar (na sala de aula)</li> </ul>
	<b>Unidades linguísticas</b>	<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
<b>Implicação em relação ao ato de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes de primeira pessoa do singular/plural (eu/nós, mim, nosso, etc.);</li> <li>• Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural (aplicarei/observamos)</li> <li>• Dêiticos temporais (agora, hoje);</li> <li>• Dêiticos espaciais (aqui, nesse lugar)</li> </ul>	<b>DISCURSO INTERATIVO</b>	<b>RELATO INTERATIVO</b>
<b>Não implicação/Autonomia em relação ao ato de produção</b>	Ausência das unidades acima	<b>DISCURSO TEÓRICO</b>	<b>NARRAÇÃO</b>

Fonte: Moretto (2014, p.88)

Quadro 4 - Tipos de Sequência

<b>SEQUÊNCIAS</b>	<b>REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS OU FASES</b>
<b>DESCRITIVA</b>	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>EXPLICATIVA</b>	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação Inicial Problematização Resolução Avaliação
<b>ARGUMENTATIVA</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor/ou destinatário)	Estabelecimento de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissas</li> <li>• Suporte argumentativo</li> <li>• Contra-argumentação</li> <li>• Conclusão</li> </ul>
<b>*ESQUEMATIZAÇÃO (ou grau zero da argumentação e da explicação)</b>	Fazer com que o destinatário veja melhor alguma informação para poder compreendê-la.	Esquematisações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal)
<b>NARRATIVA</b>	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial</li> <li>• Complicação</li> <li>• Ações desencadeadas</li> <li>• Resolução</li> <li>• Situação final</li> </ul>
<b>**SCRIPT (ou narrativa de grau zero) / relato</b>	Fazer com que o destinatário perceba a sequência cronológica de um fato/história.	Ocorrência de acontecimentos e ações dispostos cronologicamente.
<b>INJUNTIVA</b>	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
<b>DIALOGAL</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Moretto (2014, p. 92)

O nível seguinte a ser considerado é o nível dos **mecanismos de textualização**, no qual serão observadas, até 2009, as conexões, a coesão nominal e a coesão verbal. Mais tarde, Bronckart entende que os mecanismos de coesão verbal não devem ser considerados na análise dos mecanismos de textualização, pois, na verdade, são parte fundamental e determinante dos tipos de discurso, que, por sua vez, são estudados na infraestrutura geral do texto. Conforme o

autor (2009, p. 122), os mecanismos de textualização estão “fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto”.

Com relação às conexões, são observados os organizadores textuais: conjunções, advérbios ou locuções verbais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Tais organizadores contribuem para a articulação da progressão do conteúdo temático. De acordo com Bronckart (2009, p. 122), “podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas”.

A coesão nominal, por sua vez, tem a função de introduzir temas ou nomes e, depois, se necessário, retomá-los ou substituí-los. Os elementos textuais que se prestam a esse serviço são os pronomes anafóricos (pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos), elipses e alguns sintagmas nominais.

Leiamos abaixo um excerto a partir do qual poderemos dar alguns exemplos do que foi dito acima.

#### Quadro 5 - Excerto de um conto popular

Há alguns séculos, um pobre lenhador, que habitava perto de uma grande laguna, no meio da qual se elevava um bosque de carvalhos, tinha o hábito de ir a essa ilha, de tempos em tempos, para recolher galhos secos de árvores, com os quais fazia sua fogueira. Um dia então, quando se dedicava a essa ocupação, não ficou pouco espantado, ao encontrar, numa clareira da floresta, uma enorme massa de serpentes, cujos corpos misturados, atados uns aos outros, formavam uma bola viva, horrível de se ver, que se movimentava lentamente e ao acaso, e da qual partiam silvos estridentes e contínuos<sup>6</sup>. [...]

Fonte: Bronckart, 2009

Entre os conectores temos:

- “Há alguns séculos” - Oração que traz a ideia de temporalidade e explicita a origem da narração.
- “um dia então” - Funciona como um articulador entre a situação inicial e as ações.
- “quando” e “ao” - Conectores temporais, que permitem que a narrativa vá se deslocando no tempo.

<sup>6</sup> Trecho extraído de Bronckart (2009, p. 113-114). Segundo o autor o texto do qual este excerto faz parte foi extraído de “*Contes populaires et légendes*”.

Com relação à coesão nominal, temos, por exemplo, a cadeia anafórica que retoma a personagem principal, o “pobre lenhador” (Sintagma Nominal). Esta cadeia acontece por meio do sujeito oculto, marcado pela desinência verbal ( $\emptyset$  habitava,  $\emptyset$  tinha,  $\emptyset$  fazia,  $\emptyset$  se dedicava,  $\emptyset$  não ficou).

No último nível de análise temos os **mecanismos enunciativos**. Nesta etapa são verificadas as vozes presentes no texto, isto é, as vozes do autor empírico, vozes sociais, vozes de personagens; assim como as modalizações, que podem ser de caráter lógico (julgamentos sobre o valor de verdade), deôntico (avaliação a partir de valores sociais), apreciativo (julgamento subjetivo), pragmático (julgamentos relacionados ao poder-fazer, querer-fazer e dever-fazer). Segundo Bronckart (2009, p. 130),

[o]s mecanismos que funcionam nesse último nível contribuem, mais claramente que os precedentes, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. (BRONCKART, 2009, p. 130)

No Quadro 5 usado como exemplo, podemos notar a presença da voz social do narrador. Caso a personagem se expressasse por meio do discurso direto, teríamos então a voz de personagem, que seria expressa por pronomes e verbos de primeira e segunda pessoa.

Em nosso excerto, exposto no quadro 5, não há marcas de modalização, então abaixo, com exceção do último, colocamos exemplos extraídos do mesmo texto (um conto popular), mas de partes distintas.

a) Exemplo de modalização lógica:

Nossos contadores de histórias populares *estão longe de estar de acordo* sobre o lugar onde ocorreu o acontecimento de que vamos falar.

b) Exemplo de modalização apreciativa:

Esse espetáculo maravilhoso provocou - *acreditaremos sem esforço nisso* - uma impressão bem viva no espírito do pobre lenhador.

c) Exemplo de modalização pragmática:

Já bem longe, quando os olhos, guiados pelos fogos que jorravam de sua coroa, *podiam ainda seguir* as sinuosidades de sua marcha.

d) Exemplo de modalização deôntica:

*Proibida* a entrada de pessoas não autorizadas neste lugar.

Isso posto, podemos observar de forma resumida cada um dos eixos do folhado textual no quadro abaixo.

Quadro 6 - Folhado Textual

<b>Infraestrutura geral do texto</b>	Conteúdo, escolha do gênero, organização do texto, escolha do tipo de discurso (abordagem do autor ao leitor) e os tipos de sequências (narrativa, argumentativa, injuntiva, dialogal, explicativa, descritiva).
<b>Mecanismos de Textualização</b>	Construção do texto em si, as escolhas das palavras, referências, marcadores argumentativos.
<b>Mecanismos enunciativos</b>	Mecanismos de responsabilização enunciativa (de quem são as vozes presentes no texto e quais são as avaliações).

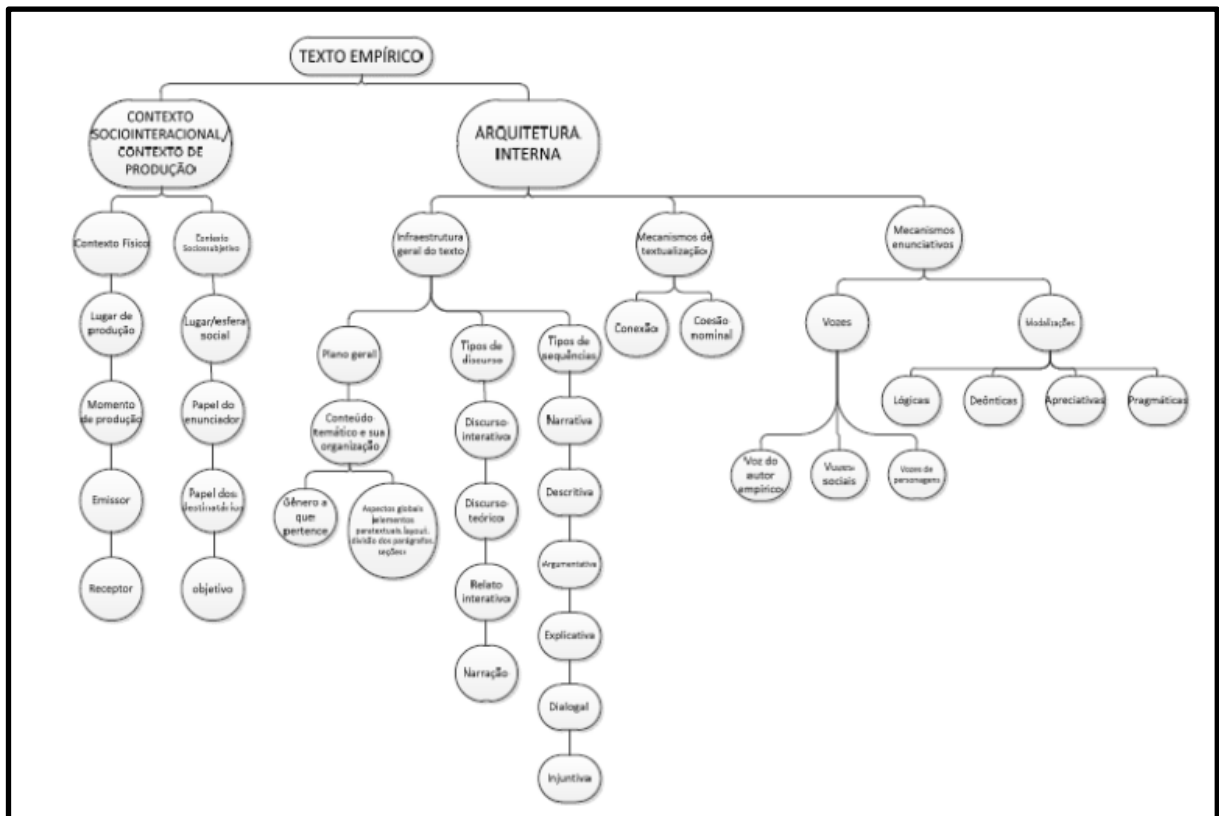
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir de tudo o que acabou de ser exposto nesta seção, podemos entender que os textos empíricos podem ser analisados primeiramente a partir do seu contexto de produção e depois a partir de sua arquitetura interna. Essas duas perspectivas são complementares e auxiliam na compreensão dos textos, na apreensão de informações explícitas e implícitas, na percepção de ideologias, avaliações e vozes presentes no texto. Aspectos estes que não poderiam ser percebidos com facilidade em uma análise puramente linguística, do ponto de vista da frase, por exemplo.

Para uma melhor visualização do modelo de análise do ISD, reproduzimos abaixo um quadro organizado por Zani (2018, p. 38).



Figura 3 - Síntese do modelo de análise do ISD



Fonte: Zani (2018, p.38)

Finda esta breve explanação a respeito do quadro de análise do ISD, passamos então a tratar dos aspectos fundamentais da Gramática do Design Visual.

## 1.6. GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

É importante mencionar que a GDV foi alicerçada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), elaborada pelo pesquisador Halliday. De acordo com Ferreira & Ferreira (2021, p. 29), para Halliday, “a língua possui uma função social, ou seja, é um sistema que influencia e é influenciada pelos usuários, em que o falante faz determinadas escolhas em detrimento de outras”, ideia com a qual estamos de acordo e que coaduna com a perspectiva teórica também do ISD. Dito isto, somos levados a concordar com a ideia de que as regras que circundam a comunicação são adaptáveis à situação comunicativa e aos interesses dos autores, ou seja, não há regras totalmente estáticas e imutáveis; no entanto, elas precisam ser coerentes com a cultura e esfera social onde o texto circula. Essa ideia pode ser percebida ainda com mais clareza

quando tratamos dos textos multimodais nos quais as imagens estão envolvidas, já que as possibilidades de combinações são muito grandes.

Leal (2011, p. 160), ao elaborar o seu quadro de análise, lembra que Bronckart, apesar de reconhecer que ao analisarmos um texto o fazemos como leitores que o interpretam, privilegia a posição do produtor. Deste modo, a autora, entendendo que um texto sempre tem dois lados: o do produtor e o do receptor, em seus estudos e análises apresenta também a importância do receptor. Neste contexto, ela usa então o termo “recepção textual” a fim de “reunir não só os processos de leitura e compreensão textual (interpretação), mas também o que chamaremos de ‘contexto de recepção’” (LEAL, 2011, p. 160). Tal entendimento parece-nos coerente, já que compreendemos que o texto é produzido pensando em um leitor-receptor, desta forma o texto só se completa realmente no momento da leitura, como se fosse uma espécie de ciclo: produtor-autor – produto-texto – receptor-leitor. Tal percepção está ancorada na concepção de língua que a entende “como produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente” (LEAL, 2011, p. 161).

A fim de continuarmos com a nossa explanação a respeito dos pressupostos teóricos da GDV, é importante, em um primeiro momento, que reconheçamos que este quadro teórico-metodológico está pautado em três metafunções: representacional, interacional e composicional. Contudo, para bem entendê-las, faz-se necessário que antes compreendamos a noção de participante:

Assim, a GDV analisa o texto multimodal, procurando determinar que tipo de relações ocorre entre os diferentes elementos que o compõem. Para isso, os autores consideram outras três (meta)funções distintas: representacional, interacional e composicional. Os principais elementos que participam, principalmente, na função representacional são chamados de participantes. Contudo, os participantes também estarão presentes quando analisamos as outras metafunções. (LEAL, 2011, p. 176)

A partir das explicações de Leal (2011, p. 177), entendemos que há a (co)existência de dois tipos de participantes: os interativos e os representados. Os primeiros são o autor e o receptor; enquanto os segundos são os elementos presentes e interactantes no/do “ato semiótico”, ou seja, estão presentes no interior do texto. Vale destacar ainda que por participantes representados podemos entender não só aqueles com formas humanas, mas também objetos, animais, entre outros. Uma outra questão relevante ainda sobre os participantes é que os participantes interativos podem aparecer também como representados, tudo dependerá das intenções, objetivos e criatividade do produtor.

Passemos a discorrer sobre as metafunções consideradas pela GDV e resgatadas e aproveitadas pela SSI.

#### a) Metafunção Representacional

A *Metafunção Representacional*, conforme Leal (2011, p. 179), “indica o que está sendo apresentado pela cena comunicativa, quais as relações que estão sendo construídas entre os elementos apresentados e em quais as circunstâncias”. Nas palavras de Ferreira e Ferreira (2011, p. 31), a metafunção representacional “parte do pressuposto de que as estruturas semióticas constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem”. Essa metafunção pode ser de dois tipos básicos: narrativa e conceitual.

Começaremos expondo as características das *representações narrativas*. Conforme Leal (2011, p. 179), as representações narrativas apresentam “ações, eventos, processos de mudança” e são marcadas por vetores, ou seja, participantes **representados que agem** em direção a outro participante. Neste contexto, podemos identificar cinco processos distintos: ação, reação, verbal, mental e conversão. Além disso, podemos identificar as circunstâncias, que se apresentam na forma de cenário, significação e acompanhamento.

Seguiremos observando como se comportam cada um dos processos supracitados.

O primeiro processo ao qual faremos referência é a *ação*. Nele temos a presença de um participante representado que age e neste caso será chamado de ator, é ele o vetor do ato semiótico. O representante para o qual a ação do vetor foi dirigida é chamado de meta. Pode haver ainda o caso de o representante que faz o papel de meta estar ausente, nesta circunstância teremos a não-transacionalidade, que se comparada a linguagem verbal, conforme explica Kress e van Leeuwen (2006), citados por Leal (2011, p. 181), funciona de forma semelhante a um verbo intransitivo. A não-transacionalidade pode acontecer ainda se o ator não aparecer ou não puder ser reconhecido, mas apenas a sua ação e a meta.

O processo de *reação* é caracterizado por uma ação que acontece por meio do olhar de um dos participantes para o outro. Aquele que olha é chamado de reator.

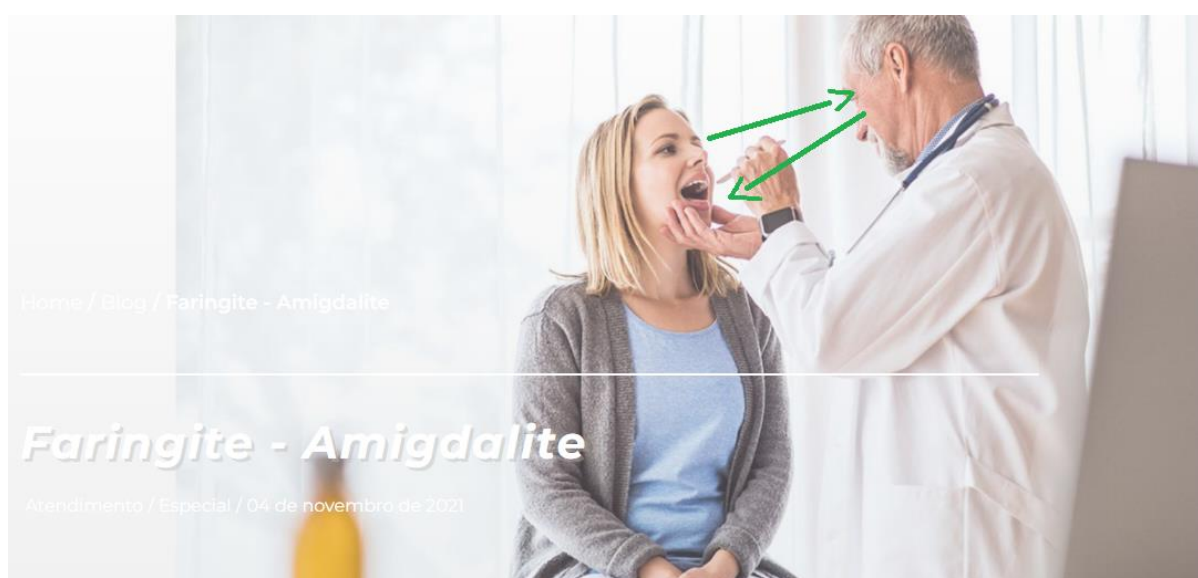
O processo *verbal* é representado por “balões de diálogo”, enquanto o processo *mental* é representado por “balões de pensamento”.

Por fim, temos o processo de *conversão* que é usado principalmente para retratar fenômenos naturais ou processos naturalizados. A conversão pode acontecer ainda quando um

participante é meta de um ator e ator de outra meta, ou seja, o participante ora age, ora sofre a ação.

Para fechar sobre as representações narrativas, abordaremos as *circunstâncias*. Elas são representadas pelo *cenário* onde pode aparecer participantes secundários e outros elementos da paisagem; pelos mecanismos que nos permitem perceber as ações e gestos, é o que chamamos de *significação*; e pelo *acompanhamento* que pode ser representado tanto por um participante que não faz parte do esquema vetorial como por um atributo simbólico.

Figura 4 - Exemplo de representação narrativa

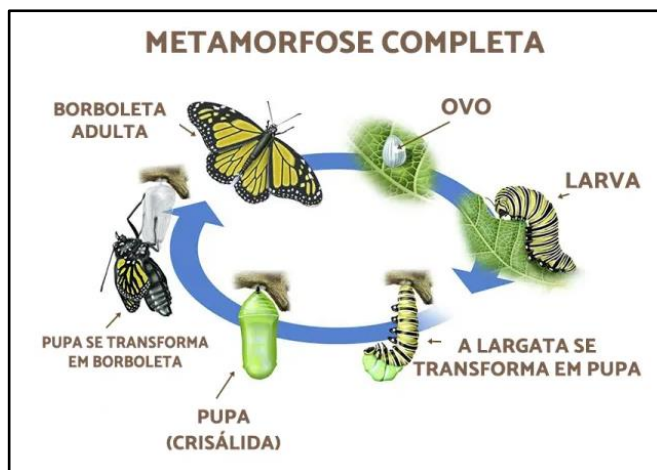


Fonte: <https://imunevida.com.br/blog/faringite-amigdalite/>. Acesso em: 14 nov. 2022

No exemplo acima, podemos identificar o *processo de ação*, onde o ator é o médico, já que é ele o participante representado de onde parte o primeiro vetor (primeiro movimento ou ação) em direção à meta (paciente): Ele segura o rosto dela com uma das mãos, com a outra segura um palito que deve ajudá-lo a ver a garganta da paciente. A paciente por sua vez representa o *processo de reação*, já que além de receber a ação do médico, olha de volta em sua direção. As setas verdes, desenhadas pela pesquisadora, representam os vetores. Como podemos ver tanto o ator quanto a meta, estão em uma situação transacional. O *processo verbal* não está representado por balões, mas por palavras - Faringite - Amigdalite - que contextualizam a situação para o participante interativo, ou seja, o leitor. Com relação às circunstâncias temos o cenário, que aqui representa um consultório médico.

No exemplo abaixo temos o processo de conversão.

Figura 5 - Exemplo do processo de conversão



Fonte: <https://www.peritoanimal.com.br/o-que-e-metamorfose-explicacao-e-exemplos-22992.html>.

Acesso em 14 nov. 2022

Na figura podemos ver a representação de um fenômeno natural, ou seja, a metamorfose da borboleta, que se enquadra nas representações narrativas, no processo chamado conversão.

Findas as considerações sobre as representações narrativas passemos às representações conceituais.

Nas *representações conceituais*, como já era de se esperar, não há ação ou atuação dos participantes dentro do ato semiótico. Podemos identificar três processos distintos: o classificacional, o analítico e o simbólico.

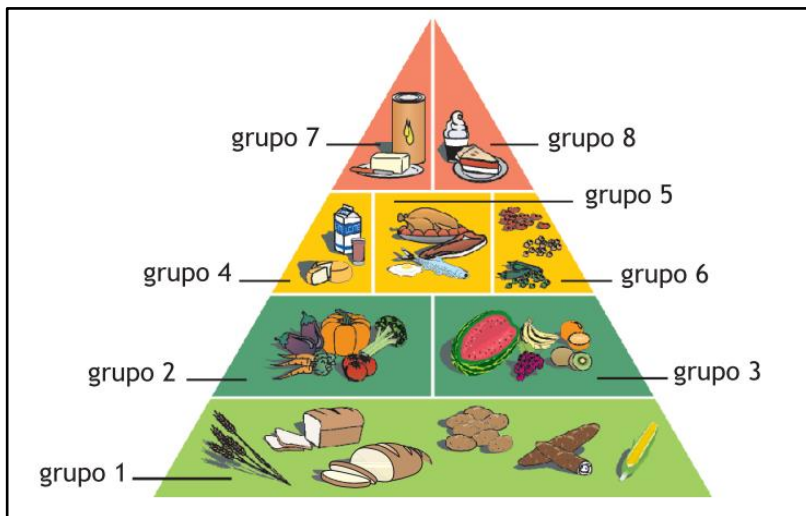
No processo *classificacional*, os participantes são representados de forma coletiva, conforme “características do grupo ao qual pertencem” e a interação acontece de forma ordenada, na qual há um na posição de superordinado e outro na posição de subordinado. Caso haja elementos intermediários, são denominados interordinados.

Ainda sobre o processo classificacional, podemos falar em relações fechadas e abertas. Conforme Leal (2011, p. 186-187), as relações fechadas são caracterizadas principalmente pela “simetria composicional existente entre os elementos subordinados, organizados na imagem com distâncias equivalentes, ocupando espaços similares e com a mesma orientação do eixo vertical e horizontal. O fundo é plano e neutro, enquanto o ângulo é frontal e objetivo”. Sendo assim, a pesquisadora conclui que a disposição dos elementos no texto traz indicações das relações que estão estabelecidas entre os representantes, o que nos leva a significações sutis.

Por outro lado, as relações abertas evidenciam as relações de forma explícita, normalmente, apresentando os elementos superordinados e subordinados em forma de árvore,

no qual o primeiro sempre aparece no topo, de forma a indicar claramente a existência de uma hierarquia entre os elementos.

Figura 6 - Exemplo de processo classificacional I



Fonte: [https://www2.ibb.unesp.br/Museu\\_Escola/download/guiadebolso\\_anvisa.pdf](https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/download/guiadebolso_anvisa.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022

Como podemos notar, os participantes estão representados de forma coletiva (grupo 1, grupo 2, e assim por diante) e estão ordenados em formato de pirâmide, onde na base temos os alimentos que precisam ser consumidos em maior quantidade e no topo aqueles que devem ser consumidos em menor quantidade. As relações são abertas, já podemos perceber uma hierarquia entre os alimentos. O fundo é plano, neutro e o ângulo é frontal.

Figura 7 - Exemplo de processo classificacional II



Fonte: <https://www.annabarros.fashion/anna-na-midia/vestido-de-modelagem-reta-colaboracao-para-a-revista-manequim/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

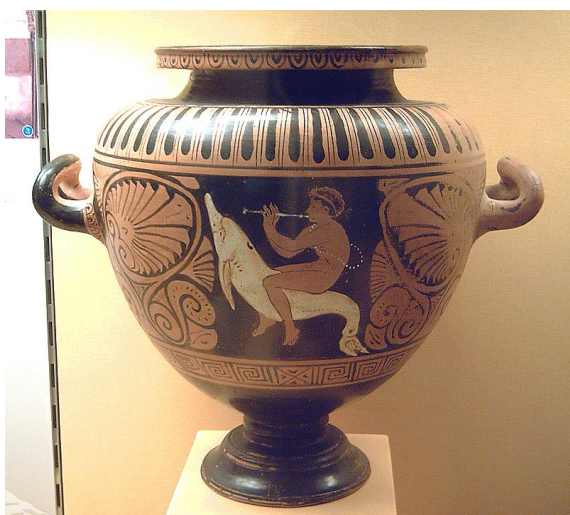
Na figura acima, apesar de não haver mais de um participante representado, podemos falar da relação entre participante representado e interativo. O participante representado (a modelo de roupa azul) está de frente para o participante interativo, com ângulo frontal, mostrando um nível de igualdade. Não há vetores que indiquem movimento, há apenas um conceito, um produto a ser vendido (no caso, a roupa que a modelo usa ou a ideia para que se faça uma roupa igual). O fundo é plano e neutro.

Quanto ao processo *analítico*, os participantes podem ser representados pelo todo ou pela parte, e podem ser de dois tipos: estruturados e desestruturados. Esse processo é comumente encontrado em gráficos, mas também podem ser percebido em imagens que têm ausência de vetores, portanto, são conceituais.

O processo analítico estruturado pode ser subdividido ainda em temporal ou espacial. No primeiro caso, conseguimos abstrair marcas de temporalidade a partir de atributos estáticos que de alguma forma nos dê pistas que revelem o tempo. Já no segundo caso, é possível depreender aspectos relacionados ao espaço do ato semiótico.

Com relação ao processo analítico desestruturado, são evidenciados atributos do portador, mas não o portador como um todo. Tanto é que neste caso o portador pode ser inclusive a representação de algo abstrato, o que realmente dificultaria a representação das partes com o todo.

Figura 8 - Exemplo de processo analítico estruturado



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2021/12/31/italia-recupera-mais-de-200-pecas-de-antiguidade-de-museus-dos-eua>. Acesso em: 14 nov. 2022

Observando a fotografia acima, temos uma peça representada por completo, de forma que podemos perceber seus atributos, suas características. Não é possível saber exatamente onde o vaso está, mas sabemos que é um lugar fechado, pois enxergamos uma mesa, onde o vaso está apoiado e uma parede, esses aspectos revelam marcas espaciais. Olhando atentamente, principalmente, o pé do vaso, percebemos que se trata de uma peça já desgastada pelo tempo, além do estilo que remete a uma época que não a nossa, revelando, assim, marcas temporais. Trata-se, portanto, de um processo analítico estruturado.

Figura 9 - Exemplo de processo analítico desestruturado



Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/387683>. Acesso em: 14 nov. 2022

Na figura acima, reconhecemos o processo analítico desestruturado, já que o portador não é evidenciado como um todo. Vemos apenas um olho com uma lágrima. Neste caso, deve representar algo abstrato como um sentimento, que dentro de um contexto pode ser de amor, emoção, tristeza, raiva. Não é possível perceber marcas de tempo ou espaço.

Por fim, temos o processo *simbólico* que também apresenta um portador e os atributos, só que neste caso, os atributos são simbólicos, o que demandará do leitor o esforço de fazer relações entre a simbologia representada e a identidade do portador. Esse processo pode ainda ser subdividido em atributivo ou sugestivo. Conforme Leal (2011, p. 189)

Os processos simbólicos atributivos procuram destacar dentro da imagem o portador dos atributos. Esse realce é evidenciado por meio do posicionamento do portador na imagem (ex: tamanho exagerado), também por gestos, por um olhar diferente, ou ainda por valores simbólicos que são culturalmente associados. Em contraponto, nos processos sugestivos não há um realçar, pois o portador é apresentado apenas pela sua nuance (contorno, silhueta, etc) ou outra característica que o identifique. Neste caso, a identidade ou significado é revelada como um traço intrínseco ao portador, como a sua essência. (LEAL, 2011, p. 189)



Abaixo podemos verificar o que foi dito acima.

Figura 10 - Exemplo de processo simbólico atributivo



Fonte: <https://www.yogaprem.eu/tag/meditacion/>. Acesso: 15 nov. 2022

Na imagem acima temos um portador, o qual tem a sua identidade revelada por meio de atributos simbólicos, há o destaque das mãos em forma de mudra sobre os joelhos, ocupando a posição central da imagem. O fundo da imagem está desfocado, de forma que a mão sobre o joelho fica em destaque. Percebemos que se trata de alguém sentado, meditando. Provavelmente alguém que cultive a calma e seja pacífico.

Vejamos outro exemplo:

Figura 11 - Exemplo de processo simbólico sugestivo

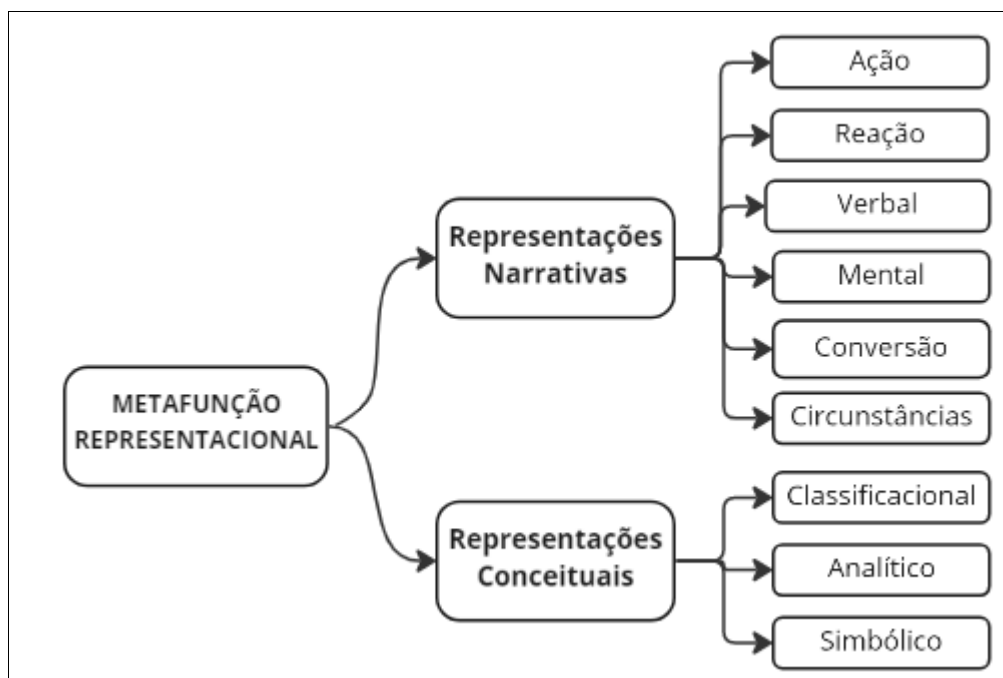


Fonte: <http://www.minutopsicologia.com.br/postagens/2016/05/10/a-sombra-na-psicologia/>. Acesso em: 15 nov. 2022

Na figura acima, podemos perceber um exemplo de processo sugestivo, o portador é representado apenas por uma nuance, percebemos a mão espalmada e a silhueta no escuro e mal delineada. Nessa posição e o contraste de luz e sombra, traz a ideia de dor, de algo obscuro, as mãos espalmadas podem estar representando um pedido de ajuda.

Em síntese, a Metafunção Representacional objetiva evidenciar o que está sendo representado no ato semiótico, e em quais circunstâncias. Abaixo temos um quadro onde estão evidenciados os processos desta metafunção.

Quadro 7 – Síntese da Metafunção Representacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Finalizada a exposição sobre a metafunção representacional, passemos à metafunção interativa.

### b) Metafunção Interativa

Trataremos nesta seção da *Metafunção Interativa*, cuja característica principal, como o nome já sugere, é a interação entre os participantes, que podem ser os representados, mas também o produtor do texto visual e o leitor, os quais, como já foi explicado anteriormente, são chamados de participantes interativos. Neste nível de análise, podemos depreender três tipos de relação: (i) entre participantes representados, (ii) entre participantes interativos e, por fim, (iii) a união de ambos, ou seja, entre participantes representados e interativos.

Para a análise desta função, quatro recursos da linguagem não verbal são utilizados: o contato, a distância social, a atitude/perspectiva e a modalidade.

Segundo os estudos de Leal (2011, p. 191), o recurso conhecido como *Contato* é a análise a partir da *linha do olhar*, levando sempre em consideração, não só o participante representado, como também o participante interativo. Podemos identificar dois tipos de contato distintos: a demanda/ interpelação e a oferta/exposição.

A demanda/ interpelação acontece quando o participante representado olha diretamente para o participante interativo, convidando-o de certa forma a participar do ato semiótico.

A oferta/exposição por sua vez acontece quando o participante representado é apenas observado pelo participante interativo, não havendo um contato visual direto entre ambos. Neste caso, o participante interativo não é convidado a participar do ato semiótico, ela é apenas um espectador.

O segundo recurso da linguagem não verbal é a *Distância Social* que vai indicar o grau de intimidade entre autor e leitor. Para medir a proximidade, Leal (2011, p. 192) explica que Kress e Van Leeuwen optaram pelo já conhecido por eles como planos do cinema. Neste caso, são destacados três tipos principais: o plano fechado, plano médio e o plano geral.

O Plano Fechado sugere intimidade, afetividade. Ele é caracterizado por aquilo que conhecemos como close-up, ou seja, o participante representado aparece bem de perto, mostrando somente o rosto, às vezes, chegando na altura do ombro.

O Plano Médio, por sua vez, costuma mostrar o participante representado até a cintura ou o joelho, revelando um grau médio de intimidade.

Por fim, o Plano Geral acontece quando o participante representado é mostrado por inteiro, incluindo seus pés. Há ênfase na paisagem da imagem. Esse tipo de plano sugere impessoalidade e separação social.

Vejamos os exemplos:

Figura 12 - Exemplo do recurso contato e distância social



Fonte: <https://geracaoamanha.org.br/criancas-em-situacao-de-rua/>. Acesso em: 15 nov 2022

A imagem acima é um exemplo de contato demanda/ interpelação, pois os participantes representados olham diretamente para o participante interativo, convidando-o a participar do ato semiótico, ou seja, convidando-o a se envolver com o tema tratado, no caso, o problema das crianças que vivem em situação de rua. O Plano Fechado (close-up), que sugere intimidade ou afetividade, reforça o convite enviado pela linha do olhar.

Passemos então para o recurso conhecido como a *Atitude/Perspectiva*. Conforme Leal (2011, p. 194), “a atitude representada na imagem revela “pontos de vista” perceptíveis pelo tipo de ângulo”. A atitude pode ser representada de forma objetiva ou subjetiva.

A primeira forma não apresenta um ângulo e, portanto, simplesmente, mostrará o que é para ser feito, orientará uma ação. Um exemplo de representação objetiva seria um mapa/ guia de estrada.

Abaixo temos um exemplo de uma atitude objetiva, trata-se de um mapa em estilo medieval presente em um livro do autor pernambucano Carlos Melo.

Figura 13 - Exemplo de recurso atitude/ perspectiva objetiva



Fonte: <https://www.behance.net/gallery/35101531/Livro-Aaron-Fischer-Ilustracao-Mapa-Medieval>.

Acesso em: 15 nov. 2022

Já a atitude subjetiva é mais complexa e pode revelar pontos de vista, ideologias e também pode estabelecer graus de envolvimento entre os participantes. Para realizarmos a análise desse aspecto precisaremos levar em consideração três ângulos distintos: o Frontal, o Oblíquo e o Vertical.

O Ângulo Frontal conota envolvimento entre o participante representado e o interativo em um nível de igualdade, é o que também podemos observar na figura 12. O Ângulo Oblíquo, ao contrário, demonstra distanciamento.

Já o Ângulo Vertical pode trazer a ideia de poder estabelecida entre os participantes. Neste caso temos a sensação de ver a imagem de cima ou de baixo. No primeiro caso, temos o ângulo alto e a ideia que é transmitida é que o observador que detém o poder. Já no segundo, temos o ângulo baixo, cuja imagem é captada de baixo, trazendo a ideia de que o participante representado é que tem o poder.

Figura 14 - Exemplo de recurso atitude/ perspectiva subjetiva



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-torre-eiffel-do-%C3%A2ngulo-vertical-em-preto-e-branco-image96119837>. Acesso em: 15 nov. 2022

A fotografia foi tirada em ângulo vertical, como se o representante interativo estivesse embaixo, de forma que evidencia a superioridade, o poder da Torre.

Figura 15 - Exemplo de ângulo oblíquo



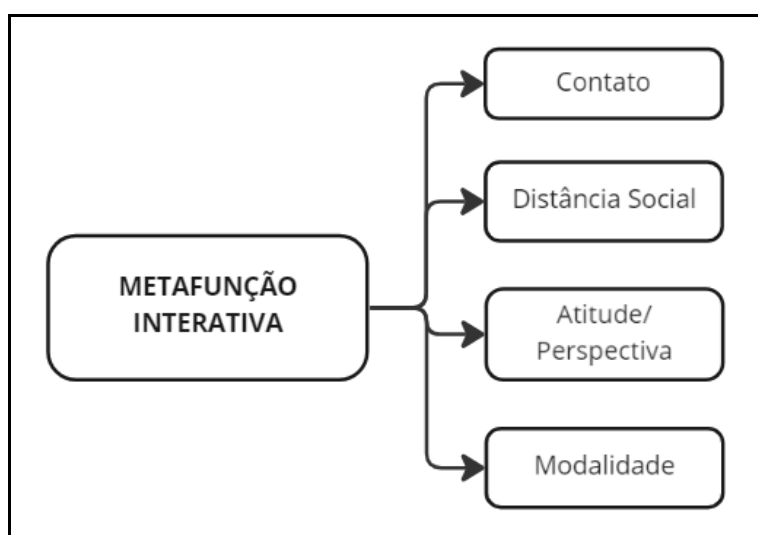
Fonte: <https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=53235>. Acesso em: 15 nov. 2022

O ângulo oblíquo traz a ideia de distanciamento; por outro lado, o Plano fechado, denota intimidade entre participante representado e participante interativo. A cena retratada deve estar então indicando que há uma aproximação entre os participantes representados e o interativo, porém, naquele momento algo distanciou o participante representado, que olha em outra direção, como se estivesse preocupado com algo mais grave. No site de onde a imagem foi retirada, há a afirmação de que o ângulo oblíquo, também conhecido no cinema como ângulo holandês, é comum em cenas onde algo está errado, em desacordo. Seria uma forma de causar estranheza no espectador.

O último recurso a ser tratado na Metafunção Interativa é a **Modalidade**. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, *apud.* Leal, 2011, p. 195), esse recurso está relacionado com a *confiabilidade da mensagem a ser transmitida*. Nas palavras de Ferreira e Ferreira (2021, p. 46), a modalidade é a metafunção que “busca imprimir um maior valor de verdade ou maior credibilidade à imagem”. A fim de buscar pistas dessa confiabilidade, Kress e van Leeuwen procuraram indícios na utilização das cores, na contextualização, na representação, na profundidade, na iluminação e no brilho. Desta forma, para a busca da confiabilidade, os indícios acima listados são analisados a partir da ideia que vai da representação de mais real até a abstração total da imagem.

Em síntese, a metafunção interativa pretende evidenciar as relações entre os participantes representados e interativos. Seus processos podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 8 - Síntese da Metafunção Interativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Finalizada as considerações sobre a Metafunção Interacional, passemos à Metafunção Composicional.

### c) **Metafunção Composicional**

A *Metafunção Composicional* busca examinar a disposição dos elementos verbais e não verbais no ato semiótico, pois a forma como são organizados podem transmitir ideias, sensações, informações, ou seja, a disposição dos elementos tem o potencial de evidenciar significados. O estudo da composição é verificado a partir de três categorias: o Valor da Informação, a Saliência e o Emolduramento.

Analisamos o *Valor da Informação* levando em conta o posicionamento dos elementos no ato semiótico. Isso porque dependendo do posicionamento de cada um dos elementos haverá implicações ideológicas. Para esta categoria, podemos abstrair o posicionamento polarizado e centralizado.

Lembrando que toda análise que estamos fazendo, baseando-nos na GDV, que tem como premissa a orientação de leitura ocidental, seguirá a orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo. Então quando fazemos referência ao posicionamento *Polarizado* estamos pensando na distribuição dos elementos pelos lados.

Começamos pela *perspectiva vertical*, na qual evidencia-se aquilo que aparece à esquerda como uma informação *dada* e o que aparece à direita é tido como *novo*. O *dado* tem um caráter de verdade, algo já conhecido pelo leitor, enquanto o *novo* tem um caráter de novidade, algo novo, antes supostamente desconhecido, que é apresentado ao leitor.

Na sequência temos a *perspectiva horizontal*, na qual o ato semiótico é pensado do ponto de vista do alto da página, o topo, e a parte debaixo da página. Os elementos que aparecem no topo têm um caráter de maior emotividade, está no campo dos sonhos ou do imaginário, são considerados como tendo maior prestígio e idealização. E então essa perspectiva é chamada de *Ideal*.

Fazendo o contraponto com o *Ideal* temos o *Real*. A perspectiva do Real traz ideias de cunho mais técnico, informações mais práticas, precisas e concretas.

O posicionamento *Centralizado*, por sua vez, como o próprio nome sugere, mostra os elementos no centro do ato semiótico, o que conota um alto grau de destaque e relevância.

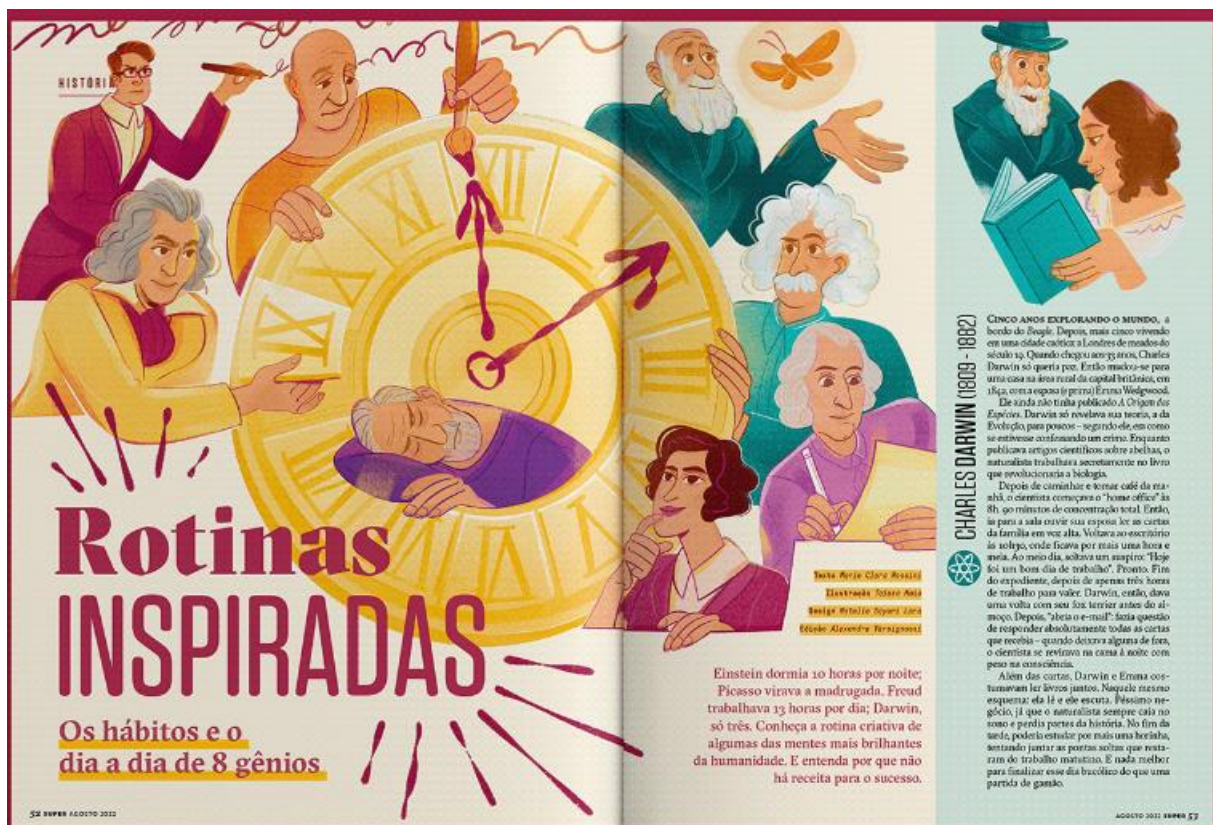
Com relação a categoria da *Saliência* podemos observar que alguns elementos do ato semiótico podem aparecer com maior realce, o que atrai a atenção do leitor. A título de análise

pensaremos em saliência máxima até a saliência mínima. E os elementos que traduzem o grau de saliência são: o tamanho, a intensidade do foco, objetos colocados em primeiro ou segundo plano, além do posicionamento do campo de visão.

Para finalizar o estudo da Função Composicional, temos a categoria *Emolduramento* que observa a forma como os elementos do ato semiótico estão interligados, conectados. Neste caso, pensaremos em uma escala que vai da desconexão máxima à conexão máxima, ou seja, os elementos aparecem o mais separados possível ou o mais próximos possível, podendo haver inclusive invasão dos espaços de um e outro elemento.

Segue uma imagem para exemplificação.

Figura 16 - Exemplo da metafunção composicional



Fonte: Revista Superinteressante, Edição 442, ago. 2022, p. 52-53

Na imagem acima temos a abertura de uma reportagem da Revista Superinteressante, o ato semiótico se concretiza com a revista aberta, ocupando duas páginas. Com relação ao valor da informação temos a parte de cima como ideal, representado pela imagem dos gênios, e a parte de baixo como real, a informação de que eles têm rotinas, hábitos. O relógio, que representa a rotina, ocupando a maior parte do centro do ato semiótico, evidenciando o principal assunto a ser tratado, ou seja, é o que há de mais relevante. Os elementos da esquerda trazem o



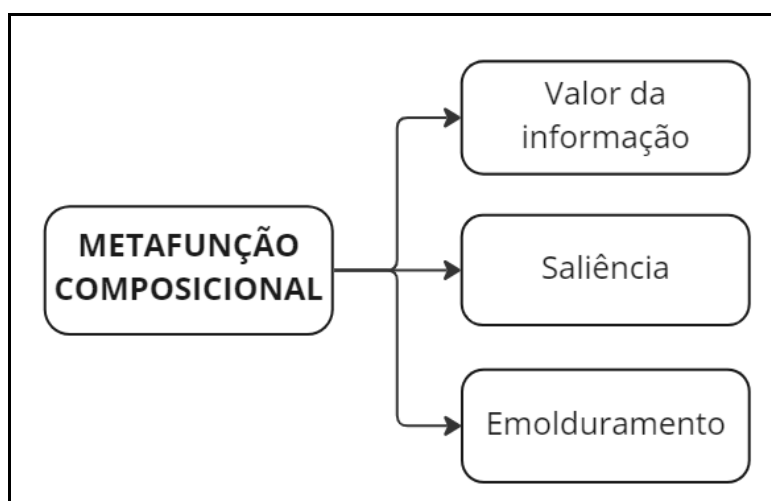
dado, e os da direita, o novo, quer dizer, a ideia de que os gênios tinham hábitos é dado, as pessoas já sabem ou deduzem, mas quais eram esses hábitos é uma informação nova, por isso aparecem do lado direito.

Temos como maior grau de saliência a imagem do relógio, seguida da imagem dos gênios e na sequência o título, que foi escrito com letras grandes e em vermelho. Por último o texto verbal escrito com letras vermelhas e depois as pretas. Provavelmente este será o movimento do olhar do leitor.

Por fim, na categoria emolduramento temos a conexão entre os elementos do ato semiótico. Vemos que todos os gênios estão em contato com o relógio, trazendo a ideia de que o assunto em comum sobre eles é aquele representado pelo relógio, ou seja, a rotina. Tal ideia é reforçada pelo título que também tem contato com o relógio. O texto verbal, a direita, ainda no fundo branco (o mesmo fundo do relógio) começa a particularizar as informações, mas o tema é o mesmo: quantidade de horas dormidas e as horas de cada um é a particularização. Já as informações totalmente à direita, no fundo azul, estão totalmente particularizadas, pois o texto vai dar informações específicas de apenas um dos gênios, no caso, Charles Darwin.

Em síntese, a Metafunção Composicional evidencia as relações entre os elementos do ato semiótico no que se refere à disposição deles na página, observando inclusive o verbal, porém, em um primeiro momento, como um aspecto visual. Abaixo há um quadro no qual estão expostos os processos envolvidos nesta metafunção.

Quadro 9 - Síntese da Metafunção Composicional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Isso posto, podemos afirmar sinteticamente que, quando tratamos de textos imagéticos ou multimodais com a presença de imagens, a função representacional procurar evidenciar as ações por um lado e os conceitos presentes na imagem por outro; a função interacional objetiva demonstrar as relações existentes entre os participantes representados e os interativos, assim como evidenciar a veracidade ou obscuridade daquilo que é retratado; já a função composicional busca trabalhar atentando-se à disposição e organização dos elementos estruturantes do textos imagéticos. Reforçamos que todas essas funções trabalham de maneira indissociável, buscando atingir os objetivos do autor, que por meio da combinação de determinados elementos buscará criar sentidos, os quais precisam necessariamente ser aceitos culturalmente de forma a construir significados na interação social.

O quadro abaixo mostra de forma resumida e simplificada a conceitualização das três metafunções que acabamos de estudar:

Quadro 10 - Metafunções da GDV

<b>Representacional</b>	Indica o que está sendo apresentado no texto em termos de representação e em quais circunstâncias.
<b>Interativa</b>	Procura analisar a interação entre os participantes (interativos e representados).
<b>Composicional</b>	Mostra a estrutura e os significados construídos a partir da organização textual.

Fonte: Leal, 2021

Finalizado este capítulo, passaremos a discutir o Livro Didático, a BNCC e o PNLD.

## **CAPÍTULO 2**

### **O LIVRO DIDÁTICO, A BNCC E O PNLD**

A intenção deste capítulo é apresentar um pouco mais sobre o livro didático, suporte /gênero – nomenclaturas que discutiremos ao longo do capítulo – no qual os textos e atividades que nos servem de análise estão inseridos. Em virtude de seguimos as premissas do ISD que valoriza o contexto do texto, faz-se imprescindível conhecer mais a respeito do LD, assim como alguns dos fatores que influenciam a sua produção e distribuição.

#### **2.1. LIVRO DIDÁTICO E SUAS CLASSIFICAÇÕES**

Isso posto, comecemos com a explicação de Bunzen (2005, p. 11). Conforme esse autor, o LD de língua aparece como objeto de investigação de pesquisadores da área das Ciências da Linguagem desde a década de 60, o que fez com que o autor se perguntasse sobre a relevância de seu estudo já no início do século XXI e nos leva a mesma pergunta. E sim, entendemos que a pesquisa que tem como objeto o LD é muito importante, pois além de ser instrumento de ensino e de aprendizagem, é também um instrumento ideológico, já que por trás de cada escolha realizada durante a produção do material há ideias, ideais, concepções de ensino, objetivos, intenções, interesses, perspectivas epistemológicas distintas que certamente trazem consequências a cada edição, a cada PNLD. Desta forma, acreditamos que entender tais consequências de forma ampla, justifica a continuação e insistência em continuarmos com o estudo e investigação desse instrumento tão presente no cenário educacional do Brasil, principalmente agora que temos o PNLD e a BNCC como orientadores dos processos e conteúdos.

O LD como um objeto complexo teria muitos e muitos aspectos a serem estudados: suporte, gênero discursivo, público-alvo, importância no cenário educacional, produção, compra, distribuição, usos, conteúdo, textos didatizados (que perdem a sua essência), tipos de atividades, crenças com relação ao conteúdo programático, temas abordados, perspectivas de ensino e de aprendizagem; de forma que as possibilidades e necessidades de estudo não se esgotam facilmente.

Concordamos com Souza e Ferreira (2020, p. 100) quando conferem “ao LDP o status de gênero do discurso cercado e constituído por discursos alheios”, o que faz dele um objeto ainda mais complexo e multifacetado.

Desta forma, antes de iniciarmos as análises propriamente ditas (que acontecerá no capítulo de análises), parece-nos importante discutir sobre o LD em si, a sua relevância no cenário educacional atual, assim como entendermos o processo pelo qual passa um LD antes de chegar às mãos do destinatário final: estudantes e professores. Mesmo porque, assim como defende o ISD, uma das perspectivas teóricas desse trabalho de pesquisa, o estudo do contexto físico e sociossubjetivo de produção corrobora com o entendimento do nosso objeto de pesquisa (texto), de forma que para entendê-lo é preciso considerar os fatores que permearam o processo de produção e distribuição dos LDs. Sendo assim, voltamos a nossa atenção também para a BNCC e para o PNLD.

## **2.2 O LIVRO DIDÁTICO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Como vimos na seção anterior, muitas são influências sofridas pelo LD e uma das maiores é a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7)

Sendo assim, diante do fato de a BNCC ser um documento com caráter normativo, a proposta é que seja a base para todas as ações voltadas para a educação em todos os níveis (estudantes, professores, produtores de materiais didáticos, políticas educacionais), ela merece atenção, análise, crítica, discussão; pois é algo que direta ou indiretamente influencia a vida de todos os brasileiros.

Na apresentação do documento, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, afirma que “[t]emos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 5), o que nos leva a concluir que o documento não é assim tão basililar e que, ao menos, em curto prazo não será concretizado na maior parte do território nacional, já que as defasagens são muito grandes<sup>7</sup> e os problemas que permeiam o cenário educacional nacional maiores ainda. De todo modo, vejamos como a BNCC está organizada.

Logo nas primeiras páginas do documento, são apresentadas as dez competências da Educação Básica, que são na verdade os objetivos maiores de toda a aprendizagem, comprometendo-se então com a educação integral do estudante. Além dessas competências, há aquelas específicas de cada área.

O componente curricular de Língua Portuguesa, o qual nos interessa, assume o texto como unidade basililar para o trabalho com a língua, como está presente no documento

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p.67)

Temos ainda que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.67-68)

Estamos plenamente de acordo com o que é posto nessas citações e esperamos que no decorrer do tempo elas realmente se concretizem.

Uma novidade na BNCC, no componente curricular de LP, é a sua organização a partir de práticas situadas que culminaram em “Campos de atuação”, sendo eles nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo da vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa. Sendo este último o nosso foco de interesse, já que é uma abordagem relativamente nova e, do nosso ponto de vista, bastante necessária,

---

<sup>7</sup> Para saber mais, é possível acessar o site <[https://qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=Cj0KCQiAj4ecBhD3ARIsAM4Q\\_jH3uUv4pV1iVR470JAZcbfEbnKzoT5YaK9cUIkOPlcQmzALMzGFDh4aArZTEALw\\_wcB](https://qedu.org.br/brasil/ideb?gclid=Cj0KCQiAj4ecBhD3ARIsAM4Q_jH3uUv4pV1iVR470JAZcbfEbnKzoT5YaK9cUIkOPlcQmzALMzGFDh4aArZTEALw_wcB)> onde constam os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

pois está diretamente relacionada à prática estudantil e acadêmica e porque é uma forma de valorizar a área científica e acadêmica.

De acordo com a BNCC

[a] escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84)

Para finalizar esse assunto, é importante destacar que o documento está preocupado com a questão da progressão das aprendizagens, o que acreditamos ser bem importante a fim de que a aprendizagem seja consistente. Essa ideia de progressão vai, inclusive, ao encontro da ideia de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, cunhada por Vigotski, com a qual também concordamos.

Conforme Friedrich (2012, p. 110),

o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas. É esse movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar. (FRIEDRICH, 2012, p. 110)

Sendo assim, apesar de nossa afirmação no parágrafo anterior a respeito da preocupação da BNCC com a progressão e a ideia de zona de desenvolvimento proximal, é preciso que o docente tenha sempre muito claro que é preciso atenção ao desenvolvimento individual da criança que aprende, pois apesar de o documento preocupar-se com a progressão, o desenvolvimento infantil não segue uma linearidade rígida. Desta forma a intervenção e habilidade docente é de suma importância no processo de aprendizagem.

Visto que já discutimos um pouco a respeito da BNCC, que tem influência não só nos LDs como um todo, mas mais especificamente nos conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem presentes nos textos que o compõem, passaremos a discorrer sobre o PNLD, que tem influência direta na produção dos LD.

Segundo Souza e Ferreira (2020, p. 93)

Pesquisas sobre o livro didático ocupam um espaço significativo na produção científica brasileira. A temática sobre o livro didático é remetida para distintas áreas de conhecimento, com predominância para a de Ciências Humanas/Educação. Nos anos 1980, ratifica-se a dimensão ideológica do livro didático, com a ampliação de suas interfaces com a Linguística Aplicada, reconhecendo-o como objeto cultural que impacta a organização de práticas de ensino. Ademais, o livro didático passa a ser concebido não mais como um recurso didático, mas como **um gênero discursivo envolto em um processo de elaboração, cadeia de produção, circulação social e propagação de enunciados**. (SOUZA e FERREIRA, 2020, p. 93) (grifo nosso)

Com o passar dos anos houve diversas e significativas discussões sobre materiais didáticos no geral, e LD em particular. Muitas foram as políticas públicas que orientaram a produção e escolha das coleções de LD.

Conforme Cassiano (2020, p. 23-24),

O PNLD foi criado em 1985 integrando outras políticas sociais instituídas pelo governo, que queria dar sua marca na redemocratização do país. Porém, nesse período, aquisição e distribuição de livros didáticos na educação básica não eram universais, pois os livros não eram distribuídos com regularidade a todos os alunos matriculados na rede pública.

Em 1996, no rastro das reformas educacionais implementadas pelo governo de FHC, de modo gradativo se consolida a compra e a distribuição universal e regular de livros didáticos para todos os estudantes dos ensinos fundamental e médio da educação básica da rede pública brasileira, que representam cerca de 90% dos alunos desses níveis de ensino. (CASSIANO, 2020, p. 23-24)

Hoje, então, o PNLD regula o conteúdo do LD, apoiando-se na BNCC, na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Não podemos deixar de observar que questões políticas e econômicas também estão em jogo, já que transações financeiras de grande monta permeiam todas as discussões e resoluções.

É por meio do PNLD que todo o processo de produção dos LD se desenrola. Conforme o Portal do MEC

[o] Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 3 mar. 2022).

Por outro lado, a efetivação da compra e a logística de distribuição (incluindo o remanejamento) estão a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ainda conforme o Portal do MEC

Para receber os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do INEP e que a rede à qual está vinculada ou a escola federal tenham feito adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em 3 mar. 2022).

A exigência pela participação no Censo Escolar acontece porque a quantidade de livros que deve ser enviada para cada unidade escolar é baseada neste censo, sempre referente aos dois anos anteriores ao programa. É por isso também que o remanejamento acontece, pois o número de livros enviado às escolas acaba não sendo exatamente aquilo que a escola necessita, acontecendo frequentemente faltas ou sobras de determinados títulos.

Para que uma obra faça parte do Programa é necessário que os detentores dos direitos autorais fiquem atentos ao Edital de Chamamento Público, que é publicado no “Diário Oficial da União”, nele o candidato encontrará todas as regras e etapas do processo. A fim de que uma obra seja efetivamente incluída no programa, ela deve cumprir uma série de exigências, todas dispostas nesse Edital e em seus anexos.

Convém mencionar que a partir do momento em que o Governo assume a tarefa de compra e distribuição do material didático, podemos inferir pontos positivos e negativos. Um ponto positivo é a distribuição gratuita dos livros, o que garante acesso a todos os estudantes e professores das escolas públicas brasileiras; no entanto, não se pode negar que também há um controle maior do Estado e, conseqüentemente, de seus interesses. Estes podem nem sempre estar alinhados aos interesses da população ou àquilo que os profissionais da educação acreditam ser melhor para o campo educacional, ou seja, o desenvolvimento de aspectos cognitivo, crítico, social, emocional, moral, ético, entre outros.

Além disso, como bem lembra Cassiano (2020, p. 23), “[o] segmento dos livros didáticos é o mais rentável do mercado editorial brasileiro”, o que nos leva à inevitável conclusão de que são muitos e diversos os interesses que permeiam a produção e distribuição dos livros didáticos para escolas públicas do Brasil. Sendo assim, embora os livros sejam recebidos gratuitamente pelas escolas, os educadores não podem deixar de ter um olhar atento e crítico com relação às propostas de ensino, escolhas textuais, perspectivas teóricas e ideológicas que os livros trazem, pois como podemos notar, os livros recebem também muitas influências de cunho não educacional.



Pensando então no LD como instrumento de ensino e aprendizagem, temos Souza e Ferreira que entendem que o LDLP

é construído pela interação com outros discursos em circulação no contexto em que ele foi produzido. Essa concepção de LDP requer uma análise que estabeleça uma ligação entre esse gênero e o seu contexto sócio-histórico a fim de depreender os sentidos e conceitos que dele emergem. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 95-96)

A partir dessa colocação e do que foi dito mais acima, percebemos que essas autoras entendem o LD como um gênero e que esse gênero, como todos os outros, são influenciados pela situação de produção, ou seja, pelo momento histórico, pela concepção de ensino e aprendizagem dos autores, pela tensão entre aquilo em que os autores acreditam, o que dita o Edital de Chamamento do PNLD e os interesses mercadológicos.

Dando andamento a nossa discussão, entendemos que LD por si só é um gênero textual multimodal, composto por uma série de outros gêneros e discursos que refletem o contexto sócio-histórico no qual está inserido, de forma que os textos escolhidos para compor o LD de alguma forma estarão conversando com as demandas da atualidade, senão o texto em si, a discussão que ele pode provocar para levar o aluno a aprendizagem objetivada.

Em consonância com essa ideia, estão Souza e Ferreira (2020, p. 110-111), que entendem o LDLP

como espaço de circulação de discursos políticos, sociais, acadêmicos e pedagógicos, ou seja, como um gênero que reflete as relações dialógicas presentes em sua esfera de produção e que está situado em um espaço e tempo históricos com suas conjunturas sociopolíticas e seus valores. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 110-111)

De qualquer modo, é preciso admitir que

[o] PNLD, após sucessivas avaliações, tem contribuído para implementar a concepção de linguagem/língua como interação social, que acontece, portanto, em um processo dialógico. Esse programa instituiu perspectivas teóricas e metodológicas bem definidas, além disso, os princípios e critérios adotados na avaliação dos livros vêm da orientação pragmática responsável pela modificação da visão nas concepções. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p.139-140)

Isso posto, é preciso destacar uma ocorrência importante no PNLD ao qual a nossa coleção está vinculada (2019-2022). No Edital de convocação havia um documento nomeado de “Anexo III-A”. Neste documento, havia uma versão da BNCC, onde estavam relacionadas

às habilidades de aprendizagem para cada um dos anos do Ensino Fundamental<sup>8</sup>. Esta versão da BNCC é o que até então seria a 3ª versão, todavia, ela ainda não era oficial e foi reformulada. Tanto é assim que o Edital de Convocação foi assinado em 27 de julho de 2017 e a 3ª versão da BNCC (versão vigente) foi homologada apenas em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria N2 1.570, assinada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho.

Em 03 de setembro de 2019 um novo edital<sup>9</sup> foi assinado, mas desta vez convocando para a atualização dos livros conforme a versão homologada da BNCC. Não fizemos uma análise das coleções antes e depois dessa atualização a fim de fazermos afirmações categóricas, todavia, devido à situação (remessa de livros prontos e já entregues nas escolas e uma adequação dentro desse cenário) podemos inferir que nem todas as adequações tenham ficado realmente a contento.

Para exemplificar, a BNCC que constava no Anexo III-A, na parte de Língua Portuguesa, não estava organizada pelos campos de atuação e as habilidades contidas nos códigos alfanuméricos não são as mesmas. Veja:

Quadro 11 - Anexo III - A - BNCC (sem os campos de atuação)

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
EIXO ORALIDADE - Práticas de compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.			
Interação discursiva/Intercâmbio oral no contexto escolar	Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade		(EFOILP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.
	Regras de convivência em sala de aula		(EFOILP02) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.
Funcionamento do discurso oral	Características da conversação espontânea		(EFOILP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como "por favor", "obrigado(a)", "com licença" etc.), quando necessário.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala		(EFOILP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.
Estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação	Procedimentos de escuta de textos		(EFOILP05) Recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos.
Produção de textos orais em situações específicas de interação	Relato oral		(EFOILP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.

Fonte: BNCC - Anexo III - A (3º versão não homologada)

<sup>8</sup> Esta versão era acessada por meio de um link constante no Edital de chamamento. Contudo o link foi atualizado e em seu lugar, hoje (novembro de 2022), encontramos a versão homologada da BNCC.

<sup>9</sup> Pode ser encontrado em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2019-atualizacao-bncc/EditalPNLD2019AtualizacaoBNCCConsolidado29.06.2020.pdf>, p. 51.

Quadro 12 - BNCC Homologada (com os campos de atuação)

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS		HABILIDADES	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	1º ANO	2º ANO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, médias ou finais para criar novas palavras. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

Fonte: BNCC homologada (2017, 98 e 99)

Os prints foram tirados da primeira página em que constavam as habilidades para o 1º ano. Podemos notar que as habilidades são diferentes. Para melhor visualização, e a título de exemplificação, abaixo fizemos um quadro comparativo no qual constam apenas 5 habilidades

Quadro 13 - Comparação entre Anexo III-A e BNCC

Anexo III – A	BNCC homologada
(EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
(EF01LP02) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
(EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário.	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
(EF01LP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.	
(EF01LP05) Recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos.	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

Fonte: Anexo-III-A - Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI, de 27 de julho de 2017 (p. 71) e BNCC homologada (2017, p. 99)

Após essas colocações, podemos inferir que o trabalho de adaptação entre uma versão e outra não deve ter sido tarefa simples. E, com certeza, as consequências desse movimento não devem ter sido as melhores possíveis.

Enfim, embora tenhamos percebido que o LD é um objeto com um nível de complexidade imenso devido a todas as interferências que sofre durante o processo de produção e escolha pelas instituições/ redes de ensino, Bunzen (2005, p.11) revela que a maior parte das pesquisas realizadas até então tem um caráter avaliativo, buscando verificar como acontece a didatização dos conteúdos e inferindo que o livro didático é cheio de problemas e questões que precisam ser revistas, isso quando não se conclui que o LD deveria simplesmente ser abandonado, pois ele seria o “culpado” pelo fracasso do ensino de língua (neste caso), como se o livro podasse a criatividade, reflexão e poder de ação docente.

Porém, conforme Lima e Leal (2020, p. 113), na prática de sala de aula “o livro didático não é o único instrumento do educador e do aluno, mas é uma ferramenta importante no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”. Concordamos com as autoras e, portanto, entendemos que a mediação, a sensibilidade, o entendimento do professor é fundamental para que a aprendizagem se efetive.

É importante rememorar que os livros didáticos costumam vir acompanhados pelo “Manual do Professor”, o qual é composto por orientações e sugestões para a mediação das aprendizagens, explicações teóricas, além das respostas das atividades propostas. Para o docente, ter este manual em mãos é muito importante, principalmente, para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que não são, necessariamente, especialistas em todas as disciplinas curriculares. Todavia, apesar desse suporte ao docente, o olhar crítico e atento do professor é crucial, pois é ele que conhece as necessidades, dificuldades e habilidades de sua turma. Além do mais, entendemos que o professor não pode se apegar apenas às explicações que constam no manual, seus conhecimentos e pesquisas são fundamentais para enriquecer as atividades/ as aulas a partir do LD.

Enfim, em concordância com Bunzen (2005, p. 14), “[p]artimos da premissa de que os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou

de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna”. Além disso, a forma como se escolhe ensinar cada um dos aspectos da língua está diretamente relacionada às crenças a respeito da função da língua e dos estudos atuais a respeito de como se aprende.

Para finalizar, é importante reforçar que o LDP é um objeto de pesquisa bastante complexo, já que se trata de um gênero multimodal que, por sua vez, engloba uma série de outros gêneros, nos quais estão inseridas, de forma mais ou menos implícita, ideologias, concepções de ensino e aprendizagem, culturas, valores, ideia e ideais. Pode ser um instrumento único ou usado apenas como apoio. Pode ser usado ainda com ou sem mediação, conforme a crença e objetivos do professor regente da sala de aula. As coleções podem ter focos distintos, uns privilegiando mais a leitura e produção escrita de texto, outro a oralidade e análise linguística/ semiótica ou ainda outras combinações de forma mais ou menos equilibradas. Até porque não seria possível, em um único livro ou coleção, privilegiar todos os saberes de forma aprofundada, ou, do ponto de vista das críticas e ideologias, ser totalmente imparcial. Inevitavelmente, as escolhas acontecem.

Após essa breve reflexão a respeito do livro didático enquanto gênero textual multimodal, que engloba uma série de outros gêneros, que sofre influência do contexto sócio-histórico-político-educacional, de entendermos um pouco mais sobre a BNCC e o PNLD, vamos tratar de entender na próxima seção um pouco mais sobre a leitura de textos multimodais.

## **CAPÍTULO 3**

### **LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS**

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão sobre leitura e multimodalidade. Para isso, iniciaremos discorrendo sobre a leitura multimodal, em seguida falaremos a respeito das capacidades de leitura, na sequência abordaremos alguns mecanismos possíveis para o desenvolvimento dessas capacidades, assim como alguns procedimentos que podem ser usados pelo professor para o trabalho com seus alunos.

#### **3.1 LEITURA E MULTIMODALIDADE**

Antes de entrarmos nas questões de leitura propriamente ditas, precisamos lembrar que um texto multimodal é aquele que envolve mais de uma semiose, ou seja, mais de um modo, signos distintos. Entre eles o verbal escrito e/ou oral, imagens estáticas e/ou em movimento, músicas, sons, ruídos (sonoplastia), gestos, expressões faciais; enfim, os modos semióticos são muitos e podem se combinar de maneiras infinitas a fim de comunicar algo a alguém. As escolhas dependerão da situação comunicativa, da esfera de atividade, do suporte, do estilo do autor, entre outros muitos fatores possíveis.

Sendo assim, ao falarmos em texto multimodal no LD impresso, ao menos em um primeiro momento<sup>10</sup>, estamos falando de textos que envolvem linguagem verbal escrita e imagens estáticas, já que é o tipo de multimodalidade possível nesse tipo de suporte - que como vimos no capítulo sobre o LD também pode ser considerado um gênero multimodal. Isso posto, entendemos que precisamos nos atentar ao desenvolvimento das capacidades de leitura de ambas as modalidades (verbal e imagética) e da relação de (inter)dependência entre elas, considerando que as modalidades costumam se unir para evidenciar novos significados e sentidos ao texto como um todo. Isso tudo, sem deixar de considerar que a construção dos significados é realizada socialmente, por meio das interações. Como advogam Kress e van Leeuwen (2021, p.3), “[o]s significados surgem na ação e interação social, são parte dos

---

<sup>10</sup> Falamos em “um primeiro momento” porque o livro pode indicar caminhos para se trabalhar com o oral, a música, o visual em movimento, todavia, no livro aparecerão apenas orientações e indicações de percursos para que tal trabalho seja realizado.

recursos culturais de uma comunidade e são materializados nos modos semióticos específicos de uma sociedade<sup>11</sup>”. É importante reforçar ainda que, a partir da leitura das imagens que integram um texto, é possível depreender não só informações relacionadas ao tema propriamente dito, mas também inferir determinados posicionamentos ideológicos do autor, além de entender sua opinião e ponto de vista a partir de um fato, entre outros aspectos possíveis (sempre considerando a situação comunicativa e o gênero escolhido pelo autor).

Para iniciar, precisamos esclarecer que, quando falamos em multimodalidade, a presença da imagem não pode ser vista como mera ilustração; no texto multimodal<sup>12</sup>, ela colabora para a construção dos sentidos, reforçando o verbal ou trazendo, inclusive, informações novas. Isso porque quando um autor opta pelo uso de uma ou outra imagem, quando decide pela organização visual do texto na página (posição dos elementos semióticos), quando escolhe por deixar uma imagem mais ou menos nítida e/ou em destaque, há uma intenção comunicativa, a partir da qual os significados começarão a ser construídos. Lembrando que a significação final acontecerá com o leitor, nas informações e sentidos que este depreender, compreender e inferir do texto, ou seja, a construção dos sentidos é uma atividade que só será totalmente concluída no momento da interação.

Sendo o LD um gênero essencialmente multimodal, é preciso então olhar para aquilo que nele está contido, também com um olhar multimodal, do contrário, não haveria razão de ser. Desta forma, já que voltamos a nossa atenção para a **leitura** do texto multimodal, entendemos que é fundamental sempre observar e problematizar o texto como um todo, sem deixar elementos à margem da discussão, ou seja, se o texto multimodal inserido no LD é composto por linguagem verbal e imagem, vamos voltar o nosso olhar para ambos os aspectos de forma integrada.

Conforme Kock (2001, p. 26),

o texto é considerado como um conjunto de pistas, representadas por elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural. (KOCK, 2001, p.26)

A esta definição nós faríamos apenas alguns ajustes: colocaríamos “elementos semióticos aos quais estão incluídos os signos linguísticos” no lugar de simplesmente

---

<sup>11</sup> No original: “Meanings arise in social action and interaction”.

<sup>12</sup> Consideramos todos os textos multimodais, o que os diferencia é o grau de multimodalidade presente.

“elementos linguísticos” e no lugar de “atividade verbal”, poríamos “atividade comunicativa”. Isso porque entendemos que tudo o que a autora traz sobre o texto verbal é válido para o texto com maior grau de multimodalidade.

Leal (2019, p. 118) lembra ainda que Koch (2004) traz algumas concepções de leitura, entre elas aquela que

assume o processo de leitura através da relação autor-texto-leitor. Nesta concepção, a língua é tida como produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nessa conceitualização de leitura, a compreensão do texto é construída na relação entre os sujeitos participantes: o produtor e o receptor via texto. (LEAL, 2019, p. 118)

A partir do que foi dito, podemos afirmar que o texto é a união de elementos multimodais que trabalham em comunhão a partir das escolhas realizadas por um produtor-autor, em uma situação comunicativa, que, por sua vez, está inserido em uma esfera de atividade humana, a fim de atingir objetivos específicos do autor-produtor. Podemos afirmar ainda que é a partir das pistas linguísticas e não linguísticas escolhidas e organizadas pelo autor-produtor que o leitor-receptor (re)(co)construirá os sentidos do texto. Porém, para que esse processo chegue ao seu fim, é preciso que o leitor tenha desenvolvido habilidades e capacidades que o permitam perceber e desvendar as pistas deixadas no texto (sejam elas linguísticas ou não linguísticas), do contrário o processo de significação e comunicação não se conclui plenamente. É bem importante lembrar também que o processo de compreensão e interpretação de leitura exige um leitor que interaja com o texto de forma ativa, do contrário, as conexões interativas não acontecem, e, portanto, o processo comunicativo não se completa.

Desta forma, entendemos que o processo de leitura, compreensão, interpretação, estabelecimento de sentidos se dê a partir das interações entre os atores da comunicação e da comunhão de conhecimentos entre ambos. Isso porque ler é também um processo de inferências contínuas, visto que nem tudo está escrito explicitamente e muita coisa no processo de compreensão vai depender do conhecimento prévio do leitor-receptor. É até por isso que um produtor de texto deve pensar sempre em quem é seu público-alvo, imaginando algum conhecimento de base que o seu receptor possa ter a fim de que se faça entender.

Certamente há um consenso entre os professores de que o trabalho para o desenvolvimento das capacidades de leitura é fundamental, principalmente nos anos iniciais, mas não só (aliás, seria crucial que o trabalho com leitura acontecesse fortemente em toda a vida escolar). Aliado a essa consciência coletiva dos docentes, temos a exigência dos documentos oficiais que orientam a aprendizagem no Brasil, neste momento, a BNCC, que,



como vimos no capítulo específico, é o principal documento que normatiza e orienta as aprendizagens. É o que podemos constatar olhando para o trecho abaixo reproduzido.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do **desenvolvimento das capacidades de leitura**, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, **devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas**. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 67) (grifos nossos)

Quer dizer, falar em desenvolvimento de capacidades de leitura (entre outras capacidades de uso da língua) é falar em colaborar para a construção e fortificação da cidadania. Os estudantes têm o direito a essa aprendizagem e ela precisa ser substancial e significativa, do contrário estaríamos tolhendo um direito dessa criança.

Dito isto e reforçando aquilo que defendemos neste trabalho, temos o parágrafo abaixo, também retirado da BNCC.

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação **ativa** do leitor/ouvinte/espectador com os **textos escritos, orais e multissemióticos** e de sua interpretação [...]. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, **dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas** (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 71-72) (grifos nossos)

Quer dizer, mais do que nunca, os produtores de materiais didáticos e os professores não podem deixar de lado o ensino dos textos multimodais. É evidente a necessidade de um esforço coletivo no sentido de aprender para ensinar a leitura crítica também dos textos que envolvem semioses distintas.

Gomes (2017) valida a nossa preocupação em ensinar o aluno a ler criticamente o texto multimodal, ao defender que

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/ enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula. (GOMES, 2017, p. 89)

Além disso, os próprios autores da “Gramática do Design Visual”, Kress e van Leeuwen, apesar de buscarem as regularidades a fim de construir o seu trabalho, alertam para a importância de se fazer leituras críticas em busca de ideologias e mensagens implícitas

[a]lthough in this book we focus on displaying the regularities of visual communication, rather than in ‘interested’ (i.e. political/ideological) uses, we see images of whatever kind as entirely within the realm of the realizations and instantiations of ideology, as means – always – for the articulation of ideological positions. (KRESS & VAN LEEWUEN, 2021, p. 15-16).<sup>13</sup>

Entendida a necessidade de ensinar e aprender a ler fluente, autônoma e criticamente os textos multimodais a partir dos contextos e, claro, levando em consideração os aspectos levantados no capítulo 1 e explicitados no quadro 2 desse mesmo capítulo, passemos a seguir a compreensão dos processos e estratégias que ajudam o estudante a desenvolver as capacidades leitoras.

### **3. 2. CAPACIDADES DE LEITURA**

Nesta seção, procuraremos explicitar o que são as capacidades de leitura e quais são elas. Para tanto, antes, precisamos esclarecer que entendemos a aprendizagem como algo que acontece principalmente nas interações sociais. Sendo assim, no que se refere à aprendizagem da língua ou de aspectos comunicativos, pautamo-nos, essencialmente, no Interacionismo Sociodiscursivo e, mais, na Semiótica Sociointeracional; todavia, não podemos ignorar a presença dos aspectos cognitivos envolvidos na leitura, assim como em seu processo de aprendizagem.

Diante disso, voltamos a nossa atenção à BNCC. O documento traz dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a serem atingidas. Competências essas que são igualmente importantes e complementares, porém, dentre elas, duas são especialmente importantes para a nossa pesquisa, já que fazem referência direta à leitura de textos multissemióticos e a diferentes linguagens comumente usadas na cultura digital (mas não somente nelas):

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão

---

<sup>13</sup> Tradução: “Embora neste livro nos concentremos em exibir as regularidades da comunicação visual, e não em usos “interessados” (ou seja, políticos/ideológicos), vemos imagens de qualquer tipo inteiramente dentro do reino das realizações e instanciarções da ideologia, como meios – sempre – para a articulação de posições ideológicas.”

e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, BNCC, 2018, p.87)

Ainda que os termos competências e habilidades remetam mais fortemente ao aspecto cognitivo e individual, não podemos desconsiderá-los, pois sabemos que em um trabalho com as capacidades, que podem ser desenvolvidas nas situações de interações com os outros, também contamos com as habilidades individuais de cada aluno. Mas defendemos que na interação todos os alunos podem avançar e desenvolver diferentes capacidades, por isso preferimos empregar este termo. Antes de tratar das capacidades específicas de leituras, a seguir, em forma de quadros, relacionamos as habilidades listadas pela BNCC para as Práticas de Linguagem organizadas sob os títulos de “Todos os campos de atuação<sup>14</sup>” e “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, já que é este o campo foco de interesse de nosso trabalho de pesquisa.

Quadro 14 - Práticas de Linguagem: Todos os campos de atuação

Prática de Linguagem: Todos os campos de atuação
(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

<sup>14</sup> São as habilidades que devem ser consideradas nos 4 tipos de práticas de linguagem propostas pela BNCC: Campo da vida cotidiana, Campo da vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo artístico-literário.

- (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
- (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

Fonte: BNCC, 2018

#### Quadro 15 - Práticas de Linguagem: Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa

<b>Prática de Linguagem: Campos das práticas de estudo e pesquisa</b>
<p>(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).</p> <p>(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.</p> <p>(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.</p> <p>(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.</p> <p>(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.</p> <p>(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulem em meios impressos ou digitais.</p>

Fonte: BNCC, 2018

Cafiero (2010, p. 93) organiza as capacidades de leitura em mais e menos complexas, separando, basicamente, as operações cognitivas da seguinte forma:

Quadro 16 - Complexidade das capacidades de leitura

Grau de complexidade	Operação cognitiva
Menos complexas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar</li> <li>● Identificar</li> <li>● Apontar</li> </ul>
Mais complexas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inferir</li> <li>● Estabelecer relações de causa, consequência e finalidade</li> <li>● Compreender Globalmente</li> <li>● Perceber uma crítica</li> <li>● Perceber força argumentativa</li> <li>● Perceber humor ou ironia.</li> </ul>

Fonte: Cafiero, 2010, p.93 (Quadro elaborado pela pesquisadora)

Pautadas na GDV, Ferreira e Ferreira (2021, p. 79 a 82) contribuem construindo uma matriz que contempla as capacidades multissemióticas relacionadas às imagens. Conforme as autoras, a matriz tem a pretensão “de evidenciar as contribuições que a GDV pode trazer para a compreensão de vários modos/ recursos constitutivos dos gêneros discursivos que circulam na sociedade e que são os objetos de estudo na escola” (p. 79). Segue abaixo o quadro com a referida matriz.

Quadro 17 - Capacidades de leitura multissemióticas pautadas na GDV

Metafunção	Capacidade Multissemiótica
<b>Representacional</b>	<b>CMM1</b> - Identificar os vetores (representações indicativas de ação) em textos imagéticos
	<b>CMM2</b> - Identificar os personagens e objetos representados no texto.
	<b>CMM3</b> - Descrever as formas de representação de personagens e objetos.
	<b>CMM4</b> - Explicar os potenciais motivos de escolha das formas de representação de personagens e objetos feitas pelo produtor do texto.
	<b>CMM5</b> - Reconhecer a natureza do evento retratado em relação à ideia de ação ou à ideia de construção de um personagem/ situação.
	<b>CMM6</b> - Analisar a natureza das ações dos participantes, considerando aspectos como agente/paciente ou representação estática.
	<b>CMM7</b> - Analisar o contexto de produção, circulação e recepção dos discursos, a partir das escolhas realizadas pelos produtores.
	<b>CMM8</b> - Analisar os efeitos de sentido possibilitados pelos diferentes tipos de vetores (marcas indicativas de ação ou direção).
	<b>CMM9</b> - Reconhecer modos de representação de dados em gráficos, diagramas, mapas etc.
	<b>CMM10</b> - Analisar a articulação entre participantes representados em um mesmo texto.

	<b>CMM11</b> - Analisar os modos de representação de participantes presentes em diferentes gêneros discursivos.
<b>Interacional</b>	<b>CMM12</b> - Identificar efeitos de sentido possibilitados pela direção do olhar dos personagens representados.
	<b>CMM13</b> - Analisar recursos indicativos de distância social entre personagem representado e leitor.
	<b>CMM14</b> - Reconhecer marcas de subjetividade e de objetividade na produção imagética.
	<b>CMM15</b> - Analisar efeitos de sentido possibilitados pelo uso de recursos semióticos, tais como: saliência, tamanho, plano, iluminação, cores, sons, tipos de movimentos etc.
	<b>CMM16</b> - Analisar recursos que contribuem para a construção de uma hierarquização dos elementos/ participantes representados.
	<b>CMM17</b> - Perceber o grau de articulação entre os recursos semióticos, apontando estratégias adotadas pelo produtor para a produção de sentido, tais como: cores, brilho, iluminação, profundidade, movimento etc.
	<b>CMM18</b> - Analisar representações que indicam atributo simbólico (metáforas visuais, construções hiperbólicas, distância/ aproximação).
	<b>CMM19</b> - Analisar os modos de representação dos personagens em relação à construção de identidades.
<b>Composicional</b>	<b>CMM20</b> - Levantar hipóteses por meio de análises prévias e confirmá-las a partir de elementos do texto.
	<b>CMM21</b> - Identificar o design do texto (organização espacial das informações e dos participantes).
	<b>CMM22</b> - Identificar modos/ recursos semióticos utilizados para a construção do texto.
	<b>CMM23</b> - Reconhecer informações principais e secundárias em textos imagéticos.
	<b>CMM24</b> - Identificar tipos de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.
	<b>CMM25</b> - Identificar efeitos de sentido possibilitados pelo uso de tipos diferentes de planos, ângulos, perspectivas e enquadramentos.
	<b>CMM26</b> - Analisar as influências das escolhas de recursos de construção das imagens para a construção de projetos enunciativos e para a apresentação de pontos de vista.
	<b>CMM27</b> - Identificar marcas de modalização em textos imagéticos.
	<b>CMM28</b> - Analisar efeitos de sentido das marcas de modalização em textos imagéticos.
	<b>CMM29</b> - Analisar a articulação entre os modos/ recursos semióticos presentes em um texto.
	<b>CMM30</b> - Reconhecer características do processo de textualização de um texto multissemiótico.
	<b>CMM31</b> - Comparar os efeitos de sentido propiciados pelo uso de diferentes modalidades (escrita, oral, imagética etc).

Vale ressaltar que todas essas capacidades, habilidades e operações cognitivas devem ser trabalhadas em comunhão, porém de acordo com as possibilidades que um texto oferece, a maturidade do sujeito, os conhecimentos prévios, o contexto e necessidades de cada turma.

### **3.3. MECANISMOS POSSÍVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES LEITORAS MULTIMODAIS**

Nesta seção, abordaremos alguns mecanismos possíveis para o trabalho com a leitura que possibilite ao estudante o desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal crítica. É válido destacar que muito daquilo que aqui trouxemos são orientações, a princípio, para o desenvolvimento da leitura de textos predominantemente verbais, todavia, todas as orientações são perfeitamente coerentes para o trabalho com textos cujo grau de multimodalidade é maior. Quer dizer, as propostas de atividades e ações, as estratégias de ensino, assim como as estratégias a serem ensinadas para a leitura crítica, são eficientes para os textos com diferentes graus de multimodalidade. O que vai diferenciar no momento de ensino e aprendizagem é o foco que se dá às características textuais (verbais e não verbais) e como o professor aborda a questão das relações entre os elementos multimodais presentes no texto.

Sendo assim, seguimos com atenção às orientações oferecidas por alguns especialistas no desenvolvimento das capacidades de leitura.

Rojo (2010, p. 22-23), por exemplo, advoga a favor da exploração das possibilidades de ampliar o letramento dos estudantes; em suas palavras, precisamos de “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam a competência/ capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade”. E continua explicando que

trabalhar com os letramentos na escola, *letrar*, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. (ROJO, 2010, p. 27)

Para a autora, e nós concordamos, uma forma de trabalhar os “eventos escolares de letramento” – e podemos falar em “eventos escolares de multiletramentos” –, em um primeiro

momento, é por meio da organização do currículo pelo viés das “esferas de atividades humanas” e dos “gêneros textuais”, isso porque em cada uma das esferas de comunicação humana há a circulação de discursos e gêneros determinados, de forma que podemos depreender certas regularidades, que por sua vez auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada. Esse tipo de ação leva em consideração a importância da presença de um propósito comunicativo real, já que na vida cotidiana as pessoas leem com um propósito: para se informar, para aprender, para se divertir, entre outros.

Além disso, de acordo com Cafiero (2010, p. 86), “[é] importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação”. A autora acrescenta ainda que se o estudante não tiver nenhum conhecimento sobre o tema do texto e o contexto de produção e circulação, terá dificuldade em compreendê-lo. Sendo assim, ela orienta que uma aula de leitura comece “com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor” (p. 86) e a contextualização, por parte do professor, do momento histórico, social e cultural de produção.

Uma outra questão a ser levada em consideração, levantada, também, por Cafiero (2010, p.93), é que a depender do gênero escolhido para o trabalho com o estudante, o professor deve selecionar habilidades diferentes para serem trabalhadas. Não por uma questão de mera diversificação do trabalho a fim de não o deixar monótono, mas porque textos diferentes exigem capacidades diferentes para serem lidos. Logo, é preciso que o professor, ao preparar a sua aula, leve também essa questão em consideração, pois, por exemplo, a habilidade de inferência dificilmente será trabalhada em gêneros da ordem do instruir; porém cabe muito bem em gêneros literários e argumentativos. O mesmo é válido para os textos com maior ou menor grau de multimodalidade, ou seja, é sempre olhando para o texto que temos em mãos e para os nossos objetivos que conseguimos perceber quais são as capacidades possíveis de serem desenvolvidas a partir de um determinado texto.

Rojo (2004) aborda a questão do desenvolvimento das capacidades de leitura, considerando, primeiramente, a decodificação do texto, depois sua compreensão e em seguida a interpretação, sempre se pautando na importância dos contextos em que serão realizadas as leituras.

Para tratar do conceito de compreensão, Marcuschi (2020, p. 81) lembra que muitas vezes há “uma errônea noção de compreensão como simples decodificação”. Para o autor a compreensão precisa ser entendida como “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”.



Temos ainda Ferreira e Ferreira (2021) que, notando que a internet é uma das principais fontes de acesso à informação e à pesquisa, defendem a necessidade de relacionar também os textos que circulam nos ambientes virtuais com os processos de ensino de leitura, já que a leitura em tela está cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Queremos lembrar que não estamos trabalhando com textos que circulam na internet, mas com aqueles que estão presentes no LD, todavia, como são textos multimodais, várias das estratégias ora defendidas pelas autoras cabem perfeitamente para o trabalho com o LD, já que também se pautam na GDV.

Voltando-nos, mais especificamente, para a leitura em seu aspecto multimodal, conforme Leal (2021, p. 117); Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, sugerem três caminhos para o estudo da multimodalidade:

“O primeiro [...] é a procura por compreender o papel dos diferentes modos semióticos na produção e interpretação dos textos. O segundo é entender quais características são específicas às culturas em que esses textos circulam. E o terceiro é gerar conhecimento que prepare o aluno/leitor para o trabalho com a multimodalidade”. (LEAL, 2021, p. 117)

Segundo Leal (2021, p. 119), apoiando-se em Bezerra (1999), a compreensão textual acontece a partir de dois componentes: o linguístico e o sociocognitivo. Para ela

[é] no aspecto sociocognitivo que se encontram as ferramentas para o entendimento da linguagem não verbal. Isto não exclui os aspectos linguísticos. Inclusive a compreensão do não verbal é sobretudo construída na relação entre os elementos linguísticos e o todo que compreende a linguagem verbal. (LEAL, 2021, p. 119)

Leal (2021, p. 119) cita ainda Miguel (2002), que entende que a compreensão textual acontece a partir de duas operações mentais: reconhecer e construir. A autora então explica que “A primeira operação consiste em reconhecer o sistema linguístico. A segunda se refere em construir as relações necessárias para a construção de proposições, isto é, aquilo que podemos chamar de “ideias” (p.119)”. Leal lembra que esse duplo processo mental se dá também a partir dos aspectos não linguísticos presentes no texto.

É importante notar que “o texto multimodal possibilita que se comece a leitura a partir dos elementos que atraem a atenção do leitor, como, por exemplo, os elementos que tenham um maior grau de saliência (tais como a cor ou tamanho da fonte)” (LEAL, 2021, p. 120). Sendo assim, podemos começar o trabalho de leitura com os estudantes perguntando o que mais chama a sua atenção e por quê. Seria um primeiro passo para começar a criar relações entre o conhecimento de mundo do estudante e aquilo que o texto apresenta. As hipóteses levantadas serão confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura, tanto dos elementos linguísticos quanto

dos não linguísticos. Desta forma, o estudante precisará reconhecer os aspectos multimodais, o gênero, o suporte, a esfera de atividade onde o texto circula, o contexto; e construir relações entre os elementos do texto para apreender os significados, as intenções, posições críticas, valores. Desta forma poderemos afirmar que a compreensão textual está acontecendo.

É consenso entre os autores pesquisados que usar o gênero como instrumento básico de trabalho ajuda no processo de desenvolvimento das capacidades de leitura, desta forma a escolha do gênero seria, então, a primeira estratégia da qual o docente deva lançar mão. Nesse caso, Leal (2021, p. 121) sugere o estudo do modelo didático do gênero<sup>15</sup>, pois acredita que a partir das características observadas no modelo, tem-se a possibilidade de elaborar as atividades que serão propostas.

Dito isso, em consonância com o nosso quadro teórico de base, assumimos com Leal (2021) que o ensino da multimodalidade deve estar pautado não só no reconhecer e construir, mas em três eixos básicos:

O primeiro eixo tem a função de identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Este eixo relaciona-se diretamente à produção ou identificação do conteúdo temático. O segundo procura identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto. E, por fim, o terceiro eixo é responsável por analisar a composicionalidade, a partir da identificação da organização geral do texto. (LEAL, 2021, p. 122)

Como podemos notar, Leal pauta-se para o ensino da multimodalidade na **identificação** do tipo de representação, do tipo de interação produtor-leitor e, por fim, na identificação da organização geral do texto, ou seja, ela privilegia os três eixos daquilo que ela chama em seu quadro de análise de “arquitetura interna do texto”. Acrescentamos que, a partir da identificação desses três elementos e do trabalho em que se usa como instrumento principal o gênero de forma contextualizada, é possível trabalhar e desenvolver todas as habilidades propostas pela BNCC no que se refere à prática de ensino de leitura, entendendo que praticamente tudo (com exceção de aspectos linguísticos específicos ou de aspectos muito específicos das imagens) o que se orienta para o desenvolvimento da leitura do verbal é aplicável também à leitura das imagens nos textos multimodais.

Em suma, para que haja compreensão e interpretação crítica de um texto, entendemos que, partindo de um evento de letramento, o estudante/ leitor precisa, minimamente, **reconhecer**

---

<sup>15</sup> Conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 151), o modelo didático do gênero “evidencia suas dimensões ensináveis”. Ele define ainda “os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos”.

o sistema linguístico, o suporte, o gênero, a atividade humana, o contexto físico e social; *identificar* os tipos de representação, de interação e da organização geral do texto; e *construir* relações entre os elementos do texto, proposições, pontos de vista, inferências, juízos de valor, sempre em um movimento de interação.

A partir então desse movimento, podemos e devemos criar procedimentos para que o estudante desenvolva as capacidades de leitura multimodal, sem esquecer que é preciso ensinar, também, as estratégias de leitura usadas por leitores experientes antes, durante e após a leitura.

### **3.4. PROCEDIMENTOS VIÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES LEITORAS MULTIMODAIS**

Passemos a discorrer sobre possíveis procedimentos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades leitoras multimodais. Entender como os procedimentos podem interferir na aprendizagem e no desenvolvimento dessas capacidades é muito importante, pois muitas vezes o professor (principalmente aquele em início de carreira) age instintivamente e acaba oferecendo atividades que desenvolvem uma quantidade mínima de capacidades e habilidades, sem se dar conta da importância do todo. Acontece também de o docente não conhecer quais as possibilidades de procedimento que leva ao desenvolvimento de uma ou de outra capacidade. Desta forma, nesta seção, temos a intenção de falar um pouco sobre os procedimentos que têm potencial para desenvolver as capacidades leitoras multimodais, a fim de colaborar com o trabalho docente no sentido de evidenciar quais os tipos de atividades que são importantes de serem desenvolvidas, em qual momento e de que forma.

Para Solé (1998, p. 22), é fundamental, no momento de ensino e aprendizagem da leitura, primeiramente estabelecer junto com os estudantes os objetivos da leitura, pois objetivos distintos levam a interpretações diferentes. Além disso, a autora (p.72) levanta a questão de que é preciso *ensinar* estratégias de leitura, ou seja, temos postas neste trabalho duas questões: (i) a criação de estratégias (procedimentos) para o desenvolvimento das habilidades leitoras multimodais, que levam a compreensão e interpretação dos textos e (ii) o ensino de estratégias para que os estudantes, de forma autônoma e crítica, atinjam a compreensão e interpretação leitora de textos multimodais. Quer dizer, estamos falando em dois tipos de estratégias diferentes: aquelas usadas pelos professor visando à aprendizagem do aluno e aquelas usadas pelos leitores experientes na busca pela compreensão e interpretação dos textos multimodais.

Solé (1998) explica que, se queremos leitores autônomos, capazes de entender textos de gêneros e assuntos diversos e capazes de aprender a partir dos textos, é preciso ensinar as estratégias de leitura usadas pelos leitores experientes. Segundo a autora,

[a]s estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização - motivação, disponibilidade - diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. (SOLÉ, 1998, p. 73)

Desta forma, a autora explica que os leitores experientes se valem de estratégias que são usadas antes, durante e depois da leitura. Sendo assim, ela propõe que os docentes ensinem essas estratégias, propondo atividades (que podem ser de tipos variados) nesses três momentos. Todavia, Solé (1998, p. 134) esclarece que, apesar da divisão didática que faz, “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”. De todo modo, falemos sucintamente a respeito de possíveis estratégias mais comuns em cada um desses momentos.

Para antes da leitura, Solé (1998) explica que a motivação é essencial; quer dizer, o estudante precisa ter um objetivo de leitura. Ele vai ler para obter uma informação, seguir uma instrução, aprender algo, revisar um texto próprio ou do colega, verificar se compreendeu algo, ou simplesmente por prazer. Ela lembra ainda que, neste momento inicial, é preciso ativar o conhecimento prévio dos estudantes e ajudá-los a levantar hipóteses a respeito do que será lido.

Segundo a autora (SOLÉ, 1998, p.115), é durante a leitura propriamente dita que a compreensão começa a ser construída, é neste momento que acontece “a maior parte do esforço do leitor” (p.115). A proposta da autora está baseada no que ela chama de “tarefas de leitura compartilhada”, na qual

[o] professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver a leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através de quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo<sup>16</sup> do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimento, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador. (SOLÉ, 1998, p. 110)

---

<sup>16</sup> Na sequência, a autora entende que é mais adequado usar o termo “recapitular” em vez de resumir.

Como estratégias de pós-leitura, Solé (1998, 133-161) sugere ensinar o estudante a buscar pelo tema e pela ideia central do texto, resumir (oralmente nos primeiros anos e depois por escrito) e formular e responder perguntas.

De outro modo, porém, de forma coerente, Marcuschi (2020, p. 81) sugere alguns tipos de atividades que poderiam desenvolver as habilidades leitoras com mais eficiência. São elas: (a) Identificação das proposições centrais do texto; (b) Perguntas e afirmações inferenciais; (c) Tratamento a partir do título; (d) Produção de resumos; (e) Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual; (f) Reprodução do texto na forma de diagrama; (g) Reprodução do texto oralmente; (h) Trabalhos de revisão da compreensão.

A esta relação de sugestões podemos acrescentar os “Diários de Leitura”, propostos por Anna Rachel Machado (2005) em seu artigo “Diários de Leituras: A construção de diferentes diálogos na sala de aula”. Trata-se de um instrumento que tem como objetivo principal levar o aluno a refletir sobre a leitura de forma livre e espontânea como se estivesse em uma conversa com o autor, colegas e/ou professor. Os diários de leitura possibilitam que o leitor-estudante pergunte, questione, comente, concorde, discorde, traga novos exemplos, coloque seu ponto de vista num processo dialógico e totalmente interativo. Conforme Machado (2005, p.65), “ele (o diário) leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”.

Nas palavras de Machado (2005, p. 64-65),

o diário de leituras é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. Algumas dessas operações e atos possíveis são os seguintes: manifestamos nossa compreensão sobre o que nosso interlocutor nos diz; sintetizamos ou fazemos paráfrases para confirmar nossa compreensão; quando não ouvimos bem, pedimos ao interlocutor que repita o que disse; quando não compreendemos alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito, pedimos esclarecimentos, perguntamos; pedimos justificações para uma posição qualquer que nosso interlocutor toma diante de uma questão controversa; expressamos diferentes tipos de reações “racionalis” diante do que ele nos diz: concordamos, discordamos, avaliamos se o que diz está de acordo com as normas sociais vigentes, julgamos se está bem expresso etc.; expressamos nossas emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos; relacionamos o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de outras pessoas que conhecemos; damos exemplos de situações similares; relacionamos o que nos é dito com livros que já lemos, com músicas que ouvimos, com peças de teatro e filmes a que assistimos etc. Enfim, como vemos, são inúmeras as ações e operações de linguagem que desenvolvemos em uma interação com linguagem oral. (MACHADO, 2005, p. 64-65)

Por fim, Solé (1998, p. 119) lembra que “o importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento... – **não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade**” (grifo nosso), ou seja, o aluno precisa ser um participante ativo da leitura, do contrário, todos os esforços serão em vão.

Conforme Marcuschi (2020, p. 71)

[p]ode-se, pois, dizer que a condição de possibilidade da língua é um dado natural, uma inscrição biológica potencial da espécie humana, mas seu desenvolvimento e suas propriedades de uso são fatos culturais e profundamente inseridos na experiência cotidiana. Os discursos não são fenômenos naturais e sim eventos sociais, coletivamente produzidos e situados historicamente. (MARCUSCHI, 2020, p. 71)

Desta forma, entendemos que o efetivo trabalho de leitura de textos multimodais é essencial, principalmente, nos dias atuais, em que a multimodalidade faz parte do nosso cotidiano mais do que nunca, devido à presença massiva da internet. Na verdade, entendemos que o ideal seria que o trabalho na escola fosse realizado a partir dos textos autênticos, tanto os impressos, quanto os digitais, mas sabemos que infelizmente essa possibilidade ainda não é uma realidade, então esperamos que o LD ajude nessa empreitada de inserir o estudante no mundo multimodal de forma ativa, crítica, consciente, cidadã. Não podemos nos esquecer ainda de nos esforçarmos para que o trabalho com a leitura seja, dentro do possível, agradável, tanto no que se refere ao tipo de proposta propriamente dito quanto no que se refere às questões estéticas, já que a educação do olhar estético também é uma das funções da escola.

Para Marcuschi (2020) o trabalho com a leitura precisa ser elaborado de forma que dê a oportunidade para o estudante desenvolver a capacidade de refletir criticamente a partir do texto, de forma que possa expandir seus conhecimentos e construir novos significados para si, desenvolvendo concomitante e conseqüentemente a habilidade de argumentação e de emitir opinião. E neste ponto, queremos lembrar, mais uma vez, que não se trata apenas do que é verbal, mas da percepção e aprendizagem também a partir do multimodal. Não basta decodificar o texto multimodal, é preciso interagir com ele, recuperar significados, construir conhecimento.

Importante esclarecer que Marcuschi (2020, p. 76) entende o texto como “um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos colaborativos e dinâmicos”. A partir desse pressuposto, o autor analisou o teor das questões, comumente presentes em LDs de Português, que fazem referência a compreensão leitora, e descobriu que há uma grande variedade de tipos de perguntas, e então propôs uma classificação, a qual reproduzimos abaixo:

Quadro 18 - Classificação de perguntas encontradas em Livros Didáticos

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ligue:</li> <li>Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i></li> <li>Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i></li> </ul>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Copie a fala do trabalhador.</li> <li>● Retire do texto a frase que...</li> <li>● Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.</li> <li>● Transcreva o trecho que fala sobre...</li> <li>● Complete de acordo com o texto.</li> </ul>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quem comprou a meia azul?</li> <li>● O que ela faz todos os dias?</li> <li>● De que tipo de música Bruno mais gosta?</li> <li>● Assinale com um x a resposta certa.</li> </ul>
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto</li> </ul>
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual a moral dessa história?</li> <li>● Que outro título você daria?</li> <li>● Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</li> </ul>
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual a sua opinião sobre...?</li> <li>● O que você acha do...?</li> <li>● Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>● Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>● Você concorda com o autor?</li> </ul>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dê um exemplo de pleonismo vicioso(Não havia pleonismo no texto e isso não fora explicado na lição).</li> <li>● Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)</li> </ul>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Quantos parágrafos tem o texto?</li> </ul>

	formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Qual o título do texto?</li> <li>● Quantos versos tem o poema?</li> <li>● Numere os parágrafos do texto.</li> </ul>
--	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Marcuschi (2020, p. 76-77)

A partir desse levantamento, os professores têm um instrumento que permite avaliar as questões que são propostas nos livros como atividades de pós-leitura, buscando entender se as atividades propostas têm potencial para desenvolver as capacidades de leitura multimodal (lembrando novamente que entendemos que todo texto é multimodal) de que sua classe/ turma necessita, se é preciso acrescentar outras questões ou ainda propor outros tipos de atividades. Reforçamos dessa forma o quão imperioso é o conhecimento e entendimento docente para o processo de desenvolvimento da capacidade de leitura multimodal crítica.

Por fim, podemos então depreender, a partir do que foi exposto, que os procedimentos usados pelo docente para o ensino de estratégias que levem o estudante à leitura autônoma e crítica devem possibilitar a ativação de atividades cognitivas por meio das interações sociodiscursivas, sempre levando em conta o contexto e as múltiplas semioses envolvidas na situação comunicativa. Entendendo que os indivíduos são únicos e que cada turma tem as suas especificidades, precisamos ter claro que esses procedimentos, as técnicas docentes no processo de ensino não podem ser simplesmente uma relação de atividades estanques, é preciso que o docente esteja sempre (re)avaliando a turma e suas necessidades particulares, levando em conta a situação de leitura e os objetivos estipulados antes dela.

Desta forma, passaremos no próximo capítulo a descrição da metodologia e em seguida à descrição e discussão do nosso objeto de pesquisa.



## **CAPÍTULO 4**

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Nos capítulos anteriores, discorremos sobre a fundamentação teórica que nos ajuda na análise dos textos e possibilidades de explorá-los para a prática de ensino (Multimodalidade, multiletramentos, gêneros textuais, SSI, ISD, GDV), sobre a concepção de capacidades de leitura, assim como estratégias para o seu desenvolvimento; e sobre o livro didático e a complexidade que envolve a sua produção, distribuição e uso. Neste capítulo apresentaremos a metodologia adotada para a geração e análise dos dados.

#### **4.1 RETOMADA DOS OBJETIVOS**

Conforme expusemos em nossa introdução, nossos objetivos gerais são problematizar, a partir da coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “Ápis”, assim como do Manual do Professor que o acompanha, o trabalho com textos multimodais do gênero divulgação/curiosidade científica, do campo das práticas de estudo, proposto pela versão homologada da BNCC; e verificar se as atividades propostas para o trabalho com esses gêneros evidenciam possibilidades de desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal.

Como objetivos específicos temos: (i) Analisar detalhadamente os textos foco de nossa pesquisa a partir da Semiótica Sociointeracional; (ii) Problematizar a questão da transposição de textos de seu suporte original para o Livro Didático (LD); (iii) Descrever e Analisar as propostas de ensino a partir dos textos anteriormente analisado.

#### **4.2 LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO**

Devido a nossa preocupação ser com o desenvolvimento das capacidades de leitura de textos multimodais e com o trabalho realizado no campo das práticas de estudo e pesquisa

(BNCC), nas séries iniciais do Ensino Fundamental, concluímos que a pesquisa a partir do livro didático seria apropriada e significativa, isso porque o LD está ao alcance de todas as crianças, em consequência de ser distribuído gratuitamente, por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

A escolha pela coleção Ápis, da Editora Ática, componente de Língua Portuguesa, deu-se devido ao grande número de exemplares distribuídos pelo PNLD, vigência 2019-2022 (mais de 4 milhões somente no primeiro ano). Foi a coleção entregue em maior quantidade no período. Logo, concluímos que, de forma direta ou indireta, esta seria a coleção de LDs que mais teria influência na aprendizagem dos jovens estudantes brasileiros.

### 4.3 SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE

Com os objetivos estabelecidos e o livro escolhido, buscamos pelos textos e atividades a eles relacionadas que permitissem nossa análise de forma coerente. Para tanto colocamos alguns critérios. Os textos teriam que:

- ser multimodais, contemplando os signos verbais e imagens.
- estar na seção de “Leitura” do LD, onde há a presença de atividades que buscam trabalhar o desenvolvimento da leitura.
- estar presente na maioria dos volumes, para que pudéssemos comparar o trabalho nas séries/ nos anos.
- fazer parte do campo das práticas de estudo e pesquisa sugerido pela BNCC.

Desta forma, os textos selecionados são do gênero divulgação/ curiosidade científica, os quais são chamados pelas autoras de “textos informativos”.

Os títulos são:

1º ano – “Xexéu”

2º ano – “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?”

4º ano – “Por que as lagartixas perdem o rabo?”

5º ano – “Um gigante que tem medo de abelha!”

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Em razão de acreditarmos que a aprendizagem da língua, linguagem se dá, principalmente, por meio das interações sociodiscursivas, buscamos um arcabouço teórico que nos respaldasse; encontramos, primeiramente, o Interacionismo Sociodiscursivo, que se preocupa em estudar a linguagem, primordialmente, por seu aspecto verbal nas interações. Contudo, precisávamos de mais, pois nossa preocupação está voltada para textos multimodais, principalmente, aqueles em que estão presentes o verbal e a imagem, de forma que chegamos à Gramática do Design Visual, que, como o próprio nome sugere, preocupa-se com a visualidade, as imagens. De todo modo, ainda havia a necessidade de analisar o todo, ou seja, o texto multimodal em seus aspectos constitutivos, neste caso, os signos verbais e os imagéticos; encontramos suporte então na Semiótica Sociointeracional, que coaduna as duas teorias anteriormente mencionadas (ISD e GDV). Decidimos então pela análise dos textos a partir do quadro proposto pela SSI.

As análises detalhadas dos textos se fazem necessárias, primeiro, para que nós tenhamos um entendimento pleno do conteúdo dos textos; segundo, para que possamos observar e perceber quais são as possibilidades de abordagem do texto para que sejam feitas propostas de atividades que tenham o potencial de desenvolvimento das capacidades de leitura crítica e autônoma dos textos multimodais aqui estudados. Com essas informações podemos perceber com clareza o que foi proposto aos alunos e o que não foi, no que se refere à multimodalidade; quais aspectos foram contemplados e quais foram deixados de lado.

Com relação ao desenvolvimento das capacidades de leitura, buscamos por autores consagrados na área, entre eles Marcuschi e Solé. No entanto, esses autores tratam da leitura da perspectiva apenas do verbal, então, apoiamo-nos também em autores que começam a falar da leitura de textos multimodais, entre eles, Ferreira e Ferreira (2021), além de Leal (2021), autora da SSI.

Para tanto, precisávamos entender também o LD, já que ele faz parte do contexto de produção onde os textos analisados estão inseridos. Neste aspecto, buscamos as considerações, principalmente, de Bunzen, mas também fomos aos sites oficiais da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Nacional do Livro e Material Didático.

Sendo assim, fizemos o seguinte movimento:

- Escolha da base teórica.
- Escolha dos livros didáticos.

- Exploração/ manuseio do LD escolhido.
- Escolha dos textos, conforme seção 4.3.
- Leitura multimodal dos textos.
- Análise dos textos tomando como base o Quadro 2, exposto no capítulo 1, e reproduzido abaixo, que traz as categorias de análise propostas pela SSI.

Quadro 2 - Quadro de Análise da SSI

Atividade Relacionada	Escolha do texto e Suporte	Ação de Linguagem	Contexto de Produção	Contexto Físico	Lugar de Produção Momento de Produção Produtor Receptor
				Contexto Sociossubjetivo	Lugar social da Produção Posição Social do Produtor Posição Social do Receptor Objetivo
			Contexto de Recepção	Contexto Físico	Lugar de Recepção Momento de Recepção Produtor Receptor
				Contexto Sociossubjetivo	Lugar Social de Recepção Posição Social do Produtor Posição Social de Receptor Objetivo
		Arquitetura Interna do Texto	Organização temático-representacional	Verbal	Tipos de Discursos Tipos de Sequência
				Não Verbal	Tipos de Representação
	Organização Interacional		Manifestação pelo verbal	Vozes do Discurso Modalidade	
			Manifestação pelo não verbal	Contato Distância Social Atitude Modalização	
	Organização Estrutural		Estruturação verbal	Conexão Coesão Nominal	
			Estruturação não verbal	Valor da Informação Saliência Emolduramento	

Fonte: Leal (2011, p. 212-213)

- Levantamento das atividades propostas a partir dos textos (atividades de antes, durante e depois da leitura).
- Análise das atividades.
- Elaboração das considerações finais.

Com relação à análise das atividades, em um primeiro momento, foi feita a partir dos mecanismos necessários para se atingir a leitura crítica e autônomo de textos multimodais, ou

seja, evento de letramento, conhecimento do contexto de produção e circulação, reconhecimento do sistema linguístico, identificação dos tipos de representação, de interação e de organização geral do texto e, por fim, a criação de relações. Observamos para cada uma das atividades, verificamos quais os mecanismos que estavam presentes e descrevemos como essa presença se materializa.

Em seguida, separamos as propostas sugeridas para antes, durante e após a leitura. Constatando que as atividades de depois da leitura se resumem em perguntas, identificamos os seus tipos, tomando como base a categorização dos tipos de perguntas organizada por Marcuschi (2021).

Esse movimento permitiu-nos identificarmos os mecanismos de leitura multimodal, os tipos de perguntas e as propostas de atividades que são priorizadas. Conseqüentemente, os pontos que apresentam maiores fragilidades e que, portanto, precisam de atenção, foram evidenciados.

Finalizadas as explicações a respeito do nosso percurso metodológico, passaremos ao capítulo de análises, onde teremos a oportunidade de compartilhar aquilo que encontramos em nossas pesquisas.

## **CAPÍTULO 5**

### **DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

Neste capítulo encontram-se a descrição da coleção Ápis, a análise completa dos textos que formam o *corpus* da pesquisa, a partir da perspectiva da SSI, assim como uma breve problematização a respeito da didatização ou retextualização dos textos multimodais, e, por fim, a descrição e análise das atividades propostas a partir dos textos estudados.

#### **5.1. DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO ÁPIS**

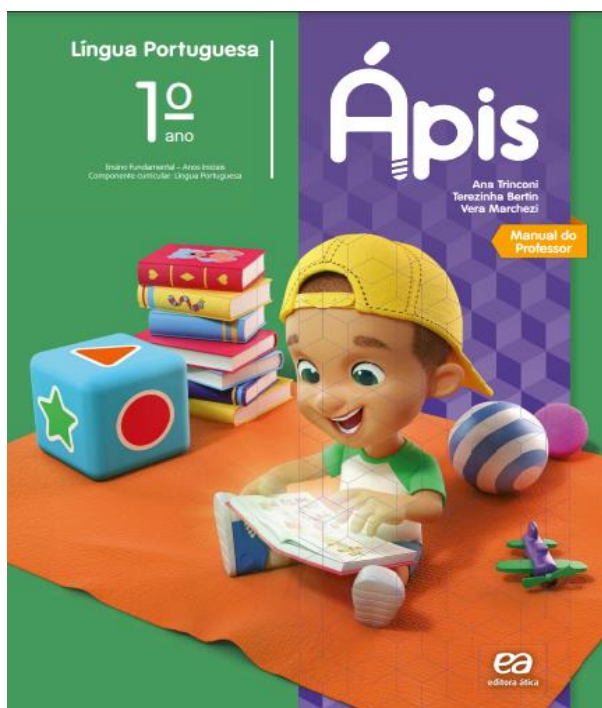
A coleção escolhida como objeto de nossa pesquisa, como dito na introdução deste trabalho, foi a coleção Ápis, componente curricular de Língua Portuguesa, da Editora Ática, voltado aos estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Como discutido no capítulo 2, sobre o Livro Didático, são muitas as interferências sofridas por uma coleção de livros didáticos, principalmente, aqueles que pretendem se inscrever no PNLD. Além disso, entendendo o LD como um gênero do discurso multimodal, necessariamente temos que aceitar que muitas são as pessoas envolvidas em sua produção; logo, precisamos entender que os autores são múltiplos, pois além das autoras idealizadoras, que organizaram o conteúdo, muitas outras pessoas estão implicadas nesse processo. Quer dizer, temos os autores dos textos que foram incluídos no LD, temos os ilustradores da parte geral da coleção, os ilustradores dos textos inseridos nos livros, os diagramadores, os revisores e muitos outros. Todos esses profissionais influenciam a obra, os dizeres e as ideologias transmitidas, isto é, um diagramador, por exemplo, quando decide pela posição de uma imagem, pode estar inserindo uma opinião, um ponto de vista e até uma ideologia. O mesmo vale para todos os profissionais envolvidos na produção do LD.

As autoras oficiais, que recebem os créditos pela obra, são Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. As três são graduadas em Letras, pós-graduadas e mestras na área da linguagem e comunicação e as três são professoras universitárias, e professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, são profissionais capacitadas e experientes na área de ensino de língua materna; o que entendemos como algo importante, pois a vivência de sala de aula, além de dar credibilidade às propostas de trabalho, permite as autoras pensar nas propostas e textos a partir daquilo que elas vivenciaram, dos estudantes que estavam com elas durante o período em que estavam na escola.

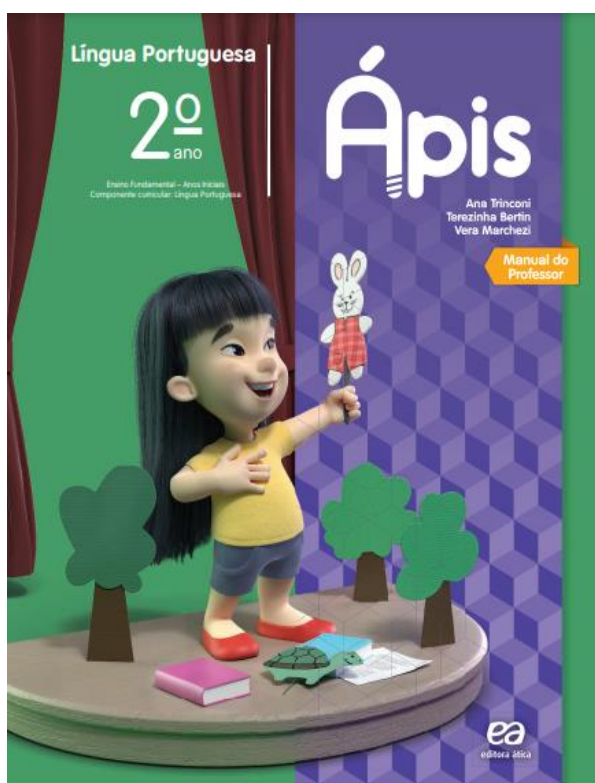
Abaixo apresento as capas dos livros.

Figura 17 - Capa do livro Ápis, 1º ano



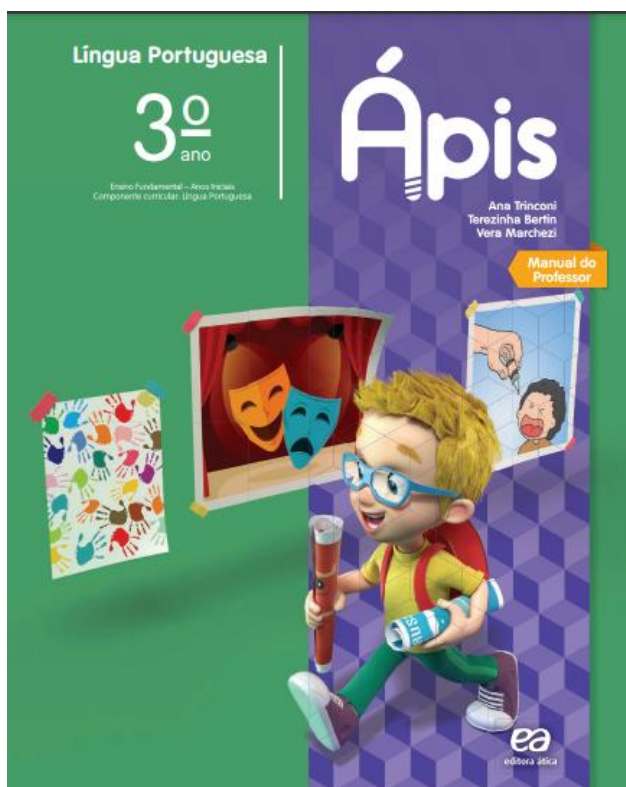
Fonte: Ápis, 2017, volume 1

Figura 18 - Capa do livro Ápis, 2º ano



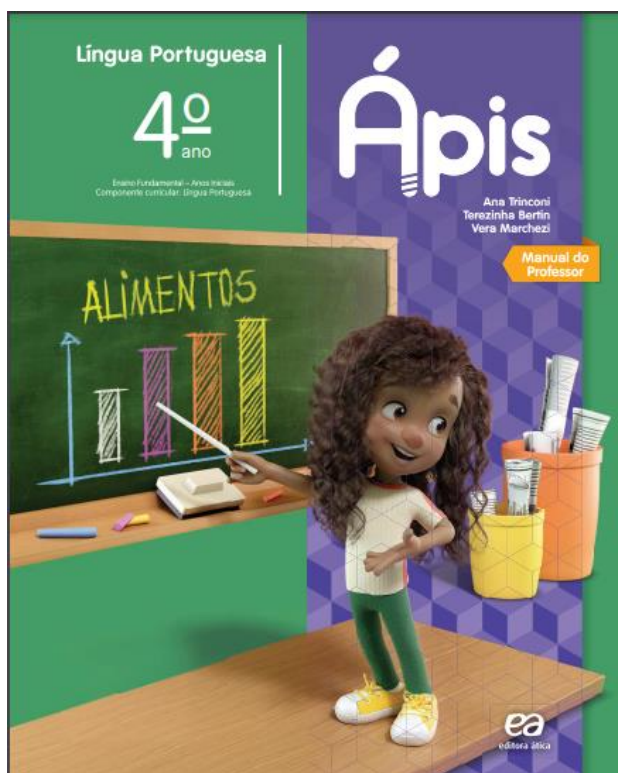
Fonte: Ápis, 2017, volume 2

Figura 19 - capa do livro Ápis, 3º ano



Fonte: Ápis, 2017, volume 3

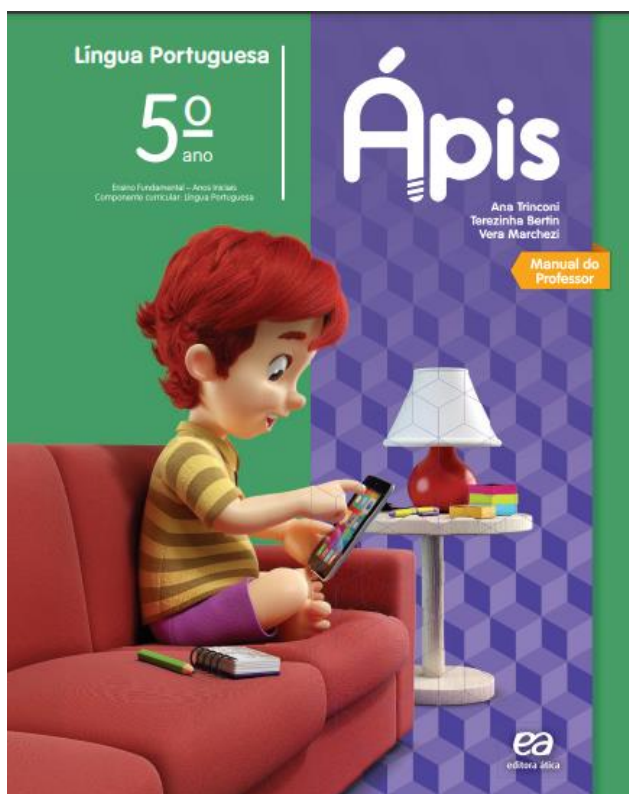
Figura 20 - capa do livro Ápis, 4º ano



Fonte: Ápis, 2017, volume 4



Figura 21 - capa do livro Ápis, 5º ano



Fonte: Ápis, 2017, volume 5

Podemos perceber que as capas têm todas o mesmo estilo, assim como a ilustração geral em seu interior. Chamo de ilustração geral aquela que aparece no livro como um todo, sem considerar as ilustrações que aparecem acompanhadas de um determinado texto.

Em todas as capas temos a representação de uma criança que está fazendo alguma atividade relacionada à escola e a algum dos conteúdos que o volume propõe. Quer dizer, no LD do 1º ano há uma criança em meio a livros e brinquedos e o que o entretém é justamente um livro, isso porque, este volume é voltado, principalmente, à alfabetização.

No LD do 2º ano, temos uma garotinha brincando de teatro de fantoches (feitos com palitos), e a peça representada parece ser a fábula “A lebre e a tartaruga”, um dos gêneros trabalhados no livro.

Já na capa do 3º ano, temos uma criança que caminha observando cartazes, dentre eles um que faz referência ao teatro, outro à arte e outro à campanha de vacinação. Provavelmente porque esse volume, entre outros gêneros, traz a proposta de trabalho com os gêneros campanha publicitária e o texto teatral.

Na do 4º ano, temos uma garota (não é possível identificar se é uma estudante ou a professora, porém, como forma de manter a coerência da coleção, provavelmente, trata-se de

uma estudante que apresenta um trabalho) à frente da sala de aula, explicando um gráfico de barras. Ao lado da lousa, há dois cestos com papéis enrolados, o que sugere (devido à experiência empírica) que sejam mapas enrolados (podem ser mapas geográficos, mas também de outros componentes escolares, como história ou ciências). Desta forma, podemos entender que esta capa faz referência ao campo das práticas de estudo e pesquisa, dado que representa textos/ gêneros desse campo.

Por fim, temos a capa do LD do 5º ano, no qual há um garoto, sentado em um sofá, provavelmente de sua casa, fazendo pesquisa no celular e algumas anotações em um bloco de notas. Ao seu lado há uma mesinha, onde estão uma caneta e blocos de *post-it*, sugerindo que o menino está em um momento de estudo. Nesta imagem podemos inferir que a criança já tem autonomia para os estudos, pois não há o ambiente escolar ao seu redor como controlador do processo de ensino e aprendizagem.

Além do exposto acima, sobre cada uma das capas individualmente, faz-se relevante destacar que o conteúdo verbal e não verbal presente em um LD pode aproximar ou afastar os estudantes, colaborando ou não com o seu envolvimento nos estudos e com a escola. Uma das formas para que isso possa acontecer é por meio de como o livro é apresentado visualmente, principalmente, a capa, já que é através dela que o estudante tem o primeiro contato com esse instrumento de estudo e é com ela que ele se depara diariamente.

Fazendo uma breve análise, notamos que os sujeitos estão no centro do ato semiótico de cada uma das capas, o que lhes confere importância e valorização, reforçando a ideia de que o estudante é o protagonista do fazer pedagógico. Os outros elementos transitam ao redor dos sujeitos, de forma a caracterizá-los no ambiente educativo. As crianças representadas são diferentes entre si: meninos, meninas, brancos, negro, oriental, cabelos loiros, pretos, castanhos e ruivo, com e sem óculos.

Essa diversidade, apesar de ainda ser pequena, começa a ser significativa, pois a criança precisa se identificar com a escola, e o LD é uma das formas de fazer com que isso aconteça. Além do mais, concomitantemente a identificação do sujeito com o espaço em que ele se encontra, pode acontecer o sentimento de pertencimento, o que pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Como mencionamos no 1º capítulo, segundo Vigotski (1991, p.29), o signo, que pode ser linguístico ou não, tem origem social e é de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo. Desta maneira, as imagens presentes na capa e, principalmente, a significação que elas carregam podem ser expressivas para o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes.

Todos os livros são divididos em Unidades. O 1º ano conta com 22 unidades; o 2º e 3º, com 12; e o 4º e 5º com 8. Conforme o Manual do Professor,

Esta coleção de cinco volumes apresenta os dois primeiros volumes enfatizando a inserção do aluno em práticas sociais letradas, de forma mais lúdica e participativa; organiza e sistematiza os processos iniciais de apropriação do sistema de escrita. O 3º volume aumenta o grau de complexidade desses processos iniciados nos dois primeiros volumes preparando para o 4º e 5º volumes, em que se intensificam o exercício das habilidades de leitura e de escrita, bem como a reflexão sobre fatos linguísticos mais complexos, com a abordagem de estudos gramaticais específicos. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2017, p. XXIV, MP)

Além disso, todos os livros trazem também uma unidade introdutória, que conforme as autoras tem a finalidade de

- motivar o aluno para a utilização do livro didático em sala de aula, relacionando sempre com a valorização da leitura e da escrita;
- estimular a fruição da leitura e o encantamento do leitor com o universo da literatura e de outras artes, oferecendo a ele atividades de caráter lúdico para iniciar o ano letivo de forma prazerosa;
- motivar para o desenvolvimento do Projeto de leitura que acompanha todos os volumes da coleção. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2017, p. XXIV, MP)

As unidades, por sua vez, são organizadas em seções de acordo com a abordagem de ensino da língua, dentre essas seções, temos as tradicionais “Leitura”, “Interpretação do Texto”, “Prática de Oralidade”, “Produção de Texto” e “Estudos sobre a língua”.

As seções que nos interessam neste trabalho são as de “Leitura” e “Interpretação do Texto”. Na sequência da palavra “Leitura” que indica o início da seção, aparecem dois-pontos e o gênero de texto que será trabalhado no início da unidade.

Indo ao encontro de nosso interesse de pesquisa, escolhemos trabalhar com o Manual do Professor, que é um material em formato digital e disponibilizado gratuitamente aos professores. Na figura abaixo, reproduzimos a colocação das autoras a respeito desse manual.

Figura 22 - Sobre o Manual do Professor

**Material Digital do Professor:** Complementa o trabalho desenvolvido no material impresso, com o objetivo de organizar e enriquecer o trabalho docente, contribuindo para sua contínua atualização e oferecendo subsídios para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas. Neste material, você encontrará:

- Orientações gerais para o ano letivo.
- Quadros bimestrais com os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser trabalhadas em cada bimestre.
- Sugestões de atividades que favorecem o trabalho com as habilidades propostas para cada ano.
- Orientações para a gestão da sala de aula.
- Proposta de projetos integradores para o trabalho com os diferentes componentes curriculares.
- Sequências didáticas para ampliação do trabalho em sala de aula.
- Propostas de avaliação.
- Fichas de acompanhamento.

Fonte: Ápis, 2017, volume 1, p. III

As primeiras páginas 50 do livro (aproximadamente) são voltadas especificamente ao professor e depois tem-se a reprodução das páginas do livro do aluno. Nas margens, encontram-se explicações específicas sobre as atividades propostas em cada página. Na imagem abaixo, podemos verificar a organização geral.

Figura 23 - Print do livro aberto

**Unidade 1**  
As capas de livro serão trabalhadas como objeto de leitura, por serem consideradas textos em linguagem multimodal ou textuais multimodais. (Referência: BNCC – EF15LP04)

Em relação à leitura dos enunciados, releia-se mais uma vez a necessidade de desenvolver a leitura compartilhada, de modo a garantir sua compreensão.

Para tanto, sugere-se que o professor sempre leia a leitura em voz alta e em conjunto, orientando como os alunos devem acompanhar o texto, mesmo que ainda não consigam ler de forma plena o que está escrito. Oriente-os sobre o movimento da esquerda para a direita, de cima para baixo, com a leitura até o final de cada linha, acompanhando com o dedo, se necessário. Devem ser ressaltadas pelo professor a finalidade e a situação comunicativa em que os enunciados se inserem, ou seja, são textos que trazem comandos de como realizar uma atividade e fazem parte de contextos educativos, de livros e diversos outros materiais didáticos. (Referências: BNCC – EF15LP01, EF15LP01 e EF15LP17)

**Assim também aprendo**  
Esta seção privilegia a valorização da ludicidade no processo de aprendizagem, promovendo uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. (Referência: BNCC – O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, p. 57)

A seção introduz os personagens cujos nomes serão motivo de atividades para a apropriação do sistema alfabético nas unidades 1 e 2: Aline, Edu, Ivó, Olívia e Ulisses. Nesta unidade serão focos: Aline, Olívia e Ivó.

Iniciar as unidades pelo estudo das vogais e das letras que as representam tem uma razão fonológica: na Língua Portuguesa, a vogal é a base de todas as sílabas. A sequência das vogais aqui escolhida (A, O, I, depois E, U) foi feita considerando-se os textos trabalhados. Observe, também, que sempre serão enfatizados o som (fonema) e a representação escrita (letra/grafema). Nas duas primeiras unidades, que trazem as vogais, a leitura privilegiada será a de capas de livros. Trata-se de um conjunto de atividades de levantamento, as quais enfatizam habilidades de previsão do conteúdo do livro, de localização de dados e de informações, bem como de dedução de elementos implícitos nas imagens. A produção de texto será feita ao final desse estudo.

**PARA INICIAR**  
TODOS NÓS TEMOS AMIGOS PARECIDOS CONOSCO OU DIFERENTES DE NÓS.  
**ALINE** TROUXE PARA OS AMIGOS UM LIVRO SOBRE UMA AMIZADE DIFERENTE.  
VOCE ACMA POSSIVEL TER UMA GRANDE AMIZADE COM ALGUÉM MUITO DIFERENTE?  
ACOMPANHE A LEITURA DA CAPA DO LIVRO TRAZIDO POR ALINE.

**LEITURA: CAPA DE LIVRO**

**Para iniciar**  
Como atividade de antecipação de leitura, sugere-se questionar os alunos sobre e o que imaginam que uma capa de livro deve ter. A ilustração na capa é importante? Por quê? O nome do livro deve vir em destaque? Por quê? Essas e outras questões podem ser feitas e respondidas oralmente. (Referência: BNCC – EF15LP02) Estimular a troca de informações e opiniões a partir das hipóteses dos alunos. Mediar sempre essa conversa, estimulando atitudes de respeito à fala do outro.

**Leitura**  
Chamar a atenção dos alunos para os elementos principais de uma capa de livro: **título, autor, editora**. Geralmente, em livros infantis, é comum aparecer ainda o nome de quem ilustrou a obra. No caso de Amigos, a autora é também a ilustradora, por isso aparece somente um nome na capa. Sugere-se trazer outros livros para a sala de aula e, se houver uma biblioteca na sala ou na escola, sugere-se selecionar mais livros para que os alunos localizem esses elementos. (Referência: BNCC – EF15LP01)

Sempre chamar a atenção para a capa que indica o nome do autor ou da autora do texto.

É importante que os alunos formulem hipóteses sobre o conteúdo dos textos observando informações do suporte fônico, imagens para confirmar ou não as hipóteses levantadas. (Referência: BNCC – EF15LP02)

**Principais habilidades abordadas na unidade**

BNCC EF15LP01	BNCC EF15LP08	BNCC EF15LP15	BNCC EF15LP27	BNCC EF15LP32
BNCC EF15LP02	BNCC EF15LP03	BNCC EF15LP04	BNCC EF15LP06	BNCC EF15LP13
BNCC EF15LP08	BNCC EF15LP07	BNCC EF15LP08	BNCC EF15LP09	BNCC EF15LP15
BNCC EF15LP16	BNCC EF15LP17	BNCC EF15LP08	BNCC EF15LP09	BNCC EF15LP11
BNCC EF15LP10	BNCC EF15LP08	BNCC EF15LP09	BNCC EF15LP11	

Fonte: Ápis, 2017, p. 24-25

Nesta imagem podemos observar que a cada seção ou subseção do livro do aluno, há uma explicação/ orientação ao professor. Na página de abertura de cada unidade há também a relação das habilidades da BNCC trabalhadas naquela unidade com sua representação alfanumérica. A partir do volume 2, nas primeiras páginas do MP, explicita-se também as “Práticas de Linguagem/ Conteúdos”, que serão trabalhadas naquela unidade.

Na imagem abaixo, temos os principais gêneros trabalhados em cada unidade.

Figura 24 - Quadro geral da coleção - Gêneros

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• 22 unidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• 12 unidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• 12 unidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• 8 unidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• 8 unidades</li> </ul>
<b>LEITURA</b>				
<b>Introdução</b> <i>Ler e escrever é um presente</i>	<b>Introdução</b> <i>Ler e escrever é sempre um presente</i>	<b>Introdução</b> <i>Ler e escrever é um presente divertido</i>	<b>Introdução</b> <i>Ler e escrever é uma viagem</i>	<b>Introdução</b> <i>Ler e escrever é uma descoberta sem fim</i>
<b>Unidades Leitura/Gênero</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capa de livro</li> <li>• letra de canção</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• texto instrucional</li> <li>• pintura</li> <li>• história em versos</li> <li>• cantiga popular</li> <li>• lista</li> <li>• fábula</li> <li>• bilhete</li> <li>• convite</li> <li>• cartaz de campanha</li> <li>• poema</li> <li>• história</li> <li>• texto informativo</li> <li>• receita</li> <li>• legenda</li> </ul>	<b>Unidades Leitura/Gênero</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cantiga popular</li> <li>• lenga-lenga</li> <li>• texto informativo</li> <li>• fábula</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• poema</li> <li>• relato pessoal</li> <li>• conto</li> <li>• letra de canção</li> <li>• carta pessoal</li> <li>• gráfico informativo</li> </ul>	<b>Unidades Leitura/Gênero</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• letra de canção</li> <li>• história em versos</li> <li>• fábula</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• carta pessoal</li> <li>• conto maravilhoso</li> <li>• conto popular</li> <li>• relato pessoal</li> <li>• cartaz publicitário</li> <li>• notícia</li> <li>• poema</li> <li>• texto teatral</li> </ul>	<b>Unidades Leitura/Gênero</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fábula em prosa e em verso</li> <li>• notícia</li> <li>• reportagem</li> <li>• carta de reclamação</li> <li>• texto informativo</li> <li>• conto de suspense</li> <li>• conto popular</li> <li>• roteiro de passeio</li> </ul>	<b>Unidades Leitura/Gênero</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poema</li> <li>• crônica</li> <li>• texto informativo</li> <li>• artigo de opinião</li> <li>• reportagem</li> <li>• propaganda</li> <li>• conto de adivinhação</li> <li>• texto teatral</li> </ul>
<b>PRÁTICA DE ORALIDADE</b>				
<b>Conversa em jogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• troca de opiniões</li> <li>• discussão</li> </ul> <b>Gêneros orais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oralização da escrita</li> <li>• reconto de história</li> <li>• instruções para brincadeira</li> <li>• cantiga</li> <li>• exposição oral</li> <li>• recado falado</li> <li>• convite falado</li> </ul>	<b>Conversa em jogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• troca de opiniões</li> <li>• discussão</li> </ul> <b>Gêneros orais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação de cantiga</li> <li>• exposição oral</li> <li>• oralização da escrita</li> <li>• leitura expressiva</li> <li>• sarau</li> <li>• relato oral</li> <li>• dramatização</li> </ul>	<b>Conversa em jogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• troca de opiniões</li> <li>• discussão</li> </ul> <b>Gêneros orais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oralização da escrita</li> <li>• jogral</li> <li>• dramatização</li> <li>• roda de histórias</li> <li>• conversa</li> <li>• roda de relatos pessoais</li> <li>• telejornal</li> </ul>	<b>Conversa em jogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• troca de opiniões</li> <li>• discussão</li> </ul> <b>Gêneros orais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jogral</li> <li>• jornal radiofônico</li> <li>• entrevista</li> <li>• dramatização e leitura expressiva</li> <li>• reconto de história</li> <li>• orientações orais</li> </ul>	<b>Conversa em jogo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• troca de opiniões</li> <li>• discussão</li> </ul> <b>Gêneros orais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sarau: declaração de poemas</li> <li>• descrição oral</li> <li>• exposição oral</li> <li>• debate regrado</li> <li>• entrevista e relato oral</li> <li>• propaganda falada</li> <li>• roda de provérbios</li> </ul>
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL E ESCRITA)</b>				
Produção de texto estimulada e sistematizada com base no gênero que estrutura cada unidade.				

Fonte: Ápis, 2017, p. XXIX, MP, v. 1

O quadro geral da coleção completo traz ainda “Estudos sobre a linguagem”, “Autoavaliação”, “Ampliação de Leitura/ Intertextualidade” e “Complementos”, todavia os dois últimos itens aparecem apenas no MP.

A “Ampliação de Leitura/ Intertextualidade” aparece no livro do aluno em formato de “Projeto de Leitura”, organizado por oficinas, ao final do livro, após a última unidade.

Após a análise do interior dos livros, verificamos que outros gêneros estão presentes além daqueles relacionados no quadro geral apesar de não haver sistematização ou discussão sobre eles. Todavia, o fato de o estudante ser exposto a um determinado gênero já ajuda no processo de aquisição, ou seja, é uma forma de ampliar o letramento discente, mesmo que não de forma intensificada e explícita.

É importante ressaltar que conforme explicitado no quadro acima, a produção de textos, tanto oral quanto escritos, é trabalhada com base no gênero que estrutura a unidade. Sendo assim, segue o quadro com os gêneros que estruturam cada uma das unidades em cada um dos volumes da coleção.

Quadro 19 - Gêneros de abertura das unidades

Unidade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1	Capa de livro	Cantiga Popular	Letra de canção	Fábula em prosa e em verso	Poema
2	Capa de livro	Lenga-lenga	História em quadrinhos	Notícia	Crônica
3	Letra de canção	Texto informativo (ou de informação científica)	Fábula	Reportagem	Texto informativo
4	História em quadrinhos	Fábula	História em quadrinhos	Carta de reclamação	Artigo de opinião
5	História em quadrinhos	História em quadrinhos	Carta pessoal	Texto informativo (texto expositivo de divulgação científica)	Reportagem
6	Texto instrucional	Poema	Conto maravilhoso	Conto de suspense	Propaganda
7	Texto instrucional	Poema	Conto popular	Conto popular	Conto de adivinhação
8	Pintura	Relato Pessoal	Relato pessoal	Mapa e roteiro de passeio	Texto teatral
9	Pintura	Conto	Cartaz publicitário	-	-
10	História em versos	Letra de canção	Notícia	-	-
11	Cantiga popular	Carta pessoal	Poema	-	-
12	Lista	Gráfico informativo	Texto teatral	-	-
13	Fábula	-	-	-	-
14	Bilhete	-	-	-	-

15	Convite	-	-	-	-
16	Cartaz de campanha	-	-	-	-
17	Poema	-	-	-	-
18	História	-	-	-	-
19	Texto informativo (ou de informação científica)	-	-	-	-
20	Poema	-	-	-	-
21	Receita	-	-	-	-
22	Legenda	-	-	-	-

Fonte: Coleção Ápis, Componente Curricular de Língua Portuguesa, 2017

As células coloridas indicam que as autoras privilegiam de forma explícita alguma das habilidades do campo de práticas de estudo e pesquisa na unidade. Podemos constatar, então, que o livro do 1º ano contempla alguma habilidade do campo de práticas de estudo e pesquisa em 31,8% das unidades; o 2º ano, 50%; o 3º ano, 83,3%; enquanto o 4º e 5º anos, 87,5%. Podemos notar então que com o passar dos anos (com exceção do 4º para o 5º, que houve estagnação), há uma preocupação crescente com o campo de interesse de nossa pesquisa.

De acordo com a nomenclatura utilizada pelas autoras, o gênero que se repete em 4 dos 5 volumes como texto motivador da unidade é o texto informativo. Todavia sabemos que “texto informativo” não é exatamente um gênero, mas uma nomenclatura que remete a uma das funções que um texto pode ter, ou seja, informar sobre algo. Tal função pode estar presente em diversos gêneros textuais, tais como uma notícia ou uma comunicação empresarial, por exemplo.

De qualquer modo, constatado que o conjunto desses gêneros pode contemplar múltiplas semioses, serão eles os textos utilizados em nossas análises e discussões. Trata-se de textos bem interessantes de serem trabalhados do ponto de vista da multimodalidade, pois podem se adequar aos mais diversos suportes e situações de comunicação.

Apesar de haver, ao final do livro, um projeto específico de leitura, inclusive dividido em oficinas, ficamos nos perguntando por que o trabalho com a leitura não pode ser mais efetivo já nos textos que aparecem na seção “Leitura” de cada uma das unidades, porém não encontramos resposta satisfatória.

No MP há ainda uma seção voltada para explicar como se dá o trabalho com a leitura no LD, qual a perspectiva das autoras nesse quesito. As autoras afirmam que na coleção Ápis,

o trabalho proposto para a leitura, o estudo e a interpretação dos textos organiza-se em torno de procedimentos ou estratégias de leitura que ampliam as possibilidades de sistematização desse processo. Essas estratégias são aqui tratadas também como níveis de abordagem do texto (BERTIN, 2000) ou como níveis de proficiência que o leitor deve atingir (ver também os Descritores em Língua Portuguesa). Nessa perspectiva, considera-se a leitura em sala de aula um conteúdo de ensino, portanto objeto de sistematização. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2017, p. XI, V.1, MP)

Na sequência, as autoras descrevem as abordagens e/ou estratégias de leitura de que lançam mão: (i) “Antecipação de leitura, mobilização de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses de leitura”; (ii) “Compreensão mais imediata do texto” (há, principalmente, a busca por informações explícitas), (iii) “Interpretação propriamente dita” (neste item estão as inferências, reconhecimento de efeito de sentido, ordenação de ideias); e (iv) “Extrapolação e crítica”. Sobre esses aspectos discutiremos mais a fundo no momento da análise das atividades propostas, na seção 5.4.

Para finalizar essa seção, não podemos deixar de mencionar que as autoras mostram preocupação com relação à avaliação e à formação do professor, abrindo discussões a respeito da primeira e sugerindo leituras de aprofundamento com relação à segunda.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises feitas dos textos que constituem o *corpus* a partir da perspectiva da SSI.

## **5.2. ANÁLISE DOS TEXTOS PELA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA SOCIOINTERACIONAL**

Nesta seção, temos como objetivo apresentar as análises que fizemos dos “textos informativos”<sup>17</sup> pela perspectiva da SSI. Lembrando que

[a] perspectiva interacionista preocupa-se com processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos de inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis

---

<sup>17</sup> Esta é a nomenclatura usada pelas autoras dos livros didáticos.



aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais<sup>18</sup> e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permite a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2001, p. 34)

Sabendo disso, prosseguimos com as análises, que foram realizadas a fim de que pudéssemos entender quais seriam as possibilidades de abordagem dos textos, levantando hipóteses de como desenvolver a leitura crítica a partir das características observáveis nos textos. Para tanto, a fim de que haja melhor compreensão daquilo que apresentaremos, abaixo estão *prints* dos textos em sua totalidade, como um ato semiótico completo.

Figura 25 - Xexéu - 1º ano (Doravante T1)

**LEITURA: TEXTO INFORMATIVO**

**XEXÉU**

O XEXÉU É UM PÁSSARO QUE, QUANDO CANTA, LEVANTA SUA CAUDA E MOSTRA SUAS LINDAS PENAS AMARELAS.

ALÉM DE CANTAR, ELE IMITA O SOM DE OUTRAS AVES E ATÉ DE MAMÍFEROS COMO A ARIRANHA.

ELE COME FRUTAS E SEMENTES. FAZ SEU NINHO PERTO DOS RIOS.

PARA PROTEGER SEUS OVOS, ELE ESCOLHE GALHOS COM FORMIGAS E VESPEIROS, ONDE FAZ SEU NINHO EM FORMA DE SACO. VÁRIOS CASAIS FAZEM SEUS NINHOS NA MESMA ÁREA.

POR TER UMA COR E UM CANTO BONITOS, O XEXÉU MUITAS VEZES VAI PARAR EM GAIOLAS.

GABRIELA BRIOSCHI. **BICHOS DO BRASIL**. SÃO PAULO: ODYSSEUS, 2013.

**NINHOS DE XEXÉU.**

**TEXTOS INFORMATIVOS** 215

Fonte: Ápis, 2017, p. 215, v.1


<sup>18</sup> Quando Marcuschi fala em gêneros textuais, está se referindo aos gêneros essencialmente escritos, todavia, seu posicionamento cabe perfeitamente àquilo que neste trabalho entendemos por textos ou gêneros textuais, ou seja, textos e gêneros textuais sempre multimodais.

Figura 26 - Por que os crocodilos fêmeas são boas mães? - 2º ano (Doravante T2)

**LEITURA: TEXTO INFORMATIVO**

**POR QUE OS CROCODILOS FÊMEAS SÃO BOAS MÃES?**

OS CROCODILOS FÊMEAS PROTEGEM SEUS NINHOS.  
QUANDO OUVEM SEUS FILHOTES GRITANDO, AS MÃES ABREM O NINHO E OS AJUDAM A SAIR DO OVO.  
DEPOIS LEVAM-NOS COM CUIDADO ATÉ O RIO, EM SUA BOCA. [...]



CAROLINA CAIRES COELHO (TRADUÇÃO). **COMO? ONDE? POR QUÊ?**  
SÃO PAULO: GIRASSOL, 2007. P. 63.

Fonte: Ápis, 2017, p. 54, v.2

Figura 27 - Por que as lagartixas perdem o rabo? - 4º ano (Doravante T4)

**Para Iniciar**

É muito interessante poder saber mais sobre animais, entender o porquê de certos hábitos deles e descobrir informações novas sobre eles. E, por falar nisso, você já viu um rabinho de lagartixa se movimentando no chão sozinho?

Como será que isso é possível? Leia o texto para descobrir.

**Leitura: texto informativo**

**Por que as lagartixas perdem o rabo?**

Você já viu uma lagartixa cotó, isto é, sem rabo ou só com um pedaço dele? Estranho, não é mesmo? Será que ela nasceu assim, com "defeito de fabricação"? Com certeza, não. O filhote da lagartixa sai do ovo com o rabo inteiro. Na natureza, os animais têm formas diferentes para se proteger e escapar dos predadores. Alguns adquirem a cor do ambiente; uns têm espinhos; outros, veneno; há ainda os que podem partir, por vontade própria, uma parte do corpo para escapar do perigo, como as lagartixas.

As lagartixas são um tipo de lagarto, e os lagartos pertencem ao grupo dos répteis, junto com as cobras, as tartarugas e os jacarés. Acontece que só os lagartos — alguns deles — são capazes de desprender um pedaço do rabo. Esse processo se chama autotomia (auto = voluntário, próprio; tomo = partir, cortar), e significa partir ou quebrar por vontade própria uma parte do corpo. A autotomia ocorre em alguns animais, como insetos, crustáceos ou répteis, mas nem sempre a parte que se pode partir é a mesma. Com a lagartixa, como isso se dá na cauda (nome que os cientistas dão para qualquer rabo de animal), chamamos de autotomia caudal.

A quebra do rabo da lagartixa só acontece porque elas, por natureza, têm a cauda apta a quebrar. É assim: em alguns dos ossos que formam a cauda da lagartixa existe um ponto onde pode ocorrer um tipo de fratura. Caso ela faça uma força naquele ponto, o rabo se parte ali e se solta. Trata-se de um tipo de estratégia de defesa usada para momentos de perigo.

**regeneração:** formando-se de novo.  
**vértebras:** ossos que formam a coluna vertebral.  
**tecido cartilaginoso:** tecido flexível encontrado nas articulações, nas orelhas, no nariz.

**Sobre os autores**

Os professores **Mara Cintia Kiefer** e **Carlos Frederico Duarte da Rocha** são pesquisadores do Departamento de Ecologia do Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes (Ibrag), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



**Lagartixa.**

**predadores:** animais que caçam e matam outro para se alimentar.  
**crustáceos:** classe de animais, em geral aquáticos, com corpo revestido de crosta. Exemplos: caranguejo, camarão, lagosta, siris.  
**apta:** capaz.  
**reptil:**

146 UNIDADE 5

TEXTO INFORMATIVO 147

Fonte: Ápis, 2017, p. 146, v.4

Figura 28 - Um gigante que tem medo de abelha! - 5º ano (Doravante T5)

**Para iniciar**

Podemos buscar informações sobre algo que desconhecemos em jornais e revistas, no dicionário, na internet, etc.  
 Leia o texto informativo a seguir. Comece pelo título. Depois, conheça um pouco mais sobre esse gigante. Por que será que ele tem medo de abelha?

**Leitura: texto informativo**

**Um gigante que tem medo de abelha!**  
 Maior mamífero terrestre, o elefante passa cerca de 16 horas por dia mastigando! Ele também é bom de memória e foge de abelhas (não de raios). Quer saber mais? A gente conta!

Vamos ler juntos cada box de informação.

**GPS embutido**  
 A boa memória dos elefantes começa na relação entre fêmeas e filhotes. Elas ensinam aos jovens os caminhos para lugares com água e alimento. Eles aprendem e nunca mais esquecem.

**Bons de natação**  
 Esses mamíferos adoram tomar banho com água (para refrescar) e com lama (que forma uma camada protetora na pele enrugada contra carrapatos e parasitas).

**Dormem em pé**  
 Cerca de quatro horas de sono por noite são o suficiente para os elefantes. Eles não se deitam para dormir, porque conseguem relaxar apoiados nas pernas e nos pés fortes. Só os filhotes se espalham pelo chão.

**É muito cocô!**  
 Elefantes fazem cerca de 90 quilos de cocô por dia! Tanta porcaria vem de tudo o que eles comem: entre 150 e 200 quilos de vegetais, como capim, folhas, casca de árvore e raízes.

**Medo de quê?**  
 Por sabermos que a picada da abelha é dolorida, os elefantes evitam o inseto. Quando há abelhas por perto, eles emitem um som, avisando aos outros — um grande enxame pode matar filhotes!

**Dumbo?**  
 O tamanho das orelhas tem uma razão: refrescar o corpo. Ao abanar-las, o bicho abaixa a temperatura naquela região (cheia de veias), e o sangue resfriado circula.

**Você sabia que...**  
 ... quando encontram ossos de antepassados, os elefantes emitem um som baixinho, como se estivessem chorando?

Christiane Oliveira. Um gigante que tem medo de abelha! Revista **Recreio**. São Paulo: Abril, n. 733, p. 20-21, 2014.

Fonte: Ápis, 2017, p. 78, v.5

Como dissemos anteriormente, os textos analisados são multimodais, apresentando linguagem verbal e imagem estática. Todos eles pertencem ao campo das práticas de estudo e pesquisa, conforme organização sugerida pela BNCC. Notamos que, para o trabalho com textos de divulgação científica, as autoras escolheram aqueles sobre curiosidades do mundo animal, talvez porque entendam que esse assunto é agradável às crianças; o que é um fator positivo, já que antes de qualquer coisa, para que haja aprendizagem, principalmente, no que se refere a aprendizagem de leitura crítica multimodal, é preciso que haja interesse, motivação. É muito importante que o estudante queira ler, queira interagir com o texto.

Com relação a **atividade relacionada**, temos que todos os textos objetos de nossa análise serão lidos e estudados nas Aulas de Língua Portuguesa, cujo objetivo é contribuir com a alfabetização, (multi)letramento(s) e apresentar ao estudante um texto impresso do campo investigativo, que pode trazer informações e curiosidades que os estudantes ainda não conheçam. Além disso, espera-se despertar no estudante, a partir dessas leituras, o desejo de pesquisa, além de introduzir conhecimentos e situações que tragam possibilidades de argumentação oral e escrita.

Na primeira perspectiva de análise, segundo a SSI, temos a identificação do **contexto físico e sociointeracional de produção e recepção**. Os textos estão inseridos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Coleção Ápis, Editora Ática, 2017, 1º, 2º, 4º e 5º volumes. Esta coleção faz parte do PNLD 2019-2022.

Com relação ao contexto físico de produção, precisamos ir para um momento anterior à produção do LD, pois os textos não foram feitos para o LD, mas sim a ele incorporados posteriormente, havendo, inclusive mudança de objetivos, como veremos na seção 5.3.

Quadro 20 - Contexto físico de produção

Texto	Local de Produção	Autores dos texto escrito	Momento de Produção	Receptor	Suporte onde o texto foi originalmente publicado
Xexéu	Editora Odysseus	Gabriela Brioschi (escritora) e Gabriela Zuquim (Pesquisa)	2002	Crianças em idade escolar, pais, professores da Educação infantil e Ensino Fundamental	Livro paradidático: “Bichos do Brasil”
Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?	Editora Girassol	Jim Bruce, Claire Llewellyn, Angela Wilkes, Stephen Savage	2007	Crianças em idade escolar, pais, professores da Educação infantil e Ensino Fundamental	Livro paradidático “Como? Onde? Por quê?”
Por que as lagartixas perdem o rabo?	Editora Companhia das Letrinhas	Mara Cíntia Kiefer e Carlos Frederico D. Rocha	2008	Crianças em idade escolar, pais, professores da Educação infantil e Ensino Fundamental	Livro paradidático “Livro dos Porquês”
Um gigante que tem medo de abelha	Editora Abril	Christiane Oliveira	2014	Crianças em idade escolar, pais, professores da Educação infantil e Ensino Fundamental	Revista Recreio

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora

Com relação ao **contexto sociossubjetivo**, pensando no LD, temos como lugar de produção a Editora Ática, a posição social dos receptores é a de estudantes do 1º, 2º, 4º e 5º anos.

Ainda sobre o contexto sociossubjetivo, com relação aos objetivos temos alguns que são específicos do ano/ série e outros que são comuns a todos. Entre os comuns temos: apresentar

as características de textos do campo investigativo, assim como sua função social; a partir da temática do texto, introduzir habilidades relacionadas à argumentação oral; trabalhar a fluência de leitura oral expressiva, localizar informações explícitas no texto, fazer inferência de sentidos.

Além dos objetivos comuns, temos alguns específicos. Para o primeiro ano, tem-se a expectativa de alfabetizar; para o quarto, pretende-se que o aluno seja capaz de comparar textos narrativos e informativos; e para o quinto, pretende-se que o estudante desenvolva “habilidades de identificar efeitos de sentido produzidos pelos recursos gráfico-visuais em textos multissemióticos e de ampliar a reflexão sobre fontes confiáveis de informação” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, MP, 2017, p. 78).

No que concerne ao **contexto de recepção** temos, no **contexto físico**, como lugar de recepção Escolas de Ensino Fundamental, que atendam estudantes do 1º, 2º, 4º e 5º anos. O momento de recepção deve acontecer entre os anos de 2019 e 2022 (ano de vigência do PNLD responsável pela distribuição dessa edição) e os receptores são crianças de 6 a 11 anos. Já no **contexto sociossubjetivo**, temos estudantes de 1º, 2º, 4º e 5º anos (1º ano - crianças de 6-7 anos; 2º anos - crianças de 7-8 anos; 4º ano - crianças de 9-10 anos; 5º ano - crianças de 10-11), que devem ter como objetivo aprender aquilo que a professora orienta a partir do LD.

Sobre a posição social dos produtores dos textos escritos, construímos o seguinte quadro.

Quadro 21 - Posição social dos autores dos textos verbais

Texto	Escritor e posição social
Xexéu	Gabriela Brioschi é Escritora, ilustradora e professora de desenho e pintura. Gabriela Zuquim é Bióloga pesquisadora
Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?	Jim Bruce é escritor. Claire Llewellyn é atriz, escritora, poetisa e cineasta. Angela Wilkes é escritora. Stephen Savage é escritor e ilustrador de histórias infantis, é também professor de ilustração.
Por que as lagartixas perdem o rabo?	Mara Cíntia Kiefer e Carlos Frederico D. Rocha (autores-pesquisadores)
Um gigante que tem medo de abelha	Christiane Oliveira (autora do texto verbal)

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Sobre a posição social dos autores, precisamos tecer algumas considerações: (i) No livro onde o texto “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães”, há muitos outros textos e a autoria

específica de cada um deles não foi demarcada; (ii) com relação à autora do texto “Um gigante que tem medo de abelha” não encontramos mais nenhuma informação, por isso a identificamos apenas como “autora do texto verbal”.

Como estamos tratando de textos multimodais compostos por linguagem verbal escrita e imagem estática, precisamos acrescentar à análise os autores das ilustrações. Neste momento, estamos focados apenas no LD, portanto colocaremos os nomes e posições social dos autores das imagens presentes no LD, porém não podemos deixar de mencionar que os autores das imagens dos textos originais são outros e a partir do momento em que as ilustrações são modificadas, percebemos alterações nos sentidos dos textos também. Sobre esse assunto, voltaremos a refletir na seção 5.3; para o momento, basta especificar os ilustradores do LD, como vemos no quadro abaixo.

Quadro 22 - Posição social dos autores das imagens - LD

Texto	Ilustrador/ fotógrafo e posição social
Xexéu	Richard McManus e Daniel Heuclin são fotógrafos.
Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?	Stephen Savage e Osni de Oliveira são ilustradores.
Por que as lagartixas perdem o rabo?	Fábio Colombini é fotógrafo.
Um gigante que tem medo de abelha	O ilustrador não é mencionado, apenas o Estúdio Hagaquezart.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Não podemos deixar de mencionar que além dos autores dos textos verbais e dos autores das imagens, há também os diagramadores, que conforme decidem posicionar os elementos do texto/ do ato semiótico, contribuem com a construção dos sentidos.

Com essas considerações, finalizamos a análise dos contextos de produção e passamos para a perspectiva da **arquitetura interna dos textos**.

Para tanto, iniciaremos descrevendo o **Plano Geral** de cada um dos textos; porém, antes de começarmos as análises propriamente ditas, precisamos fazer alguns esclarecimentos sobre o nosso olhar para os textos. Quer dizer, o texto multimodal precisa ser analisado por várias perspectivas: (i) o texto verbal; (ii) os signos não verbais, (iii) as relações existentes entre os signos verbais e não verbais e (iv) o texto na página, considerando o verbal como mancha gráfica, ou seja, enxergar a página como um ato semiótico único.

Por conseguinte, fica entendido que a composição do texto completo, com seus elementos verbais e não verbais, em um primeiro momento é todo imagem, pois antes de

começarmos a leitura ou as análises, nós o vemos como um todo, como um quadro e por isso podemos chamá-lo de “ato semiótico”, assim como podemos chamar de ato semiótico apenas as imagens (fotografias ou ilustrações) que acompanham o texto, neste caso, desde que textos e imagens não estejam imbricados.

Dito isso, podemos nos voltar para o Plano Geral dos textos presentes no LD, foco de nossa atenção.

- a) “Xexéu” (T1) - Trata-se de um texto de divulgação científica ou de curiosidade científica a respeito do pássaro Xexéu. O texto é escrito para o público infantil. Primeiramente é apresentada a definição objetiva do Xexéu, e em seguida algumas características de seu canto e hábitos alimentares. Ao falar sobre a forma como protege os seus ovos, explicam-se também as suas razões.

O texto verbal está escrito em caixa alta, provavelmente, porque é comum, na esfera pedagógica, a ideia de que se deve apresentar às crianças primeiro as letras no formato bastão maiúscula para depois apresentar a minúscula e só depois a letra cursiva; O título está escrito com o mesmo tamanho de fonte do restante do texto, destacado apenas pelo fato de estar centralizado e em negrito; Na parte inferior do ato semiótico como um todo (com os elementos verbais e não verbais), há uma foto de pássaros xexéu voando em torno de um galho repleto de ninhos deste tipo de pássaro, e uma outra foto - sobreposta a primeira - que mostra o xexéu com o recurso do zoom, como se estivéssemos observando o pássaro com a ajuda de um monóculo. Do lado esquerdo, na parte inferior, tem-se a capa do livro de onde o texto foi retirado; e uma placa meramente ilustrativa com o nome da autora, porém é desenhada como se fosse madeira, o que traz a ideia da natureza, local onde encontra-se o elemento central do texto discutido.

É importante esclarecer que devido à capa do livro, nesta unidade, parecer ter a função única de mostrar ao estudante de onde o texto original foi retirado, reforçando o que está escrito na referência bibliográfica, e a placa com o nome da autora não interferir no conteúdo do texto, faremos a análise apenas do texto verbal e das imagens que estão diretamente relacionadas a ele.

Por fim, o texto é formado por 5 pequenos parágrafos.

- b) “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?” (T2) - Trata-se de uma pergunta (retórica) e resposta, cujo tema é a mãe crocodilo. O texto tem como público-alvo às crianças, por isso o vocabulário é simples e acessível, não oferecendo dificuldades ao

entendimento. A pergunta funciona também como título e a resposta limita-se exatamente ao que foi perguntado.

No LD temos o texto verbal escrito todo em caixa alta; O título está escrito com o mesmo tamanho de fonte do restante do texto, porém em negrito e centralizado. Logo abaixo do texto verbal temos a ilustração, que é uma imagem de um crocodilo inteiro com dois pequenos filhotes em sua boca. Ele está sobre a grama. Abaixo da imagem temos a referência bibliográfica. Ou seja, o ato semiótico foi organizado nos mesmos moldes do T1. O texto escrito foi dividido em três parágrafos, quer dizer, cada um dos períodos do texto original foi transformado em um parágrafo, e o que seria a legenda da imagem do texto original virou colchetes com reticências no texto didatizado.

- c) “Por que as lagartixas perdem o rabo?” (T4) - Trata-se de artigo científico, que tem como objetivo divulgar uma curiosidade científica do mundo animal, voltado para o público infantil. É um texto de maior fôlego (2 páginas com letras de imprensa) e exige um leitor um pouco mais experiente.

O texto começa com perguntas retóricas, provavelmente, a fim de atrair o leitor mirim, e envolvê-lo na leitura, busca usar uma linguagem mais popular, com expressões populares do tipo “Estranho, não é mesmo?”, “defeito de fabricação” ou “ela escapou de ser o lanche de alguém”, apesar de manter o foco exigido por um texto científico. Por outro lado, traz também termos próprios da esfera científica, como, por exemplo, “autotomia”, “regenerando”, “tecido cartilaginoso”, entre outros.

O artigo é dividido em 5 longos parágrafos, formados por períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas. Porém esses períodos tendem a ser curtos, o que facilita o entendimento de um jovem leitor.

No LD o texto verbal é exatamente o mesmo que o texto original, porém foi incluído um glossário para ajudar no esclarecimento das palavras comumente usadas na esfera científica. A imagem é uma única fotografia de lagartixa, com o rabo e sobre uma superfície plana (talvez uma mesa ou chão). Ela está com a cauda e não demonstra nenhum tipo de expressão que pudesse demonstrar medo, coragem, sarcasmo ou qualquer outra emoção que o momento de fuga/ caça pudesse sugerir.

Ainda no Ato semiótico do LD, temos no final da página da direita a imagem da capa do livro de onde o texto foi retirado e um boxe com o título “Sobre os autores”, no qual constam as mesmas informações presentes ao final do texto no livro original.



- d) “Um gigante que tem medo de abelha” (T5) - Trata-se de texto, voltado para o público infantil, organizado em diversos boxes informativos, que tem como objetivo divulgar curiosidades a respeito dos elefantes. É um texto relativamente simples, com linguagem do cotidiano infantil, sem estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, mas apenas curiosidades desconexas entre si. O que traz a unidade para o ato semiótico é que todas as curiosidades estão relacionadas ao elefante.

O texto traz um título chamativo, que provoca a curiosidade do leitor, já que associa o medo de um gigante a um inseto bem pequeno. A curiosidade é ainda reforçada pelo ponto de exclamação que traz a ideia de admiração, espanto e surpresa com relação à informação que será revelada no decorrer do texto, ou melhor, em um dos boxes.

O texto apresenta 7 boxes, ou seja, 7 curiosidades distintas a respeito desse grande mamífero e cada um deles apresenta um título único. Não há elemento verbal de conexão entre os boxes, como algum tipo de conjunção que orientasse a ordem da leitura. Tanto é assim, que não importa por onde começemos a ler o texto; para que haja coerência, basta ler cada um dos boxes por inteiro.

No LD o título está apenas em negrito, mas o tamanho das letras é o mesmo do restante do texto. As diferentes semioses se misturam, coexistem, os boxes invadem a imagem, que funciona como cenário, porém os textos verbais estão delimitados por molduras. Logo abaixo do título, há um pequeno texto inicial (que na revista funcionava como subtítulo), há um convite (ou uma ordem) para que todos leiam juntos.

No LD temos apenas o nome da autora do texto verbal, o que nos leva a entender que o ilustrado não é considerado um coautor. Em um texto multimodal, seria fundamental considerar a coautoria, a não ser que o texto, ou ato semiótico completo, tenha sido realmente realizado por uma única pessoa.

Nos outros textos analisados, dentro do Ato semiótico, tem-se a imagem da capa dos livros onde os textos foram originalmente publicados, o que não acontece no T5.

Finda a descrição do Plano Geral dos textos, passaremos para a análise da Organização Temático-Representacional, que será descrita primeiramente a partir do verbal, e depois do não-verbal.

### a) Organização Temático-Representacional

Nesta seção, na **perspectiva do verbal**, em todos os 4 textos analisados, temos características da ordem do EXPOR, cujas coordenadas gerais dos mundos são a conjunção e a autonomia nos trechos que representam o discurso teórico e a implicação no trecho que representa o discurso interativo. T1 e T2 são compostos apenas do discurso teórico, enquanto em T4 e T5 temos a predominância do Discurso Teórico, ou seja, há também trechos que evidenciam o Discurso Interativo, devido a presença de um sujeito implicado.

Em T1 e T2, temos o discurso teórico, já que não há evidências de distanciamento do agente-produtor e o conteúdo temático tratado, porém o receptor não está interagindo no momento da produção. Desta forma, temos que esses dois textos caracterizam-se “por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina” (BRONCKART, 2009, p. 160), já que não há nenhuma unidade linguística fazendo referência ao espaço-tempo da produção.

Nesses dois textos temos ausência de frases não declarativas, os verbos estão predominantemente conjugados no presente do indicativo e apresentam valor genérico. Como podemos verificar nos trechos abaixo, a referenciação dêitica é apenas intratextual.

*O Xexéu é um pássaro que, quando Ø canta, Ø levanta sua cauda e Ø mostra suas lindas asas amarelas. Além de cantar, ele imita o som de outras aves [...]. (T1)*

*Os crocodilos fêmeas protegem seus ninhos. Quando Ø ouvem seus filhotes gritando as mães abrem o ninho e os Ø ajudam a sair do ovo. (T2)*

Como podemos observar, no exemplo retirado de T1, o sujeito Xexéu é retomado 3 vezes por meio do sujeito desinencial e 1 vez por meio do pronome pessoal do caso reto, ele. No exemplo retirado de T2 temos duas sequências de referenciação e todas intratextuais; a primeira busca retomar “crocodilos fêmeas”, 2 vezes por meio do sujeito desinencial e uma vez por meio do substantivo simples “mães”. E “filhotes” e retomado por meio do pronome oblíquo “os”.

Em T4 e T5, o discurso interativo parece ter sido usado como estratégia para se conseguir a atenção infantil. Ou seja, temos o discurso teórico como principal e o discurso interativo como encaixante.

Em outras palavras, parece haver uma simulação, um mundo ordinário representado. O conteúdo é autônomo, mas ao lermos o texto parece ter sido escrito para interação em tempo real, isso devido justamente aos trechos de discurso interativo onde aparecem perguntas retóricas, empregos de pronomes dêiticos e o imperativo.

Abaixo reproduzimos o início do texto a fim de exemplificar aquilo que acabamos de afirmar:

*Você já viu uma lagartixa cotó, isto é, sem rabo ou só com um pedaço dele? Estranho, não é mesmo? (T4)*

Neste trecho já podemos perceber algumas características do discurso interativo: frases não declarativa (frase interrogativa), verbos no pretérito perfeito (viu) e no presente (é). Dêitico exofórico (você).

Já encaminhando para o final do texto temos outro exemplo:

*Por isso, não devemos fazê-la perder a sua cauda à toa, só por brincadeira, pois estaremos tirando dela uma chance de usar essa estratégia com um predador de verdade e, com isso, salvar a sua vida. Lembre-se: sempre que você encontrar uma lagartixa cotó ou com rabinho muito pequeno, pode ter certeza de que ela escapou de ser o lanche de alguém! (T4)*

No enunciado acima percebemos o verbo conjugado na 1ª pessoa do plural, fazendo referência ao você/ leitor e ao eu/ autor (devemos, estaremos). Os verbos continuam no presente (devemos), verbos no imperativo (lembre-se, pode), além do futuro (estaremos), todos com valor dêitico exofórico.

Com relação ao enunciado principal composto pelo discurso teórico, a referenciação dêitica é intratextual.

*As lagartixas são um tipo de lagarto, e os **lagartos** pertencem ao grupo dos répteis, junto com as cobras, as tartarugas e os jacarés. Acontece que só os **lagartos** - alguns deles - são capazes de desprender um pedaço do rabo. Esse processo se chama autotomia (auto = voluntário, próprio, tomia = partir, cortar), e significa partir ou quebrar por*

*vontade própria uma parte do corpo. A **autotomia** ocorre em alguns animais [...]. (T4)*

Neste trecho temos o substantivo lagarto fazendo referência anafórica nominal duas vezes (negrito) e depois o substantivo autotomia fazendo o mesmo tipo de referência uma vez (também em negrito).

Ainda como característica do discurso teórico temos uma grande presença de verbos no presente (são, pertencem, acontece, são, significa, ocorre).

Por fim, ainda para justificar o discurso teórico, não temos a presença de elementos que indiquem o espaço-tempo em que se encontram os interactantes.

Em T5, no subtítulo e em um dos boxes é que aparecem os segmentos que constituem o discurso interativo se considerarmos que o agente produtor convida o leitor a participar com ele da interação comunicativa. As estratégias usadas são a pergunta feita ao leitor e a colocação do autor como agente. Como podemos ver o exemplo abaixo.

*“Quer saber mais? A gente conta!” (T5)*

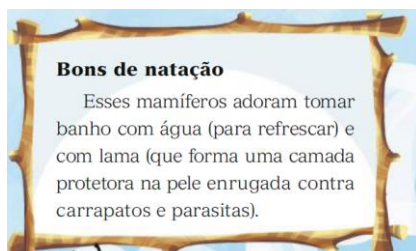
Na pergunta temos o sujeito oculto você. E na expressão “a gente”, temos o agente produtor implicado explicitamente no ato comunicativo. Temos ainda uma frase interrogativa e uma exclamativa.

No título do boxe “Você sabia que...”, mais uma vez o leitor é convidado a participar; quer dizer, o autor busca a atenção do leitor por meio do pronome de tratamento “você” e da interrogação que é representada pelo ponto de interrogação presente ao final do boxe.

Os pronomes “você” e “a gente” são exofóricos, o que é mais um indício do discurso interativo.

O discurso teórico, por sua vez, é evidenciado pela predominância de frases declarativas e de verbos no presente do indicativo, além do presente e do pretérito perfeito que tem valor genérico. Por exemplo:

Figura 29 - Boxe “Bons de natação”



Fonte: Apis, volume 4, p. 79

No boxe acima há uma frase declarativa, 2 verbos no presente do indicativo, e dois verbos no infinitivo, que é uma das formas nominais, há ausência de verbos no futuro e ausência de referência dos interlocutores, portanto, ausência da primeira ou segunda pessoa do discurso.

É comum no discurso teórico a presença de grande número de organizadores lógico-discursivos, todavia, como o texto foi organizado em boxes, não há a necessidade de elementos coesivos entre eles, pois são textos independentes que se aproximam e trazem a coerência por meio do tema maior: curiosidades sobre os elefantes.

O fato de o texto ser construído por boxes também causa a ausência de procedimentos de focalização, quer dizer, não há referência de outros boxes, ou seja, de outras partes do texto.

Podemos dizer que do ponto de vista da complexidade textual, a escolha por construir o texto em boxes, acaba por empobrecê-lo, no entanto, também é importante dizer que pensando no suporte para o qual ele foi produzido originalmente é perfeitamente adequada essa escolha. Por outro lado, talvez não tenha sido muito adequada a escolha para um texto que compõe um livro de 5º ano, no qual ter-se-ia a pretensão de ensinar de forma progressiva a complexidade linguística. Talvez fosse interessante o uso deste texto no 3º ano, ou que no 5º ano houvesse a proposta de unir os boxes em um texto único a partir de elementos coesivos.

Passando para a **perspectiva do não-verbal**, temos os tipos de representação, que são analisados considerando que a disposição dos elementos na imagem pode indicar os tipos de relações existentes, assim como a sua significação (Leal, 2011). Para uma melhor visualização do todo, observemos o quadro abaixo:

Quadro 23 - Quadro analítico da Metafunção Representacional

	Narrativa							Conceitual							
	Processos					Circunstâncias		Classificacional			Analítico		Simbólico		
	Ação	Reação	Verbal	Mental	Conversão	Cenário	Acompanhamento	Significação	Subordinado	Interordinado	Superordinado	Estruturado	Desestruturado	Atributivo	Significativo
T1a	X					X		X							
T5	X	X	X			X		X							
T1b										X	X			X	
T2										X	X			X	
T4									X			X		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Faz-se necessário esclarecer que em T1 há duas imagens e que podem ser analisadas, em um primeiro momento, de forma individual, para depois serem relacionadas ao todo. Denominamos a imagem em que há pássaros voando como T1a e a imagem onde há apenas um pássaro pousado (em zoom) denominamos T1b.

Dito isso, como podemos observar, no conjunto dos textos, encontramos tanto as representações *conceituais* (parte de T1b, T2 e T4) quanto *narrativas* (parte de T1a e T5). As primeiras mostram o participante representado como um conceito, o que é, o que representa, como algo a ser observado e definido. Já as segundas evidenciam movimentação, dinamicidade.

É importante ressaltar que na perspectiva *classificacional*, quando olhamos para o ato semiótico envolvendo as imagens e o verbal, todos as imagens passariam para a categoria subordinado, enquanto os textos verbais ocupariam a posição de superordinado, já que os textos ocupam a parte de cima do ato semiótico enquanto as imagens estão na parte inferior. Ou seja, podemos perceber a primazia do verbal sobre o não verbal.

A título de clarificação escolhemos T5 para uma mostrar uma análise mais detalhada e explicativa. Neste texto contamos apenas com a ilustração na qual são representados o elefante com expressão de medo ou receio, e abelhas com olhar que nos parece transmitir um pouco de ingenuidade e até compaixão. Há um cenário natural, com dia claro, flores e árvores, no qual estão incluídos os participantes representados (abelhas e elefante) e os boxes informativos. Ou seja, os signos verbais e não verbais ocupam o mesmo espaço, apesar de os elementos verbais estarem delimitados pela moldura dos boxes.

Este texto está sob a *perspectiva narrativa*, de forma que no processo de *ação* temos as abelhas como atores e o elefante é a meta, quer dizer, as abelhas agem (o vetor vai em direção ao elefante) e o elefante mostra-se sensível a ação das abelhas. No caso do nosso ato semiótico, parece que a única ação das abelhas é a sua aproximação. Já o processo de *reação*, acontece por meio do olhar do elefante em direção às abelhas.

Quanto ao processo *verbal*, ele se dá por meio dos boxes, mais especificamente, por meio do boxe que explica o porquê do medo dos elefantes, já que, com exceção da presença de um elefante no ato semiótico, nada mais nas imagens faz referência aos outros boxes. O processo de *conversão* está ausente, pois o elefante não age de volta para as abelhas. Por fim, com relação ao processo de *circunstância* temos apenas o cenário, que representa a natureza, este está claro e florido transmitindo uma sensação agradável, o que pode ser considerado um *atributo simbólico* que traz a ideia, assim como a expressão das abelhas, de que não há o que temer.

Neste ponto, podemos perceber uma certa incoerência entre o texto verbal e o imagético, já que no boxe informativo ficamos sabendo que as picadas de abelha podem chegar ao ponto de matar um elefante filhote, e nos adultos as picadas são bem doloridas. Provavelmente, essa incoerência tenha se dado devido ao fato de escritor e ilustrador não terem se entrosado suficientemente.

Enfim finalizada a Organização Temático-Representacional, passaremos para a Organização Interacional.

## **b) Organização Interacional**

A respeito da organização interacional, *manifestada pelo verbal*, podemos afirmar que em todos os textos encontramos como *vozes do discurso* aquelas que estão em consonância com as vozes sociais, ou seja, a voz da ciência aliada a voz do educador. Quer dizer, podemos notar uma dialogicidade entre a esfera científica e a educacional; isso porque o assunto abordado é da esfera científica, enquanto o formato dos textos (estrutura), a linguagem, as imagens, evidenciam preocupações de cunho educacional.

Quanto à *modalidade* temos a predominância da modalidade **lógica**, já que os textos estão baseados nas condições de verdade, em fatos observados cientificamente. Apenas em T4 que, além da modalidade lógica, encontramos no último parágrafo a presença da modalização **pragmática**, quando os autores colocam “Por isso, não **devemos** fazê-la perder sua cauda à toa”. Podemos fazer tal afirmação porque percebemos que foi posta uma responsabilidade de

ação (neste caso, de “não ação”) tanto para o enunciador quanto para o receptor (nós não devemos realizar uma determinada ação: fazer a lagartixa perder a cauda).

Importante notar que a modalidade lógica está associada aos textos, ou aos segmentos de texto, que evidenciam o discurso teórico (conceito abordado na seção anterior). Em T4, a modalização pragmática está presente justamente no segmento do texto em que predomina o discurso interativo, fatos esses que agregam coerência às nossas análises.

Com relação a *manifestação pelo não verbal*, como na seção anterior, organizamos um quadro para melhor visualização. Nele podemos verificar o que temos no sentido de predominância, porém, algumas observações far-se-ão necessárias logo abaixo.

Quadro 24 - Quadro analítico da Metafunção Interativa

	Contato		Distância Social			Atitude	
	Interpelação	Exposição	Plano Fechado	Plano Médio	Plano Geral	Objetiva	Subjetiva
T1a		X			X		X
T5		X			X		X
T1b	X		X				X
T2		X			X		X
T4		X			X		X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como alertamos, algumas observações se fazem necessárias. A primeira está relacionada ao eixo do Contato. Na tabela tomamos como referência a relação participante-representado versus participante-interativo, por se tratar de uma característica comum aos quatro textos. Todavia, em T5 notamos também a relação entre os participantes representados, a qual será comentada ao fazermos a análise individual do texto em questão.

Com relação à Distância Social, temos a predominância do Plano Geral, já que os animais são mostrados por inteiro; contudo, em T1b consideramos, apesar de o animal ser mostrado por inteiro, consideramos o Plano Fechado, pois ele foi trazido para perto, por meio do recurso de close-up/ zoom.

A atitude subjetiva é evidenciada por meio dos ângulos e, nessa perspectiva, percebemos diferenças entre os textos. Em T1a e T4, temos o ângulo vertical, no primeiro os pássaros estão em cima e o leitor/ receptor está em baixo, o que denota superioridade do participante



representado com relação ao participante interativo, ou seja, os pássaros estão em uma posição de superioridade; já no segundo, a superioridade é do participante interativo. Em T1b e T5, há o ângulo frontal, que evidencia uma relação de equivalência de poder entre o participante representado e o participante interativo. Em T2, o ângulo está entre o frontal e o vertical, parecendo haver uma pequena superioridade do participante interativo (leitor).

A categoria *modalização* não foi inserida no quadro acima, isso porque não é uma questão de presença ou ausência, mas de gradação. Quer dizer, os elementos observáveis nesta categoria estão sempre presentes, em maior ou menor grau, e será justamente a combinação dessa gradação que agrega sentidos ao texto. Nos textos que compõem este trabalho de pesquisa, a gradação dos elementos encontrados em todos os textos é bem parecida, concordando com o contexto dos gêneros. Quer dizer, a modalização está relacionada à ideia de verdade, de credibilidade; se estamos tratando de textos da esfera científica é importante que as imagens contribuam para a construção da credibilidade que o texto científico objetiva. Desta forma, constatamos que os elementos que compõem a categoria mobilização (cor, iluminação, destaque das imagens, brilho, focalização) tem uma boa gradação, que permite a boa visualização das imagens, de forma clara e objetiva.

Como feito na seção anterior, descreveremos a análise de T5 de forma mais detalhada, a fim de se obter melhor visualização e compreensão do funcionamento das categorias aqui analisadas.

Com relação ao eixo *contato* entre o participante representado e o participante interativo (receptor), temos o contato denominado *oferta/ exposição*, pois o olhar do participante representado não cruza com o olhar do leitor, mantendo este a função apenas de observador do ato semiótico, sem ser convidado a participar ativamente da interação. Entre os participantes representados, os olhares também não se cruzam. O elefante olha para o alto, mas não fixa o olhar em nenhuma abelha em particular, por outro lado, as abelhas olham todas na direção do mamífero, de forma que as relações de poder são evidenciadas: as abelhas ocupam um lugar de superioridade com relação ao elefante.

No eixo *distância social*, tanto o elefante quanto as abelhas são mostradas no *Plano Geral*, já que são retratados por inteiro, evidenciando um certo distanciamento social e o caráter de impessoalidade entre participante representado e participante interativo.

No eixo da *atitude*, o ângulo que se apresenta é o frontal, que pode indicar um sentimento de proximidade entre os participantes representados e o interativo, situação que pode causar empatia do participante interativo para com os participantes representados e levar o leitor a interagir com o texto de forma emotiva. Entre os participantes representados, temos o

elefante na parte debaixo e as abelhas logo acima, criando uma verticalidade entre os dois tipos de animais e evidenciando a superioridade das abelhas.

Por fim, com relação à *modalidade* temos a cor plena; as imagens dos participantes representados estão postas em destaque e sua representação bem definida; percebe-se profundidade na imagem; há uma boa claridade, proporcionando a boa visualização da cena; Iluminação e brilho estão presentes e parece-nos que em grande escala. Há um cenário que contextualiza o ato semiótico, inclusive os boxes informativos têm como moldura gravetos, de forma a se integrarem à paisagem, sendo uma forma de caracterizar ainda mais o texto como multimodal, pois os elementos estão realmente integrados, ou seja, o verbal faz parte do cenário do imagético.

Finalizadas as análises da organização interacional, passamos para a próxima seção, na qual focamos nossa atenção na organização estrutural dos textos.

### c) Organização Estrutural

Seguimos discorrendo sobre a análise da Organização Estrutural em sua *manifestação pelo verbal*. Nesta perspectiva o que nos interessa analisar são os conectores e a coesão nominal. Segundo Bronckart (2009, p. 122)

[o]s mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática. São realizados por *organizadores textuais*, que podem ser aplicados no plano geral do texto, à transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas. (BRONCKART, 2009, p. 122)

Ainda conforme Bronckart (2009, p. 122), considera-se organizadores textuais as “conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases”.

Talvez como reflexo de textos voltados para crianças, incluídos em um LD, há pouca transição entre os tipos de discurso e principalmente entre sequências discursivas, de forma que as articulações acontecem principalmente no nível da frase. T4 é o mais complexo, nesse ponto, já que é o que apresenta maior número de conjunções coordenativas (20) e subordinativas (10). Os textos T1 e T2 são formados principalmente por frases curtas e justapostas. Enquanto T5,

apesar de bastante informação, a carga de conectores é relativamente pequena, já que está organizado em boxes e não há articulação verbal entre eles.

Para exemplificarmos, abaixo mostramos os conectores presentes nos boxes de T5. A fim de elencar os conectores, diferenciaremos os boxes por seus títulos.

- GPS embutido: e (aditivo)
- Medo de quê?: Por (causal), quando (temporal), “Avisando os outros” (oração subordinada adverbial final reduzida de gerúndio)
- Dorme em pé: para (final), porque (explicativo)
- Bons de natação: para (final)
- Você sabia que...: quando (temporal), como (comparativo)
- Dumbo?: Ao (temporal)

Notamos que em cada um dos textos presentes nos boxes, há poucos conectores, entre 1 ou 2 por boxe. Apenas o boxe ao qual o título do texto se refere: “Medo de quê?”, há uma oração subordinada adverbial final reduzida de gerúndio, tratando-se de uma estratégia comunicativa mais elaborada.

Com relação à coesão nominal, a cadeia anafórica está pautada principalmente em elipses, ou seja, o sujeito verbal está oculto, marcado pela desinência verbal. Porém temos ainda a presença de pronomes (pessoais dos casos reto e oblíquo, demonstrativos, indefinidos, relativos), nome (substantivos) e sintagmas nominais. Em T4 e T5, há ainda a presença de conexão exofórica, quando o autor- produtor convida o leitor-receptor a participar.

A seguir, como exemplo, reproduzimos três boxes de T5 identificando as ocorrências de coesão nominal:

### **GPS embutido**

A boa memória dos elefantes começa na relação entre fêmeas e filhotes: *elas* (pronome pessoal que retoma fêmeas) ensinam aos *jovens* (substantivo que retoma filhotes) os caminhos para lugares com água e alimento. *Eles* (pronome pessoal que retoma filhotes) aprendem e nunca mais  $\emptyset$  (elipse que retoma filhotes) esquecem.

### **Medo de quê?**

Por  $\emptyset$  (elipse catafórica que se refere a “elefantes” que será explicitado na oração seguinte) saberem que a picada da abelha é dolorida, os elefantes evitam o *inseto* (substantivo que retoma abelha). Quando há *abelhas* (substantivo que retoma abelha)

por perto, *eles* (pronome pessoal que retoma elefante) emitem um som, avisando aos outros (pronome indefinido que retoma elefantes) - um grande enxame pode matar filhotes.

**Você (pronome de tratamento que faz uma referência exofórica: o leitor) sabia que...**

... quando Ø (elipse catafórica que retoma o termo “elefantes” que será mencionado na oração seguinte) encontram ossos de antepassado, os elefantes emitem um som baixinho, como se Ø (elipse que retoma “elefantes”) estivessem chorando?

Passando para a manifestação do não verbal precisamos esclarecer que poderíamos fazer dois tipos de análise: (i) um olhando para a imagem em si e (ii) outro olhando para o ato semiótico como um todo, considerando o texto verbal como uma mancha gráfica e reconhecendo sua posição na página. Desta forma, optamos por compartilhar, a princípio, a análise que fizemos do segundo tipo (ii) e, em seguida, na análise de T5 mostrando algo mais detalhado. Sendo assim, segue quadro comparativo.

Quadro 25 - Quadro analítico da Metafunção Composicional

	Valo da Informação					Saliência			Emolduramento	
	Polarizado									
	Centralizado	Horizontal		Vertical		Máxima	Média	Mínima	Desconexão	Conexão
Ideal		Real	Dado	Novo						
T1	-	V	I	-	-		VI		X	
T2	-	V	I	-	-		VI		X	
T4	-	V	VI	VI	V	V		I	X	
T5	-	V	VI	VI	VI		VI			X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar, o verbal (V) ocupa a posição de ideal em todos os textos, o que já nos leva à inevitável conclusão a respeito da visão das autoras e editores do LD: a supremacia do verbal em detrimento do não verbal (I). Em T4 e T5 a posição do real é compartilhada.

Em T1 e T2 não podemos falar em dado e novo, pois o ato semiótico está organizado apenas na perspectiva horizontal (topo e base). T4 e T5 são textos maiores e o ato semiótico

está organizado em duas páginas, quer dizer, com o livro aberto temos um ato semiótico único, de forma que na posição do dado, o verbal e o não verbal coexistem, e na posição do novo, em T4, há a presença apenas do verbal, enquanto em T5, mais um vez, verbal e não verbal coexistem.

Com relação à saliência, podemos dizer que não há grande destaque de nenhum elemento. Os títulos estão em negrito, mas do mesmo tamanho do restante dos textos. As imagens são nítidas, assim como a mancha gráfica deixada pelo texto verbal. A divisão do espaço, com exceção de T4, é relativamente equilibrada. Por fim, com relação ao emolduramento, com exceção de T5, os textos apresentam desconexão máxima, já que imagem e texto verbal não se misturam, apresentando separação bem definida. Em T4 a imagem é nítida, no entanto, o contraste entre o participante representado e o fundo da imagem é bem pequeno; a imagem/ fotografia é pequena com relação ao texto verbal e não apresenta nenhum elemento que chame a atenção, por isso, marcamos a saliência máxima do verbal em detrimento a saliência mínima da imagem.

Feita a análise do todo, passamos a análise mais detalhada de T5, que, assim como dito acima, no LD, o ato semiótico acontece em duas páginas, de forma que com o livro aberto temos um ato semiótico único.

No eixo *valor de informação*, o título e a introdução do texto foram postos em um boxe com bordas regulares, com linhas retas e pretas. Quando olhamos para a página isoladamente, esse boxe ocupa a área central, mas quando olhamos para o ato semiótico como um todo (livro aberto) temos o boxe na posição central superior e do lado esquerdo, de forma que há uma saliência do título e este posto como informação dada.

O boxe “GPS embutido” está no canto inferior esquerdo, ocupando a posição do dado e real. Interessante porque a informação de que os elefantes têm boa memória é popularmente conhecida, o que então é coerente com a escolha da posição do boxe.

No eixo horizontal temos todos os outros boxes. Desta forma, neste eixo vamos pensar em “mais para a esquerda” e mais “para a direita”. Aqueles que aparecem mais para a esquerda, estão próximos ao centro do ato semiótico. Dito isso, vamos a análise individual de cada boxe.

O boxe “Bons de natação” no eixo vertical está na parte superior e mais esquerda, de forma que podemos considerar a informação como dada e ideal. O boxe “Dormem em pé” está na parte superior do ato semiótico e à direita, trazendo a ideia de informação nova e ideal. O boxe “É muito cocô!” está abaixo dos dois boxes anteriores e entre eles. O fato de estar centralizado confere maior importância e como ainda está na parte superior do eixo vertical, ainda está no campo do ideal. Os elementos colocados no centro têm alto grau de destaque.

Talvez, para o organizador do ato semiótico, esta seja a informação mais interessante, neste caso estaríamos recuperando uma informação implícita: a opinião do organizador do ato semiótico.

Já o boxe “Medo de quê?”, no eixo vertical, está na página da direita, na parte inferior, e está mais para a esquerda, então o temos como informação nova e real. Nova porque o título, que está do lado esquerdo, já anunciou o tema, mas não o aprofundou, então o aprofundamento vem como informação nova.

O boxe “Dumbo?” está na parte inferior da página, porém, na perspectiva horizontal, próximo ao meio, e do lado direito, de forma que podemos considerar a informação como nova e real. Assim como na publicação original, há coerência na escolha da posição, já que é uma informação que pode ser pouco conhecida do público geral, portanto, nova, e real, concreta porque tem sua base calcada na ciência, quer dizer não é um fato que percebemos a partir da mera observação, mas sim a partir de estudos científicos mais aprofundados, já que o fundamento está na circulação sanguínea da região próxima as orelhas.

Por fim, o último boxe “Você sabia que...” aparece na parte inferior da página, mais para a esquerda quando observada a página individualmente e próximo do centralizado se observarmos o ato semiótico como um todo (página aberta). Nesta posição, há o entendimento de que a informação é nova e real, provavelmente porque não é uma informação muito divulgada nos meios populares e porque é algo que poderíamos observar sem a necessidade de grandes estudos ou aparelhagem, bastaria estar presente no momento certo e verificar a situação com os próprios olhos e ouvidos.

Temos ainda a ilustração, cujo cenário ocupa todo o ato semiótico. O elefante medroso é o elemento central e as abelhas o rodeiam. O mamífero ocupa o centro e a parte inferior da página, de forma que temos uma informação de bastante relevância e que está na eixo do concreto e real. É interessante a escolha da posição da ilustração, pois a informação que é veiculada (medo de abelhas por parte do elefante) pode beirar a incredulidade se pensarmos no tamanho do elefante e no tamanho das abelhas; mas a posição dos participantes representados reforçam a veracidade da informação.

No eixo da saliência, temos a imagem com um destaque maior, pois ela ocupa todo o ato semiótico, há boa distinção entre os elementos da imagem, as cores e contornos são nítidos. O que também confere credibilidade às informações veiculadas.

No eixo do emolduramento, percebemos a interligação entre os elementos presentes no ato semiótico. A imagem ocupa o cenário geral, confirmamos a ideia de que todos os boxes vão fazer referência de alguma forma ao participante representado, no caso, o elefante. Com relação

aos boxes, todos tratam de alguma característica do elefante, porém as informações contidas são independentes entre si. Quer dizer, o elemento coesivo neste ato semiótico é justamente a imagem do elefante.

Enfim, terminadas as análises a partir do quadro da SSI, passaremos a discorrer a respeito da didatização ou retextualização dos textos incluídos no LD.

### **5.3. PROBLEMATIZAÇÃO A RESPEITO DA DIDATIZAÇÃO OU RETEXTUALIZAÇÃO**

Posto que a nossa perspectiva teórica faz orientações para que conheçamos o contexto de produção dos textos, acabamos saindo do LD em busca de informações, de forma que descobrimos algumas coisas bem interessantes, que podem interferir na compreensão crítica dos textos presentes no LD, aliás, podem empobrecer, enriquecer ou, simplesmente, modificar a leitura crítica. Por outro lado, pode trazer outras informações para que percebamos criticamente o posicionamento dos produtores do LD, e ampliar a nossa leitura crítica a partir do texto original.

Nós descobrimos que os textos originais eram compostos por imagens diferentes daquelas presentes nos LDs. Ao fazermos a leitura pela perspectiva da SSI percebemos que devido a essa mudança de imagens, há também uma mudança nas significações do texto, o que nos levou a conclusão de que ler no LD e ler no livro original não é a mesma coisa, as informações (principalmente as implícitas) não são as mesmas. Quer dizer, na passagem de um suporte para o outro, o texto sofreu um processo de didatização, ou seja, uma adequação para ser apresentado aos estudantes de um ano escolar específico, a fim de atingir objetivos específicos.

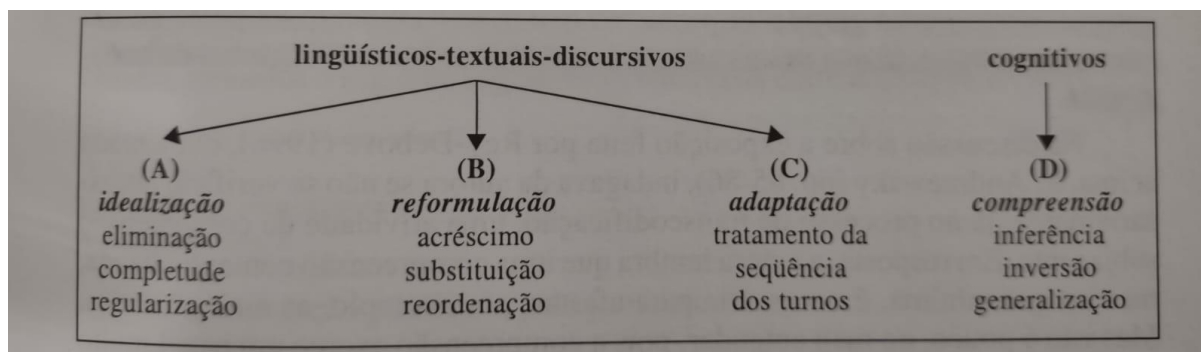
Visualmente falando, a principal alteração aconteceu nos textos do 1º e 2º anos, em que se usou a letra bastão maiúscula, que, de acordo com algumas crenças pedagógicas, teriam a característica de facilitar o processo de alfabetização. Por outro lado, com relação à alteração das imagens, provavelmente, não aconteceram por conta da didatização, mas devido a processos ligados a direitos autorais ou outras questões referentes à edição do material, questões que vão além do educacional.

Devido às mudanças nas imagens, talvez, possamos falar em retextualização, pois apesar de o texto ser aparentemente o mesmo, as mudanças nas imagens trazem informações

diferentes, de forma que não podemos afirmar que temos o mesmo texto, no máximo, os mesmos elementos verbais.

Conforme Marcuschi (2001, p. 69), a retextualização envolve alguns processos, os quais podemos verificar no quadro abaixo.

Figura 30 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização



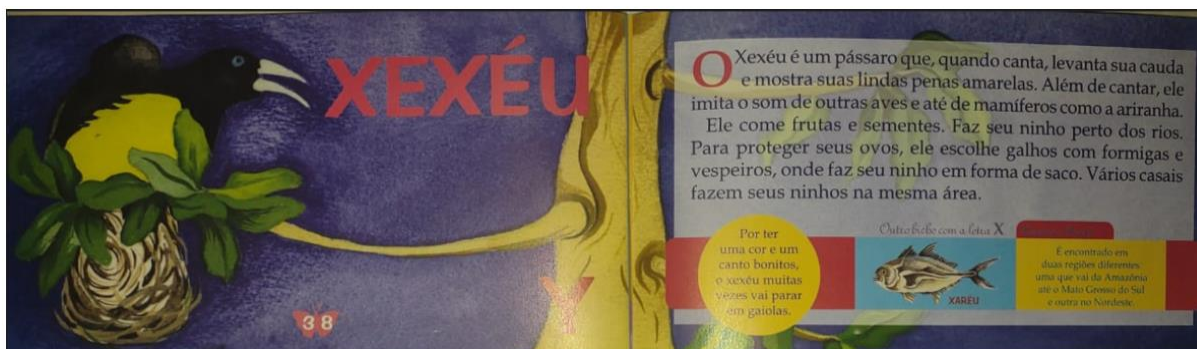
Fonte: Marcuschi, 2001, p. 69

Observando o quadro acima, podemos observar que ao alterar as imagens os textos sofreram tudo aquilo que é evidenciado em A, B e C. Quer dizer, em todos os textos houve a (A) eliminação de elementos, já que as imagens foram completamente alteradas; (B) houve a reordenação, quando os elementos imagéticos foram postos em posições diferenciadas (e como vimos, as posições no ato semiótico sugerem informações diferentes); e houve, ainda, não exatamente mudança de turnos, mas (C) com a mudança nas posições dos elementos na página o ordem da leitura pode ser alterada, assim como se os turnos pudessem sê-lo. Todos esses aspectos, ainda que voltados para as imagens, podem levar a (D) mudança na compreensão, pois outras inferências e generalizações poderão acontecer.

Desta forma fizemos a análise dos textos também em seu suporte original e, conseqüentemente, comparações foram feitas. Algumas das quais traremos para este trabalho, pois entendemos ser relevante para o cumprimento dos objetivos gerais de pesquisa. Aliás este movimento de comparação nos parece bastante enriquecedor, principalmente para o professor, possibilitando a ampliação de seu repertório e, conseqüentemente, a sua capacidade de explorar os textos junto aos estudantes. A fim de exemplificar o que estamos dizendo, reproduzimos os textos originais e apontamos em cada um os aspectos que entendemos ser mais relevantes nessa passagem do texto de um suporte para o outro.



Figura 31 - Texto original: Xexéu

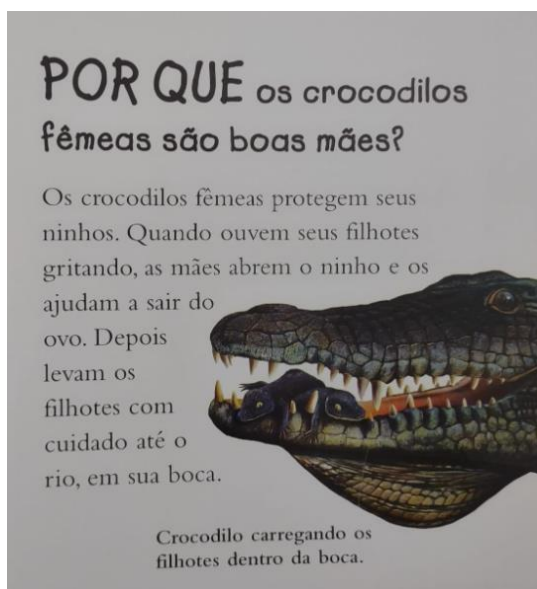


Fonte: Brioschi, G. e Zuquim, G. Bichos do Brasil, 2017, p. 38-39

O texto original está escrito com letra de imprensa, diferenciando-se maiúsculas e minúsculas. O título tem um grande destaque e o pássaro desenhado ao lado do título é bem grande, em tamanho desproporcional, se comparado com o galho em que ele se equilibra, isso para destacar a sua importância. A frase escrita no círculo amarelo foi transformada em uma frase comum no LD. No entanto, tendo o suporte/livro original em mãos, temos a informação de que este círculo amarelo traz a informação de que este pássaro sobre ameaça média de extinção, justamente por estar sendo capturado para viver em gaiolas. Esta informação, que no livro original é bastante importante, já que ele trata de animais e sempre faz referência ao risco de extinção, não foi passada aos alunos do 1º ano, nem por meio de imagens, nem por meio da linguagem verbal.

A imagem do pássaro e o texto escrito estão lado a lado, denotando um equilíbrio entre conhecermos o pássaro visualmente e as informações verbais sobre ele. No LD o texto escrito está na parte superior da folha, enquanto as imagens ocupam a parte inferior, denotando que o verbal é aquilo que se tem de ideal, superior; enquanto a imagem ocupa o espaço do real. No caso do LD de primeiro ano, é compreensível, pois, de forma implícita, traz a ideia de que as autoras estão mais preocupadas com o ensino do código escrito, elas têm realmente como ideal o verbal.

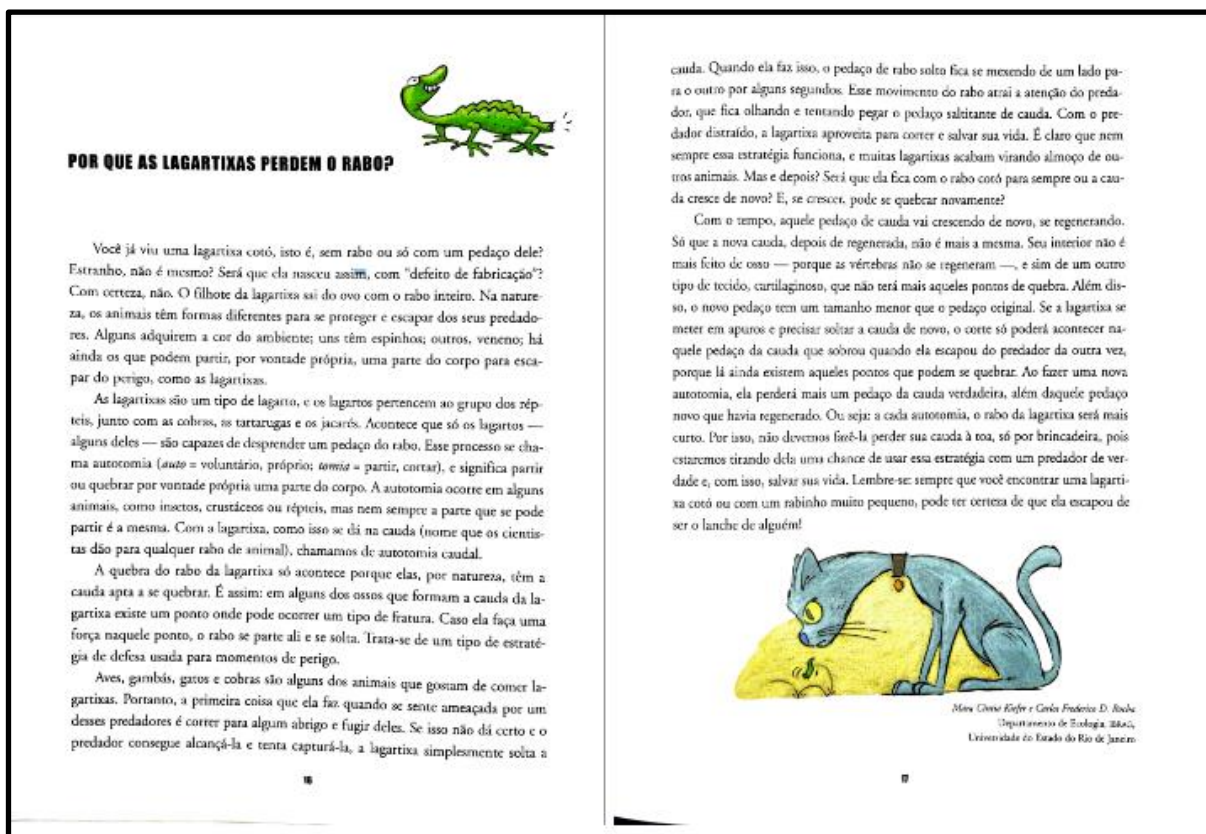
Figura 32 - Texto original referente a T2



Fonte: Como? Onde? Por quê? (2007, p. 63)

Neste caso, as diferenças não são tão grandes. A principal delas está no fato de que imagem e signos verbais invadem o espaço um do outro. O que mais preocupa os autores do original é responder a pergunta-título, então na imagem o foco está na boca do crocodilo fêmea com seus filhotes na boca. No LD, mais uma vez o verbal é colocado na parte superior (escrito com letras bastão maiúsculas) e a imagem abaixo, sugerindo a superioridade do verbal em detrimento do não verbal.

Figura 33 - Texto original referente a T4



Fonte: O livro dos Porquês, (2008, p. 16-17)

A parte verbal do texto acima é exatamente a mesma no LD, o que muda é a imagem. No original, na metafunção representacional, temos a perspectiva narrativa, diferente do LD que apresenta a perspectiva conceitual. No original, fica evidente o processo de autotomia (perda voluntária da cauda) tratado no texto verbal e as expressões faciais dos participantes representados agregam efeito de humor, assim como o tom usado no texto na parte do discurso interativo. Ou seja, as ilustrações originais parecem mais coerentes com o texto verbal, do que aquela presente no LD.

Figura 34 - Texto original referente a T5<sup>19</sup>

# UM GIGANTE QUE TEM MEDO DE ABELHA!

Maior mamífero terrestre, o elefante passa cerca de 16 horas por dia mastigando! Ele também é bom de memória e foge de abelhas (não de ratos). Quer saber mais? A gente conta!

Texto de Christiano Oliveira  
Desenho de Uiraké Agostinho  
Ilustração de Stefan


**GPS embutido**  
A boa memória dos elefantes começa na relação entre fêmeas e filhotes: elas ensinam aos jovens os caminhos para lugares com água e alimento. Eles aprendem e nunca mais esquecem.

**Medo de quê?**  
Por sabermos que a picada da abelha é dolorida, os elefantes evitam o inseto. Quando há abelhas por perto, eles emitem um som, avisando aos outros – um grande enxame pode matar filhotes!

**Dorme em pé**  
Cerca de quatro horas de sono por noite são o suficiente para os elefantes. Eles não se deitam para dormir, porque conseguem relaxar apoiados nas pernas e nos pés fortes. Só os filhotes se espalham pelo chão.

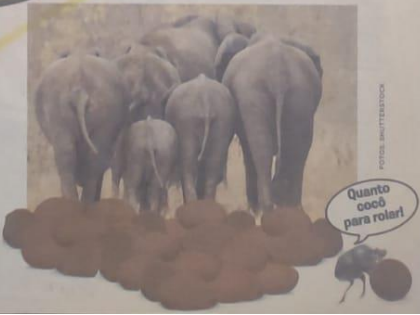
**Dumbo?**  
O tamanho das orelhas tem uma razão: refrescar o corpo. Ao abaná-las, o bicho abaixa a temperatura naquela região (cheia de veias) e o sangue resfriado circula.

**Você sabia que...**  
... quando encontram ossos de antepassados, os elefantes emitem um som baixinho, como se estivessem chorando?



**Bons de natação**  
Esses mamíferos adoram tomar banho com água (para refrescar) e com lama (que forma uma camada protetora na pele enrugada contra carrapatos e parasitas).

**É muito cocô!**  
Elefantes fazem cerca de 90 quilos de cocô por dia! Tanta porcaria vem de tudo o que eles comem: entre 150 e 200 quilos de vegetais, como capim, folhas, casca de árvore e raízes.



Quanto cocô para rolar!

Fonte: Revista Recreio. São Paulo: Abril, n. 733, ano 14, 2014, p. 20-21

Comparando a revista com o LD temos que a revista traz 7 boxes informativos, sendo que 4 deles têm imagens relacionadas, enquanto o LD traz os mesmos 7 boxes, mas foca apenas

<sup>19</sup> O texto tem riscos de giz, lápis ou canetinha, pois a única revista original que conseguimos já havia sido de uma criança.

na imagem referente ao título, que, por sua vez, faz parte de 1 dos boxes. As imagens da revista conferem humor ao texto. Mas o que mais chama atenção é a imagem do elefante com medo das abelhas: no original as abelhas têm expressão de malvadas, mostrando-se as vilãs, como se os elefantes realmente devessem temê-las, já no LD as abelhas têm expressão amigável, dando a ideia de que os elefantes não têm motivos para ter medo. Além disso, na revista o elefante tem expressão de verdadeiro pavor, enquanto no LD a expressão é de medo sim, porém algo um pouco mais brando.

Ribeiro (2020, p. 25), lembra que nós, professores, “desconfigurávamos” um texto quando copiávamos de uma revista um texto e entregávamos aos alunos e trabalhávamos apenas a parte linguística. O que do ponto de vista, principalmente, da multimodalidade pode ser considerado um desperdício, já que muita informação, compreensão e construção de conhecimento pode ter sido deixado de lado. Por fim, o que nos parece é que o processo de didatização de um texto passa por uma certa desconfiguração textual, já que muitas vezes o texto é simplificado ou modificado, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto do ponto de vista da forma, para ser inserido no livro que tem a função de “ensinar”. Foi justamente isso que pudemos notar na análise comparativa que fizemos.

#### **5.4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES**

Nesta seção, pretendemos compartilhar o que encontramos nas atividades propostas na coleção a partir da leitura dos textos escolhidos para análise, conforme critérios já discutidos no capítulo do percurso metodológico.

Para iniciarmos, julgamos ser importante esclarecer que, no Manual do Professor, sobre todos os textos há a uma breve explicação a respeito do gênero, na qual as autoras classificam o gênero como “texto informativo” ou de “divulgação científica” e explicam que a intenção desses textos é apresentar/ transmitir “saberes científicos baseados em estudos e pesquisas”.

Ainda no Manual do Professor, sobre a presença da multimodalidade, não encontramos absolutamente nada no livro do 4º ano. No demais, temos o seguinte:

Figura 35 - Leitura - 1º ano

Chamar a atenção dos alunos para o fato de que o texto verbal informativo normalmente é acompanhado de fotos. Se possível, mostrar outros textos informativos que apresentem também essa característica. Identificar esse tipo de formatação e diagramação específicos do gênero é uma forma de o aluno entender como esses textos se organizam para, depois, poder reproduzir esses formatos em suas produções de texto. (Referência: BNCC – EF01LP24)

Fonte: Ápis, V.1, MP, 2017, p. 215

Figura 36 - Leitura - 2º ano

Explorar a imagem que acompanha o texto, de um crocodilo fêmea com o filhote na boca, para que os alunos levantem hipóteses sobre o significado desse gesto.

Fonte: Ápis, V.2, MP, 2017, p. 54

Figura 37 - Leitura - 5º ano

Notar que os textos combinados com imagens são multimodais.

A leitura, por não ser linear e estar organizada em boxes, poderá ser feita de modo compartilhado, o que auxiliará os alunos que apresentarem mais dificuldade.

Chamar a atenção para a relação entre o formato das molduras (galhos, gravetos) e os elementos que formam a paisagem onde o elefante está deitado.

Fonte: Ápis, V.5, MP, 2017, p. 78

A partir da leitura das figuras acima, podemos concluir facilmente que a orientação para a leitura multimodal é bem pequena. Percebemos que há a preocupação em mostrar que ela

existe e que faz parte do texto, pede-se para que o professor chame a atenção dos alunos para um detalhe (as molduras) ou para que “explore a imagem”, mas não se diz como fazer, quais aspectos observar e a sua relevância e significado dentro de cada um dos contextos.

Seguindo adiante, temos o quadro abaixo que evidencia aquilo que encontramos nos livros didáticos no que se refere aos mecanismos para se atingir uma leitura crítica e autônoma.

Quadro 26 - Síntese da Análise

<b>Evento de letramento</b>	Não está no livro, dependerá da sensibilidade, disponibilidade e conhecimento do docente. Também não há nenhuma orientação a esse respeito no Manual do Professor.
<b>Conhecer</b> o contexto de produção e circulação	1º, 2º e 4º anos, temos a referência bibliográfica e a capa dos livros; 5º ano, apenas a referência. No LD do 4º ano, abaixo do texto temos um box intitulado “Sobre os autores”; Em todos os anos há uma brevíssima contextualização da função social do texto.
<b>Reconhecer</b> o sistema linguístico.	O reconhecimento do sistema linguístico é o trabalho principal em todos os anos/ séries.
<b>Identificar</b> os tipos de <i>representação</i> , de <i>interação</i> e da <i>organização</i> geral do texto	A única orientação direta é para que percebam que há imagem. No 2º ano, pede-se para levantar hipóteses a partir da imagem, e no texto do 5º ano, há a orientação para que se perceba que a moldura dos boxes tem o mesmo padrão do resto da ilustração: natureza. Podemos afirmar que são orientações que tangenciaram a identificação da representação.
<b>Construir</b> relações	No texto do 2º ano há uma tentativa, quando é solicitado ao aluno para que levante hipóteses a partir do título e imagem. No 5º ano, a relação está entre as imagens, o tema “natural/ natureza” envolve amplamente o ato semiótico.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Como podemos verificar no quadro acima, os mecanismos que consideramos importantes para o desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal são praticamente inexistentes

Continuando nossa exploração do LD, chegamos às atividades propostas antes, durante e depois da leitura, e chegamos no seguinte quadro:

Quadro 27 - Propostas de atividades realizadas antes, durante e depois da leitura

Antes	<p>Todos os anos → Breve contextualização da função social do gênero.</p> <p>1º ano → Atividades para motivação sobre o assunto (construção de móbile).</p> <p>1º e 4º → Busca por aguçar a curiosidade.</p> <p>2º → Pergunta se o estudante gosta de estudar sobre os animais. No MP orienta-se para que antes de começar a leitura o aluno seja estimulado a ler o título e observar a figura, buscando levantar hipóteses a respeito do que encontrará no texto.</p>
Durante	<p>4º ano → Sugestão de ler o texto de forma fragmentada, parágrafo por parágrafo e conversar sobre o conteúdo.</p>
Depois	<p>1º ano → 6 perguntas de 5 tipos diferentes (cópia, objetiva, inferencial, global e vale-tudo)</p> <p>2º ano → 6 perguntas de 5 tipos diferentes (objetiva, inferencial, global, vale-tudo e metalinguística)</p> <p>4º ano → 9 perguntas, todas objetivas.</p> <p>5º ano → 13 perguntas de 4 tipos diferentes (objetiva, inferencial, global e subjetiva) + 1 proposta de produção escrita (retextualização).</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora

A partir da produção desse quadro, com relação às atividades ou estratégias de **antes** da leitura, podemos observar que há uma preocupação mínima com a contextualização, ficando apenas explicação da função social do gênero textual. A construção do móbile, no 1º ano, pode ser uma boa estratégia para motivar para a leitura e para conseguir algum conhecimento prévio sobre o assunto que será tratado no texto.

Para o 2º ano, parece-nos bastante positivo a motivação para que levantem hipóteses a partir do título e da imagem; contudo, ao perguntar se o aluno gosta de estudar sobre os animais, se a resposta for negativa, corre-se o risco de perdê-lo durante toda a atividade, criando uma barreira.

No 1º e 4º ano, busca-se aguçar a curiosidade e no 5º ano, não há nenhuma estratégia para antes da leitura.

Segundo Vigotski (1991, p.19) a estimulação é necessária para que haja o desenvolvimento da psique humana, o que evidencia a importância das propostas feitas antes da leitura. Havendo ausência ou falha nesta etapa inicial, corremos o risco de não conseguir prosseguir com as atividades seguintes, que também teriam como objetivo estimular o desenvolvimento das capacidades de leitura.



Como atividade de **durante** a leitura, encontramos no MP uma orientação apenas no 4º ano: ler o texto parágrafo a parágrafo, levantando o tema e assunto de cada um deles. Para os outros anos, não há nenhuma orientação, nem no livro do aluno nem no manual do professor.

As atividades propostas para **depois** da leitura, (com exceção de uma questão do 5º ano) resumem-se em atividade de pergunta e resposta, que, como podemos observar no quadro, são predominantemente perguntar do tipo objetivas. Nos dois primeiros anos, ainda há uma variação maior, mas, depois, o mesmo tipo de pergunta se repete com maior frequência.

O problema da repetição das propostas de atividades e tipos de perguntas é que os alunos desenvolveram uma quantidade mínima de estratégias de leitura que poderão levá-lo ao desenvolvimento da capacidade leitora multimodal (isso vale também para a capacidade leitora voltada apenas para o verbal).

No 5º ano, encontramos uma proposta que pode ser um pouco mais significativa, mas que mesmo assim, ao menos do ponto de vista da multimodalidade, ainda deixa a desejar. A atividade pedia para que o aluno, a partir daquilo que tinha lido, escrevesse um novo boxe a respeito dos elefantes e que fizesse um desenho. O problema é que a orientação era simplesmente “faça um desenho para acompanhar”. Acreditamos que essa orientação poderia ser melhor explorada, ao menos no Manual do Professor para que este ajudasse os alunos. Quer dizer, não se trata simplesmente de um desenho para acompanhar, tem que ser um desenho que tenha relação com o texto que o aluno escreveu, que dialogue com o texto, que o complemente. Seria importante explicar algumas estratégias, as possibilidades de organização na página, os sentidos a partir da escolha da composição visual do texto; enfim, a proposta poderia ser melhor explorada, de forma que contribuiria muito para o desenvolvimento não só de leitura multimodal crítica, mas também de produção de texto multimodal.

Com relação à complexidade das capacidades de leitura, conforme quadro 13, identificamos as seguintes ocorrências:

Quadro 28 – Complexidade das capacidades de leitura versus ocorrências

	Menos Complexas			Mais Complexas					
	Localizar	Identificar	Apontar	Inferir	Estabelecer relação	Compreensão Global	Perceber crítica	Perceber Força Argumentativa	Perceber humor ou ironia
T1	3			1	1				
T2	2		1	1	1				
T4	8	1							
T5	6			4		1			

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Como podemos observar, a maioria das questões são de baixa complexidade e estão agrupadas na capacidade de localizar (66,66%). As duas questões que têm a função de estabelecer relações estão focadas na finalidade dos textos, portanto, têm a ver mais com o contexto de produção e sociointeracional.

Os textos focos de nossa análise apresentam um cunho expositivo, com a intenção de informar, mostrar fatos, de forma que trabalhar a argumentação, a criticidade ou a ironia, seria realmente mais complexo. Todavia, acreditamos que se as propostas tivessem um olhar mais aguçado para os elementos não linguísticos, outras possibilidades surgiriam e proporcionariam trabalhar com as questões mais complexas.

Com relação às capacidades de leitura multimodal, evidenciadas no quadro 14, das 31 capacidades listadas, encontramos propostas que pudessem desenvolver apenas três delas, divididas em dois textos. Em T2 encontramos CMM2 (Indicar os personagens e objetos representados no texto) e CMM20 (Levantar hipóteses por meio de análises prévias e confirmá-las a partir de elementos do texto). Em T5 encontramos CMM3 (Descrever as formas de representação de personagens e objetos), porém com foco em apenas um dos elementos do texto: a moldura dos boxes.

Após essas duas análises comparativas, mais uma vez, confirmamos que o trabalho com a multimodalidade precisa ser aprimorado, mais explorado; objetivando o desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal.

Um exemplo da necessidade de ampliarmos o trabalho com a leitura de textos multimodais, seria o olhar do elefante em T5, que transmite a ideia de medo, insegurança, fragilidade frente a um opressor em potencial. O texto refere-se de forma infantilizada a um animal que sente medo, todavia pode ser um primeiro passo para que a criança comece a fazer relações sobre o signo construído por esse tipo de olhar. Em outras situações semelhantes, porém em textos e contextos mais complexos, o estudante deve reconhecer o signo, logo o seu significado e entender que algo tem de errado, buscando provavelmente por opressores. A partir de então, constataríamos que as estruturas psicológicas da criança leitora desse texto foram modificadas, de forma que em uma situação semelhante ela poderá se posicionar, seja por meio de uma crítica verbal, por exemplo, seja pela ação que decidir tomar a partir do que viu.

Finalizada nossa análise, passamos ao próximo capítulo no qual estão postas as nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando nossos objetivos de pesquisa – *problematizar* o trabalho com textos multimodais do gênero divulgação/curiosidade científica, do campo das práticas de estudo e pesquisa, proposto pela versão homologada da BNCC, e *verificar* se as atividades propostas para o trabalho com esses gêneros evidenciam possibilidades de desenvolvimento das capacidades de leitura –, ao evidenciar os resultados de nosso trabalho, pretendemos contribuir para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem no que concerne à leitura crítica e autônoma de textos multimodais.

Para alcançarmos nossos objetivos, além do estudo da fundamentação teórica, dois grandes movimentos aconteceram: (i) a análise detalhada dos textos do *corpus* e (ii) o levantamento e análise das atividades que propunham o desenvolvimento das capacidades de leitura.

A fim de realizarmos a primeira tarefa, pautamo-nos no quadro teórico-metodológico da Semiótica Sociointeracional, desenvolvida pela pesquisadora Audria Albuquerque Leal (2011, 2020, 2021), que, por sua vez, congrega os ensinamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (2006, 2009, 2021), e da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2021). A SSI auxiliou-nos na compreensão detalhada dos textos, não só do ponto de vista do verbal, mas também do imagético, e, principalmente, da relação existente entre esses signos distintos que compõem os textos multimodais estudados. A partir deste estudo pudemos confirmar que as imagens e as escolhas feitas pelos diagramadores não é algo desprezioso, mas algo pensado, elaborado e repleto de significados. Constatamos que os textos multimodais podem não só enriquecer o enunciado, mas também se comportar como um elemento de persuasão, de transmissão de fatos, ideias e opiniões.

Por outro lado, a fim de discutir as capacidades de leitura e procedimentos que podem levar ao seu desenvolvimento, apoiamo-nos principalmente em autores consagrados na área de ensino de leitura, entre eles Marcuschi (2001, 2022) e Solé (1998). Com esses autores pudemos evidenciar a importância das propostas de atividades para antes, durante e depois da leitura; pudemos ainda entender os tipos de questões que costumam ser propostas como atividades de pós-leitura (interpretação textual) no que se refere à potencialidade de cada tipo para o desenvolvimento das habilidades e capacidades de leitura. Se o professor tiver o entendimento

de qual o tipo de capacidade ou habilidade de leitura uma atividade pode desenvolver, terá em suas mãos um instrumento de trabalho que certamente potencializará as aprendizagens.

Dito isso, evidenciamos os resultados de nossa pesquisa, afirmando primeiramente que os textos multimodais são muito ricos e poderiam ser melhor explorados nos livros didáticos de língua portuguesa, pois, constatamos que o trabalho pela perspectiva da multimodalidade a partir de textos de divulgação científica é muito pequeno. As imagens estão presentes, mas a proposta de exploração e discussão com os estudantes sobre a sua importância não acontece. Nenhuma das perguntas colocadas como atividades de pós-leitura retomam a imagem ou a relação existente entre texto verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, o que encontramos de mais relevante foi na atividade do 2º ano, quando se propõe que o estudante levante hipóteses sobre o assunto a partir da observação da imagem e do título. Porém não houve um direcionamento do olhar, ou uma discussão para que o aluno dissesse o que o levou a pensar em uma determinada hipótese em detrimento de outra, por exemplo.

No 5º ano houve a proposta de escrita de um novo texto e que se fizesse um desenho para acompanhar, mas outra vez faltou orientação. Não encontramos nada que levasse o aluno a entender que a presença da imagem precisa ser mais que uma ilustração desprezível, um enfeite. O desenho ao lado da imagem precisa ser coerente com o texto verbal, não é desenhar por desenhar. Seria conveniente uma discussão a respeito dessa produção. E ela poderia ser feita, justamente no momento da leitura, de forma que os estudantes percebessem que a imagem tem uma função que vai além de “deixar o texto bonito”.

Após as análises, constatamos ainda que a leitura crítica a partir da perspectiva da multimodalidade tem o potencial para reforçar os conhecimentos científicos, por meio, não só das informações propriamente ditas, explicitadas pelo verbal, mas também por meio da possibilidade de agregar conhecimentos e reflexões que o multimodalidade proporciona.

Uma questão que encontramos durante as nossas pesquisas e que percebemos ser importante discutir, (re)pensar é a questão da didatização ou retextualização. Percebemos que um texto, ao ser incluído no LD, principalmente no que se refere às imagens, sofre alterações, não simplesmente visuais como algo ilustrativo, mas também no que concerne às informações e posicionamento ideológico dos autores que são transmitidos por meio do não verbal. Neste caso, precisamos, no mínimo, ter a consciência de que estamos analisando textos diferentes, já que o texto do LD não é exatamente o mesmo do original, mesmo que a parte verbal seja idêntica.

Sendo assim, concluímos que nesse movimento de levar um texto de seu suporte original para o LD pode-se ganhar ou perder, dependendo das intenções e habilidades dos autores do LD no que se refere à escolha dos textos e elaboração de propostas de aprendizagem, dos ilustradores e dos diagramadores, além da interação entre eles. De todo modo, se o professor tiver conhecimento para ler o texto multimodal criticamente e entendimento sobre a sua função e importância, poderá explorar tanto o original quanto o texto no LD de formas bastante interessantes, ajudando os alunos a desenvolver as capacidades de leitura multimodal. Porém, se tivéssemos maior entendimento da importância da multimodalidade, ao citarmos um autor, automaticamente, deveríamos falar em autor do texto verbal e autor das imagens. Contudo, normalmente não damos a merecida atenção ao criador das imagens, que na verdade, deveria ser considerado um cocriador do texto, um coautor.

A BNCC defende que a leitura deve ser

tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p.72)

Todavia ainda não é o que encontramos, dessa forma argumentamos a favor do aprimoramento do modo como a abordagem de ensino de leitura no LD vem acontecendo, seja ela apenas na perspectiva do verbal, seja na perspectiva do multimodal (verbal e imagem). Seria preciso mais orientações ao professor, e atividades diversificadas, que pudessem levar os estudantes a se apropriar das estratégias de leitura e conseqüentemente desenvolver as capacidades de leitura crítica e autônoma. Nessa perspectiva, a ampliação e diversificação de atividades de antes, durante e depois da leitura seriam primordiais.

As crianças pequenas, justamente por não conhecerem o código linguístico, costumam ter familiaridade com as imagens, de forma que ensinar a ler não deveria excluir o trabalho com as imagens que acompanham o verbal, ou melhor, que formam os textos.

O LD, por ser multimodal, poderia ser melhor explorado, desde a sua produção até o momento de recepção pelo aluno, de forma que pudesse estar realmente funcionando como um instrumento, aos moldes de Vigotski, para o desenvolvimento das capacidades de leitura crítica e autônoma de textos multimodais. No entanto, como colocado na introdução deste trabalho de pesquisa de mestrado, parece não haver outros que foquem o ensino da multimodalidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em textos das práticas de estudo e pesquisa. Se pensarmos que as crianças, antes de se apropriarem do código escrito, costumam ter bastante afinidade

com as imagens, parece-nos incoerente que deixemos de lado esse tipo de semiose em detrimento do ensino do código linguístico. Poderíamos e deveríamos usar esse conhecimento da criança como trampolim para o desenvolvimento da leitura de textos multimodais, ou seja, deveríamos nos aproveitar dessa zona de desenvolvimento proximal para dar continuidade ao desenvolvimento dessa capacidade. O ideal seria que ampliássemos esse conhecimento, enquanto, simultaneamente, alfabetizamos. Mas para isso, os professores também precisariam ser preparados para o ensino da multimodalidade, não só aqueles das áreas das linguagens, mas também, e neste primeiro momento, os pedagogos, pois estes serão aqueles que estarão com as crianças justamente no momento em que elas sabem algo intuitivamente sobre as imagens e precisam adquirir conhecimentos sobre o código escrito.

Conforme já citamos em outro momento deste trabalho,

Os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, instrumentos, ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. [...] **A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.** (BRONCKART, 2009, p. 103)

Deste modo, compreendemos que oportunizar o desenvolvimento das capacidades de leitura multimodal crítica e autônoma não é uma questão de escolha, mas um dever da escola, já que ser preparado para exercer plenamente a cidadania é um direito do aluno. Desta maneira, se vivemos em um mundo onde o multimodal mostra-se presente em praticamente todas as esferas de atividades, é preciso que o estudante a domine a fim de circular bem por entre essas esferas segundo os seus desejos e necessidades.

Ainda que a pesquisa finalize abrindo para outras questões (Como os professores estão realizando o trabalho com a multimodalidade a partir dos livros didáticos sem uma boa formação? Como os alunos estão se confrontando com os textos na escola em um momento em que vivem a multimodalidade nas redes sociais?), percebo que com tudo que aprendi ao realizar esse trabalho de pesquisa, além de ter ampliado as minhas próprias capacidades de leitura e compreensão de textos multimodais, foi extremamente relevante para que eu me tornasse uma professora e coordenadora pedagógica muito mais consciente do meu papel na educação. Sinto-me mais confiante para falar aos meus alunos, para elaborar as atividades que serão propostas a eles e para orientar os professores com os quais trabalho. Minha esperança é que todo esse conhecimento possa ser compartilhado com outros colegas, cujas preocupações são semelhantes às minhas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU-TARDELLI, Lília & BUNZEN, Clecio. **Livro didático**: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis língua portuguesa**, 1ª ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis língua portuguesa**, 2ª ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis língua portuguesa**, 3ª ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis língua portuguesa**, 4ª ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis língua portuguesa**, 5ª ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2017 – CGPLI - Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA N2 1.570 , DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>



BRIOSCHI, Gabriela; ZUQUIM, Gabriela. **Bichos do Brasil**. 4.ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Teorias da Linguagem: Nova introdução crítica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

BRUCE, J. et al. **Como? Onde? Por quê?** Tradução: Carolina Caires Coelho. Barueri, SP: Girassol, 2007.

BUNZEN, Clécio. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos Linguísticos. IEL, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 168. 2005.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19)

CASSIANO, C. C. F. **Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do séc. XXI**. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; BUNZEN, C. (Org.). *Livro didático: Dos contextos aos usos em sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Pipa Comunicações, 2020. p. 22-45. Edição do Kindle.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. **A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?** Nonada: Letras em Revista, 2017, nº28

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Études de Linguistique Appliquée*. n. 92, 1993, p. 23-37.

FERREIRA, Isabella Bacha & FERREIRA, Helena Maria. **Leitura de textos multissemióticos: (Re)visitando habilidades**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

FERREIRA, V.B.A.V. & SOUZA, E.M.F. **Livro didático de português: apontamentos a partir da teoria dialógica da linguagem**. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; BUNZEN, C. (Org.). Livro didático: Dos contextos aos usos em sala de aula. Belo Horizonte, MG: Pipa Comunicações, 2020. p. 22-45. Edição do Kindle.

FLORÊNCIO, D. de C.; LIMA, P. da S. **As capacidades de linguagem em gênero artigo de opinião: uma análise textual à luz do interacionismo sociodiscursivo**. *Revista de Letras*, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021. DOI: 10.22481/folio.v13i1.8249. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/8249>. Acesso em: 10 out. 2022.

FONTEQUE, Vanessa Santos. **Sequência de atividades com hipergênero multimodal seminário acadêmico**. Orientadora: Letícia Storto. 44 f, Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus Cornélio Procópio*. 2017.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GOMES, Rosivaldo. **Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura**. *Trem de Letras*, v. 4, n. 1, p. 56-80, 30 jan. 2018.

MACHADO, A. R. (2005). **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**. *Linha D'Água*, (18), 61-80. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro didático de português: múltiplos**

olhares [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFPG, 2020. Disponível em:  
[https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publica%C3%A7%C3%B5es-2020/83/livro-did%C3%A1tico-de-portugu%C3%AAs-m%C3%BAltiplos-olhares.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publica%C3%A7%C3%B5es-2020/83/livro-did%C3%A1tico-de-portugu%C3%AAs-m%C3%BAltiplos-olhares.html).  
 Acesso em: 05 out. 2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MORETTO, Milena. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, p. 213. 2014.

MOURA, Flávia Simões de. **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, p. 250. 2018.

KIEFER, Mara Cíntia; ROCHA, Carlos Frederico D. **Por que as lagartixas perdem o rabo?** In: KIEFER, M. C. et al. O livro dos Porquês. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Coleção “Linguagem e Letramento em foco”. MEC, Brasília, 2005.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 3.ed. London: Routledge, 2021.

LEAL, Audria. **A organização textual do gênero Cartoon: Aspectos Linguísticos e Condicionamentos não linguísticos**. Tese Março, 2011.

LEAL, Audria. A multimodalidade em sala de aula: Proposta para o trabalho de textos com imagens. In: L. Pereira Rodrigues, T. Augusto Pereira, orgs., **Tecendo os fios da educação em tempos de resistência. Metodologia de ensino, ciência e inclusão**. Campina Grande: EDUEPB, 2021, pp.113-133.

LEAL, A. A. & GONÇALVES, M. (2020). **Gêneros e multimodalidade: o papel do plano de texto para o ensino da leitura**. *Linha D'Água*, 33(2), 39-68.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p39-68>

OLIVEIRA, Christiane. **Um gigante que tem medo de abelha!** *Recreio*, Abril, nº 733, p. 20-21, maio, 2014

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, dez. 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa Brasília** : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 200 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (edição Kindle)

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula** (Linguagens e tecnologias). Parábola Editorial. Edição do Kindle.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: Leitura e produção** (Linguagens e tecnologias). São Paulo: Parábola, 2020. Edição do Kindle.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: VER: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?**. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19)

ROJO, R. (org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim, et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.  
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-123457. Acesso em: 2022-07-03.

TEIXEIRA, B. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola**. 2000. Trabalho apresentado no GT05 - Estado e Política Educacional. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG. Setembro de 2020. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_02.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf) . Acesso em: 27 abr. 2022

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grilo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANI, Juliana Bacan. **Comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de seqüências didáticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, p. 303. 2018.

ZANI, J.B. & BUENO, L. **O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos**. In: Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo, Juiz de Fora, MG – 2017/1, p. 615 - 640. ISSN: 1982-2243. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28027> . Acesso em: 26 maio 2022

### **Webgrafia**

Biografia de Claire Llewellyn. Disponível em: <https://www.peliplat.com/pt/library/celeb/pc08763866>. Acesso em: 07 set. 2022

Biografia de Stephen Savage. Disponível em: <https://www.savageillustrator.com/about>. Acesso em: 07 set 2022.

MDig. <https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=53235>. Acesso em: 15 nov. 2022

