



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



**A MULTIMODALIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL?**

EMANUEL ARTUR DE ALBUQUERQUE

Recife

2015

EMANUEL ARTUR DE ALBUQUERQUE

**A MULTIMODALIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação da Universidade Católica do
Pernambuco como requisito para cumprimento de
créditos e obtenção de título de Mestre em
Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa
Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da
Linguagem em suas diversas manifestações, sob a
orientação da professora Dr^a. Renata Fonseca
Lima da Fonte.

Recife - PE

2015

**A MULTIMODALIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL?**

EMANUEL ARTUR DE ALBUQUERQUE

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em: 14 de agosto 2015

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Wilma Pastor Andrade Sousa
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Nadia de Azevedo
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

Recife - PE

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

A minha mãe, Maria Madalena (*in memoriam*) por ter lutado para me oferecer uma boa educação e por ter me ensinado a enfrentar os desafios da vida com força e coragem.

Ao meu amigo e companheiro, Júnior Antonio por estar sempre comigo nos momentos tristes e alegres, ajudando-me com seus conselhos e exemplo de vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo a Deus, meu maior orientador, fonte de todo sentido para minha vida, por ter me sustentado em todos os momentos;

A Jesus Cristo, meu grande amigo, modelo de ser humano que anima a acreditar nas pessoas;

A minha mãe, Maria Madalena (*in memoriam*) por sempre acreditar em mim e me dar suporte para conquistar meus sonhos;

Ao meu pai, Manuel Miguel que sempre me ajuda com grandes conselhos e com seu exemplo de vida;

Ao meu amigo, Júnior Antonio, por ser o homem firme, alegre e companheiro que me encoraja a conquistar e lutar por meus sonhos;

A minha irmã Maria José e aos meus sobrinhos Maria Micaéli e José Mickael por participarem da minha vida, incentivando-me, encorajando-me.

Ao meu amigo, Márcio Alexandre pela compreensão e pelos valiosos conselhos que me ajudaram muito durante o período em que trabalhamos juntos na Escola Terezinha Barbosa da Costa e Silva;

Ao meu grande amigo, Nivaldo Belo pela presença e apoio incondicional em minha vida e por me ensinar que a amizade é uma doação de si sem pretensões ou interesses. Sua amizade é um presente de Deus!

Em especial a professora Dr^a Renata da Fonte, pois acreditou em mim e não hesitou em me proporcionar apoio e orientação nesta pesquisa, além de sua dedicação e grande paciência nos momentos de dificuldade. Sua determinação pelo estudo é um exemplo para mim!

À professora Nadia Azevedo por ter aceitado fazer da banca examinadora e por dado grandes conselhos que me ajudaram a seguir firme e forte na caminhada!

À professora Wilma Pastor por ter aceitado fazer parte da banca examinadora e por ter contribuído para o engrandecimento de minha pesquisa através de suas análises e observações!

À professora Roberta Caiado por sempre se mostrar prestativa, atenciosa e paciente. Seu profissionalismo e amor pela pesquisa foram fontes de inspiração para mim, fazendo-me desenvolver o “brilho no olhar” e a paixão pelo estudo;

Aos professores do Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNICAP, pelas contribuições teóricas que, direta ou indiretamente, constituem este trabalho.

“Partindo do pressuposto de que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos, a leitura deve ser o eixo norteador de todo processo de ensino e aprendizagem, e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores...”

(DIAS et al, 2012, p. 82)

RESUMO

A presente pesquisa de cunho descritivo-analítico, de natureza quantitativa e qualitativa, busca discutir alguns pontos referentes ao tratamento dos gêneros multimodais em atividades de leitura, em especial a promoção leitora para o favorecimento do letramento visual no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Para tanto, analisamos o trabalho desenvolvido com os gêneros multimodais (visual e verbo-visual), presentes nas atividades de leitura de uma coletânea de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental ano finais, selecionado a partir de sua maior utilização nas escolas públicas da rede municipal de educação da cidade de Bom Jardim – Pernambuco que atendem ao segundo segmento do ensino fundamental. Selecionamos nossas categorias de análise baseados nas relações semânticas de “redundância”, “dominância” e “complementaridade” de Santaella e nas relações de “inferioridade”, “superioridade” e “igualdade” de Fonte e Caiado para verificarmos a relação de sentido entre imagem e texto nos gêneros multimodais; também nos apoiamos nos Parâmetros de Observação das Atividades elaborados por Costa para compreensão das capacidades mobilizadas nas atividades de leitura dos gêneros multimodais. Tivemos como objetivo analisar se o tratamento dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) presentes nas atividades de leituras de uma coletânea analisada favorece o letramento visual. Para tal, levamos em consideração os pressupostos enunciativos discursivos da abordagem dialógica de Bakhtin; e os pressupostos teóricos da multimodalidade apoiados em Kress e Van Leeuwen, Dionísio e Santaella. A análise dos dados revelou que a incidência dos gêneros multimodais, cujos enunciados verbais exploram os aspectos multimodais das imagens nas atividades de leitura nos quatro exemplares da coleção didática é muito pequena, tendo em vista que a variedade de gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) nessas atividades é ínfima. Contudo, acreditamos que a coleção didática investigada favorece o letramento visual, pois, mesmo havendo uma maior incidência por gêneros cuja materialidade verbal mostrou-se semanticamente superior, com enunciados que não promoveram a leitura imagética, houve outras atividades (com gêneros multimodais menos incidentes) que contemplaram reflexões semânticas acerca do código semiótico visual, mobilizando capacidades leitoras para as peculiaridades dos gêneros multimodais (visual e verbo-visual). Percebemos que no LDP do 6º ano a atividade de leitura com o gênero mais incidente, pintura, realizou-se de maneira satisfatória. Contudo, nas atividades de leitura dos LDP's do 7º ano (com o gênero conto verbo-visual), 8º ano (gênero crônica verbo-visual) e 9º ano (gênero crônica verbo visual) esse trabalho não foi satisfatório. Vale ressaltar que os quatro exemplares possuem, ainda que em pouca quantidade, atividades com gêneros que apresentam imagem em sua composição e seus enunciados exploram seus aspectos discursivos. Esperamos que este estudo possa contribuir para considerações sobre a necessidade de uma formação leitora que evidencie a importância do letramento visual e de um ensino-aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de habilidades específicas para a leitura dos gêneros multimodais.

Palavras-Chave: Multimodalidade, Livro Didático, Letramento Visual, Leitura.

ABSTRACT

This research descriptive and analytical nature, quantitative and qualitative, discusses a few points related to the processing of multimodal genres in reading activities, particularly reading promotion for encouragement of visual literacy in Textbook of Portuguese Language (LDP). Therefore, we analyzed the work with multimodal genres (visual and verbal-visual), present in the reading activities of a collection of textbook Elementary School Portuguese final year, selected from its increased use in public schools municipal education network of the city of Bom Jardim - Pernambuco serving the second segment of elementary school. We select our categories of analysis based on semantic relationships of "redundancy", "dominance" and "complementarity" of Santaella and relationships of "inferiority", "superiority" and "equality" of Fonte and Caiado to verify the relationship of meaning between image and text in multimodal genres; note also the support the parameters of activities designed by Costa to understanding the capacities mobilized in reading activities of multimodal genres. We had to analyze the treatment of multimodal genres (visual and verbal-visual) present in the reading activities of a parsed collection favors the visual literacy. To do this, we consider the discursive enunciation assumptions of dialogical approach of Bakhtin; and the theoretical assumptions of multimodality supported by Kress and Van Leeuwen, Dionísio and Santaella. Data analysis revealed that the incidence of multimodal genres, whose verbal utterances exploit the multimodal aspects of the images in the reading activities in four copies of the didactic collection is very small, considering that the variety of genres multimodal (visual and verbal-visual) these activities is negligible. However, we believe that investigated didactic collection favors the visual literacy, because, even with a higher incidence of genres whose verbal materiality proved semantically higher, with statements that did not promote the imagery reading, there were other activities (with multimodal genres fewer incidents) that contemplated semantic reflections on the visual semiotic code, mobilizing readers capabilities to the peculiarities of multimodal genres (visual and verbal-visual). We realize that the LDP 6th grade reading activity with the more common genre, painting, took place satisfactorily. However, in the LDP's reading activities of the 7th grade (with gender verb-visual tale), 8th grade (chronic gender verb-visual) and 9th grade (chronic visual verb gender) that work was not satisfactory. It is noteworthy that the four copies have, albeit in small quantities, activities with genres that have image in its composition and its statements exploit their discursive aspects. We hope that this study may contribute to considerations about the need for a reader training that shows the importance of visual literacy and teaching and learning conducive to the development of specific skills for reading multimodal genres.

Keywords: Multimodality, Textbook, Visual Literacy, Reading.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Parâmetro de observação das atividades-----	44
Quadro 2: Relações semânticas entre a imagem e o texto-----	60
Quadro 3: Quadro esquemático de avaliação do Guia do PNLD 2014 –LDP– Português Linguagens-----	70
Quadro 4: Relações semânticas entre imagem e texto verbal-----	71
Quadro 5: Adaptação dos Parâmetros de Observação das Atividades de Costa (2011)-----	71
Quadro 6: Adaptação dos Parâmetros de Observação das Atividades de Costa (2011)-----	95
Tabela 1: Distribuição dos Gêneros Multimodais em atividades de leitura na coletânea “Português Linguagens”-----	72
Tabela 2: A relação entre a imagem e o texto verbal dos gêneros multimodais nas atividades de leitura da coleção didática-----	76
Tabela 3: Análise dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura da coleção didática-----	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto do LDP do 7º ano (p. 108)-----	42
Figura 2: Exemplo da relação de inferioridade da imagem em relação ao texto-----	56
Figura 3: Exemplo da relação de superioridade da imagem em relação ao texto-----	57
Figura 4: Exemplo da relação de igualdade/independência entre a imagem em relação ao texto-----	58
Figura 5: Exemplo da relação de igualdade/complementaridade da imagem em relação ao texto-----	59
Figura 6: Exemplo da relação de discrepância entre imagem em relação ao texto-----	60
Figura 7: Texto do LDP do 6º ano (p. 33)-----	79
Figura 8: Texto do LDP do 7º ano (p. 124)-----	82
Figura 9: Texto do LDP do 7º ano – continuação - (p. 125)-----	83
Figura 10: Texto do LDP do 7º ano – continuação - (p. 126)-----	84
Figura 11: Texto do LDP do 7º ano – continuação - (p. 127)-----	85
Figura 12: Texto do LDP do 8º ano – continuação - (p. 78)-----	87
Figura 13: Texto do LDP do 8º ano – continuação - (p. 79)-----	88
Figura 14: Texto do LDP do 9º ano (p. 48)-----	90
Figura 15: Texto do LDP do 9º ano – continuação - (p. 49)-----	90
Figura 16: Atividade de leitura no LDP do 6º ano (p. 34)-----	95
Figura 17: Atividade de leitura no LDP do 7º ano (p. 128)-----	99
Figura 18: Atividade de leitura no LDP do 8º ano (p. 80 - 81)-----	102
Figura 19: Atividade de leitura no LDP do 9º ano (p. 49 – 50)-----	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	12
CAPÍTULO 1: O LIVRO DIDÁTICO, OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A MULTIMODALIDADE -----	19
1.1 O Livro Didático e seu percurso histórico no Brasil -----	20
1.1.2 O Livro Didático de Língua Portuguesa -----	25
1.2 Os Gêneros Discursivos -----	29
1.3. Pressupostos Teóricos da Multimodalidade-----	37
CAPÍTULO 2: LETRAMENTOS, IMAGEM E LEITURA -----	45
2.1 Letramento (S)-----	45
2.1.1 Letramento Visual-----	49
2.2 As imagens e sua relação com o texto verbal escrito-----	52
2.3 Concepções de leituras -----	61
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA -----	66
3.1 Considerações Metodológicas -----	66
3.2 Seleção da Coleção do Livro Didático-----	67
3.3 Caracterização da Coleção Seleccionada-----	67
3.4 Procedimento de Coleta e Análise dos Dados-----	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS DADOS -----	72
4.1 Incidências dos gêneros multimodais em atividades de leitura na coletânea-----	72
4.2 Análise da relação imagem-texto dos gêneros multimodais nas atividades de leitura-----	75
4.3 Análise dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura-----	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	110
REFERÊNCIAS -----	116
ANEXOS -----	120

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas do mundo moderno têm influenciado e modificado as formas de representação social, graças, principalmente, a era digital e da informatização que fizeram com que as informações circulassem com mais agilidade e praticidade, modificando assim os modos de leitura e escrita da atualidade.

Estamos vivendo em uma época em que a comunicação pauta-se em um projeto que se configura por meio de gêneros discursivos que se realizam pela união de múltiplas linguagens, ou seja, como afirma Rojo (2012), os textos com os quais as pessoas se comunicam, conversam, interagem são dotados de forças semânticas multimodais que, por sua vez, convocam diversas práticas de leitura e escrita, distanciando-se daquelas presas à modalidade verbal escrita, ou às leituras lineares de textos verbais.

No mundo contemporâneo, essas noções de leitura e escrita ampliam-se para a leitura de imagens, sons, movimentos, cores, formas, entre outras, tendo em vista que esses elementos, presentes nos gêneros discursivos, refletem as diversas práticas sociais pelas quais as pessoas interagem cotidianamente e que não demandam, necessariamente, a apreensão do sistema alfabético. Esse fenômeno acontece porque com as inovações no campo tecnológico, em especial o advento da internet, abriram as portas para o surgimento de novos gêneros discursivos (blogs, chats, vídeo chamadas) que passaram a aliar em sua composição imagens e outras modalidades linguísticas.

Segundo Rojo (2012), esses novos gêneros multimodais extrapolaram os espaços digitais e adentraram nos impressos, como por exemplo, nos jornais, nas revistas e no livro didático (LD). Essas mudanças impuseram ao leitor a necessidade de letramentos múltiplos, incluindo o visual, tendo em vista que a imagem se faz presente em boa parte das manifestações culturais, exercendo grande função dentro dos textos contemporâneos, sejam eles virtuais ou impressos.

Diariamente, somos cercados por uma variedade genérica de textos imagéticos ou textos mistos, pois sempre somos confrontados com gêneros que aliam a linguagem verbal e a não verbal. As imagens estão presentes a nossa volta e circulam, praticamente, em todas as esferas de atuação humana, trazendo consigo uma pluralidade

de sentidos, exigindo de seus observadores um olhar atento para a apreensão dos significados presentes em sua tessitura.

Sabemos que à escola é delegada a missão de mobilizar práticas que favorecessem o desenvolvimento dos letramentos múltiplos, incluindo o letramento visual. Para isso, o sistema educacional do Brasil tem desenvolvido diversas ações no intuito de atender a essas demandas. Apontamos, assim, para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961, 1971, 1996); a elaboração dos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio: PCN, PCNEM, PCN+ e OCEM; os Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD e PNLDEM).

Nesse ensejo, visando cada vez mais o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos alunos nas escolas, foram criados e implantados programas nacionais de avaliação do rendimento dos alunos da educação básica brasileira como o Sistema de Avaliação da Educação Básica/Prova Brasil (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além dos sistemas de avaliação dos estados, como o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná), por exemplo.

Dias et al (2012, p. 82) dizem que:

partindo do pressuposto de que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos, a leitura deve ser o eixo norteador de todo processo de ensino aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de ‘alfabetizados.

Contudo, os programas de avaliação da educação: ENEM; SAEB e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) têm apontado para um dado preocupante: os estudantes do ciclo básico da educação brasileira estão apresentando dificuldades mediante a leitura e significação de gêneros diversos (COSTA, 2011). Assim, e como base nos resultados das avaliações realizadas pelo PISA, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), percebemos que muitos estudantes brasileiros não conseguem empreender leituras mais profundas nem realizar a interpretação de textos mais complexo, como por exemplo, aqueles que trazem informações por meio da harmonia de duas ou mais modalidades linguísticas, como gráficos, imagens, ícones e símbolos.

De acordo com Rojo (2009), esses exames têm como foco a medição da educação básica através de competências e capacidades desenvolvidas pelos alunos. “Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras.” (p.31)

O PISA tem uma abordagem cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens. O ENEM e SAEB possuem uma concepção mais discursiva de leitura, pois incorporam habilidades e competências referentes não apenas ao conteúdo e à materialização linguística dos textos, mas também sua situação de produção (ROJO, 2009).

Segundo a autora:

... no Relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura [...] os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas... (ROJO, 2009, p. 32)

Em 2012, o PISA apontou para uma relativa melhoria nos índices gerais do Brasil (englobando-se as notas de matemática, leitura e ciências), levando-se em consideração as avaliações feitas desde a implantação do PISA no Brasil no ano 2000.

De acordo com Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), a educação brasileira evoluiu 31 pontos nos exames do PISA realizados entre os anos de 2000 e 2012.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil registrou um pequeno crescimento em Ciências, mas não superou as notas de matemática e leitura obtidas no último teste feito em 2009. De acordo com o último PISA realizado em 2012, o Brasil apresentou uma oscilação negativa no exame de leitura. O país saiu da 53ª colocação que correspondia à nota de 412 em 2009 para 55ª colocação em 2012, registrando 410 pontos.

Mesmo com esses resultados a OCDE reconhece que o Brasil está entre os países que mais avançaram em 2012. As melhores médias nacionais foram registradas no Distrito Federal, Rio Grande do Sul e São Paulo. Já Alagoas registrou a pior média nas três áreas (Leitura, Matemática e Ciências).

Os dados do PISA 2012 também indicaram que há um abismo entre as redes pública e particular de ensino e uma grande diferença no desempenho entre as escolas estaduais, municipais e federais.

Com as maiores médias do país, a rede federal obteve 154 pontos a mais do que a rede municipal na média geral das áreas. As médias da rede municipal são as menores nas três áreas avaliadas pela prova e a maior diferença na rede pública ocorre em leitura: as escolas federais têm 158 pontos a mais do que o registrado pelas municipais.

Nesse cenário, podemos pensar que, embora os resultados do PISA apontem para uma discreta melhoria na competência leitora dos alunos do Brasil (se comparado os o teste feitos desde o ano 2000), verificamos que os índices gerais nacionais das escolas públicas, em especial os das escolas municipais, mantem-se muito abaixo do esperado. Nesse ensejo, uma pesquisa que enfoque a formação do leitor nas escolas públicas torna-se relevante e atual. Dessa forma, atraem-nos neste estudo refletir e discutir sobre as novas necessidades de letramento e de abordagens de leitura, especialmente no que concerne à leitura de textos multimodais (visuais e verbo-visuais) para a formação de jovens cidadãos, críticos e atuantes.

É nessa perspectiva que este trabalho se insere, pois busca discutir a formação do leitor crítico a partir da observação de propostas de atividades de leitura do LDP do Ensino Fundamental anos finais. Desse modo, o objeto deste estudo é o tratamento da multimodalidade nos gêneros discursivos nas atividades de leitura, percebendo se estas atividades mobilizam as capacidades leitoras específicas para o entendimento do gênero multimodal, contribuindo para o letramento visual.

Assim, pretendemos responder os seguintes questionamentos que nortearão nossa pesquisa: Será que o tratamento da multimodalidade em atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais favorece o letramento visual? Será que os enunciados verbais, ou comandos, das atividades de leitura com os gêneros multimodais (verbais e verbo-visuais), promovem uma reflexão acerca dos aspectos multimodais da imagem? Qual é a relação de sentido encontrada entre a imagem e o texto verbal nos gêneros multimodais nas atividades de leitura?

A partir de tais questionamentos levantamos a hipótese de que o tratamento dos gêneros visual e verbo-visual nas atividades de leitura nos LDP's do ensino

fundamental anos finais não promove uma reflexão acerca dos componentes multimodais das imagens. Outra hipótese é de que os enunciados verbais (comandos) dessas atividades, mesmo diante de um gênero que congregue a imagem em sua estrutura composicional, fica restrito à leitura e compreensão da linguagem verbal escrita, não direcionando assim, o aluno a empreender a leitura da modalidade imagética.

Com base nas hipóteses levantadas e para tentarmos obter respostas que esclareçam o problema da pesquisa, apresentamos o seguinte objetivo geral: analisar se o tratamento dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) nas atividades de leitura no LDP favorece o letramento visual. E tivemos como objetivos específicos os seguintes itens: a) verificar a incidência dos gêneros discursivos multimodais trabalhados nas atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais; b) refletir sobre a relação de sentido entre imagem e o texto verbal nos gêneros multimodais trabalhados nas atividades de leitura; c) identificar se o enunciado verbal presente nas atividades de leitura contempla a reflexão sobre os aspectos multimodais da imagem.

Para a realização da pesquisa, selecionamos as dez únicas escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade de Bom Jardim, Pernambuco, que atendem ao segundo segmento do ensino fundamental, a fim de escolhermos a coleção do Livro Didático de Língua Portuguesa dos anos finais mais prevalente por elas para compor as análises deste trabalho.

Optamos por desenvolver uma pesquisa que partiu da identificação e quantificação do gênero multimodal mais incidente nas atividades de leitura; num momento posterior, centramos nosso foco na tentativa de compreender o tratamento que as imagens nos gêneros multimodais recebem nas atividades de leitura a partir das categorias de “Relação Semântica” estabelecidas por Santaella (2012) e por Fonte e Caiado (2014) e dos “Parâmetros de Observação das Atividades” apresentados por Costa (2011), percebendo se elas são exploradas de forma a promover o desenvolvimento do letramento visual.

Desse modo, configuramos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado “O Livro Didático, Gêneros Discursivos e Multimodalidade”, apresentamos o percurso do Livro Didático e do Livro Didático de Língua Portuguesa,

observando suas mudanças ao longo do tempo. Em seguida, procuramos realizar uma discussão acerca dos pressupostos teóricos de Bakhtin, no que concerne a concepção de linguagem e gêneros discursivos. Estabelecemos, ainda, discussões em torno dos pressupostos teóricos da multimodalidade, orientados pelos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996) e Dionísio (2005) que nos dão respaldo à compreensão da articulação entre os elementos visuais e verbo-visuais, bem como as capacidades de leitura que possibilitam o reconhecimento de suas especificidades em atividades nos LDP's selecionados.

No segundo capítulo denominado “Letramentos, Imagem e Leitura”, realizamos algumas discussões acerca dos letramentos e do letramento visual, a fim de subsidiar nossa reflexão teórica sobre as práticas de leitura proporcionadas pelos LDP's. Logo após, discutimos sobre o papel da imagem nos gêneros contemporâneos. Para tal, recorreremos aos estudos sobre relações estabelecidas entre a imagem e o texto verbal apresentadas por Santaella (2012, 1997). Em seguida, apoiamo-nos em Rojo (2009) e Santaella (2012) para expormos algumas concepções sobre leitura e as capacidades envolvidas no ato de ler.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a consecução desta pesquisa, em que discorreremos sobre o percurso adotado para a realização do estudo, explicitando a Tipologia de Estudo, a Seleção da Coletânea, a Caracterização dos Livros Selecionados e os Procedimentos de Análise e Coleta dos Dados.

No quarto capítulo, explanamos o percurso realizado para rastreamos os dados quantitativos e qualitativos que nortearam a pesquisa. Para isso, elaboramos um gráfico representativo que revela a incidência dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) nas atividades de leitura.

Após esse momento, analisamos, com base em Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014), a relação “texto-imagem” dos gêneros multimodais mais incidentes nas atividades de leitura.

Acreditamos que este estudo torna-se relevante, pois enfoca a formação do leitor crítico nas escolas públicas, especialmente o leitor de imagens dos gêneros multimodais, por meio das atividades de leitura contidas nos materiais didáticos, neste caso o Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais. Por essa razão,

entendemos que a discussão das propostas apresentadas pelos LDP para a leitura de gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) possa contribuir para a reflexão e análise crítica de professores e profissionais da educação em relação a esse material, com vistas a ampliar sua prática, a fim de complementar as atividades de leitura, contribuindo para o desenvolvimento do letramento visual nos estudantes.

CAPÍTULO I

O LIVRO DIDÁTICO, OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A MULTIMODALIDADE.

Trataremos neste capítulo de alguns aspectos relacionados ao Livro Didático (LD), privilegiando o de Língua Portuguesa (LDP). Assim, começaremos apresentando o percurso do LD e seu percurso histórico no Brasil. Depois abordaremos as mudanças que os LDP sofreram ao longo dos anos, observando a inserção e o papel da imagem em seu projeto gráfico.

Logo após traremos os conceitos de Bakhtin que contribuirão com as discussões de nossa pesquisa sobre a leitura como um processo de compreensão ativa e responsiva, cujos sentidos são edificados na ação de ler, a partir do processo dialógico estabelecido entre o autor e leitor e as múltiplas semioses que refletem as práticas sociais. Assim, compreendemos a leitura como um ato sociointerativo, no qual os sentidos são construídos a partir interação social.

Destacamos que ao nos respaldarmos na teoria bakhtiniana sobre o enunciado verbal, visamos enfatizar as concepções sobre esferas de ação humana, a concepção de língua e linguagem e, sobretudo, o estudo acerca dos gêneros discursivos. Acreditamos que este capítulo contribuirá para nossa pesquisa, por nos proporcionar elementos para entendermos o processo de leitura dos gêneros que aliam as linguagens verbal e visual.

Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos da multimodalidade que nos permitem a compreensão da articulação entre os componentes verbais e visuais em gêneros discursivos, assim como as capacidades de leitura que possibilitam reconhecer as particularidades desses gêneros em atividades de leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais.

1.1 O Livro Didático e seu percurso histórico no Brasil

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de muitas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função fundamental à formação de aprendizes, na tarefa de agir como mediador na construção do conhecimento. (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Nessa perspectiva, compreendemos o livro didático como um “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades” (CHOPPIN, 2004, p. 553) que auxilia no processo de ensino aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento e a aquisição de competências essenciais à formação de cidadãos críticos e atuantes.

Segundo Mantovani (2009, p. 16): “Durante muito tempo, o livro didático foi entendido como uma produção cultural menor, e, por conta disso, era desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores.” Contudo, a autora destaca que nos últimos tempos, os estudos sobre os LD intensificaram-se e ganharam grandes dimensões, tornando-se um produto de primordial necessidade no campo educacional.

As preocupações em investigá-lo leva em consideração o fato de o LD ser muitas vezes, o único material de leitura e de formação para muitos alunos, isto é, o livro didático ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais usados e, em muitas situações, o único mecanismo utilizado em sala de aula, quando não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes. (BATISTA, 2003; FREITAS; RODRIGUES, 2008; MANTOVANI, 2009).

Assim, não podemos negar que o livro didático é um instrumento de grande importância para o trabalho do professor. Por esse motivo, ele tem representado um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que atua como norteador da prática pedagógica, auxiliando a prática pedagógica do docente de diversas maneiras, como por exemplo, na oferta de:

Exercícios ou atividades que, [...], visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Entre os docentes, há tanto os que têm nele seu único material de trabalho, quanto os que o utilizam apenas como apoio as suas aulas nas atividades.

Mesmo professores que não seguem um livro específico, terminam utilizando atividades propostas em diferentes manuais didáticos. Assim, ainda que o LD não represente a prática pedagógica em si, ele tem sido utilizado na organização do trabalho realizado em sala de aula (SANTOS, ALBUQUERQUE, MENDONÇA, 2007, p. 112).

Dessa forma, consideramos o LD, também, como um material básico para a metodologia de ensino praticada nas salas de aula que sistematiza os conteúdos que devem ser trabalhados, sendo um instrumento de apoio para o professor e suporte prático para os alunos.

Alain Choppin (2004) desenvolveu um estudo acerca do estado da arte dos livros e das edições didáticas. Segundo o autor:

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento... (CHOPPIN, 2004, p. 549)

Choppin (2004) diz que umas das razões para crescimento dos estudos sobre o LD é o peso que o setor escolar assume na economia editorial nos últimos dois séculos: “... em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional.” (CHOPPIN, 2004, p. 551)

O autor apresenta alguns fatores que suscitaram esse dinamismo pelas pesquisas sobre o LD:

- O crescente interesse de pesquisadores e historiadores em relação à educação;
- Interesse de muitas populações em criar ou recuperar a identidade cultural;
- Os avanços ocorridos da história do LD desde o início dos anos 80 com a publicação de grandes obras;
- O avanço nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações.
- A constituição de equipes ou centros de pesquisa e redes científicas internacionais que se dedicam às investigações sobre o LD;
- As incertezas em relação ao futuro do LD impresso e do seu papel frente às novas tecnologias.

Além desses, Choppin (2004) apresenta alguns fatores estruturais que também contribuíram para a ascensão dos estudos: a complexidade do objeto LD; a multiplicidade de suas funções; a existência de outros suportes educativos; e a diversidade de agentes envolvidos.

De acordo com o autor, nos anos 70 houve uma mudança nas abordagens analíticas dos conteúdos dos antigos manuais didáticos, em que muitos pesquisadores começaram a questionar as finalidades do ensino, seus conteúdos e métodos, em virtude das dificuldades vivenciadas pelos principais sistemas educativos ocidentais.

Essa nova postura foi motivada também pelos avanços da Linguística e pela História das Ciências, contribuindo para o engrandecimento das pesquisas voltadas aos estudos do LD de Língua Portuguesa e História (CHOPPIN, 2004).

Dessa forma, notamos que foi a partir dos anos 70 que muitos estudos começaram a perceber que os LD's possuíam diversos segmentos importantes ao processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, deveriam ser investigados, analisados, discutidos e aprimorados.

Outra mudança apontada por Choppin (2004) em relação aos estudos relativos aos LDs diz respeito a seus aspectos imagéticos e iconográficos que ganharam destaque, em virtude do desenvolvimento de métodos e de instrumentos de análise linguística nos anos 80. Assim os mecanismos gráficos e a linguagem visual presentes no projeto gráfico dos manuais didáticos tornaram-se objetos de estudos científicos.

Foi no final dos anos 1980, com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos, que o livro didático deixou se ser considerado como um texto subsidiariamente "enfeitado" de ilustrações, e para que a iconografia didática - **e a articulação semântica que une o texto e a imagem - tenha sido levada em conta** (CHOPPIN, 2004, p. 559 ,grifos nossos).

Dessa forma, percebemos o quão tarde iniciaram-se os estudos científicos voltados para os aspectos multimodais (visuais) dos manuais didáticos. Percebemos também que as imagens antes dessa data, tinham apenas um papel inferior no processo de ensino-aprendizagem e nas atividades propostas nos LD's. Ou seja, a presença delas nas atividades de leitura, por exemplo, tinha apenas uma função decorativa, ilustrativa. A linguagem visual não era lida e suas potencialidades linguístico-semânticas não eram exploradas, pois seu papel restringia-se a tornar o LD mais enfeitado.

Assim, notamos que até essa época a concepção de texto estava atrelada, puramente, à modalidade verbal e as capacidades de leitura (e letramento) praticadas nas escolas e investigadas pelos pesquisadores não visavam o desenvolvimento de

habilidades leitoras com os gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais), e consequentemente, não favoreciam o letramento visual.

O percurso para que os LD's chegassem até as escolas do Brasil teve início em 1929, quando foi fundado o Instituto Nacional do Livro (INL) para legislar sobre as políticas públicas do livro didático, cujo objetivo era contribuir para legitimação do LD nacional e auxiliar no aumento da produção. (FREITAS; RODRIGUES, 2008; MANTOVANI, 2009).

Em 1938, em virtude do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o livro didático entrou na pauta do governo. Assim foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, controle e circulação das obras. Esta comissão, segundo Mantovani (2009), tinha a responsabilidade de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concebendo ou não autorização para seu uso nas escolas.

De acordo com Freitas; Rodrigues (2008) em 1945 o estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD, restringindo ao professor a seleção do livro a ser utilizado, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45.

Em 1966, em um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID), foi criada a COLTED, Comissão do Livro Técnico e Livro Didático. Dentre as funções da COLTED estava a de “coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos.” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 3). Segundo as autoras, esse acordo recebeu fortes críticas por parte de educadores brasileiros, que questionaram a distribuição das responsabilidades. Eles diziam que enquanto o MEC e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) tinham apenas responsabilidades de execução, os técnicos da USAID eram responsáveis pelo controle de todo o processo.

Em 1971, com o fim da COLTED e o do acordo MEC/USAID, a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) foi dada ao INL, assumindo “as atribuições administrativas e de

gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED” (MANTOVANI, 2009, p. 31).

Em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu a responsabilidade de execução do PLIDEF. A partir do Decreto-Lei nº 77.107 de 04/02/76, o governo iniciou a compra de livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém os recursos não foram suficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e conseqüentemente, “grande parte das escolas municipais foram excluídas do programa.” (CAIADO, 2011, p. 65).

No ano de 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que assumiu a gerência do PLIDEF. Nesta ocasião, é proposta a participação dos professores na escolha dos LD’s e a inclusão de todas as séries que formavam o ensino fundamental. Vale ressaltar que em alguns estados brasileiros já era oferecida aos professores a escolha de seus LD’s (CAIADO, 2011; FREITAS; RODRIGUES, 2008).

É a partir de então que foi criado, segundo Mantovani (2009) sob o Decreto-Lei nº 91.542, de 19/08/85 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no lugar do PLIDEF, trazendo consigo uma série de mudanças como:

- indicação do livro didático pelos professores;
- reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificidades técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas comunitárias (MANTOVANI, 2009, p. 32-33).

Por meio desse decreto, o PNLD passou a fazer parte da política pública educacional, tendo como objetivo principal: adquirir e distribuir, de maneira universal e gratuita, LD’s para todos os alunos das escolas públicas.

O processo de avaliação dos manuais didáticos para o PNLD, como é feito hoje, teve seu início em 1996 e passou por diversas alterações. Atualmente, a síntese avaliativa das coleções de livros didáticos é apresentada no Guia do Livro Didático, que é distribuído às escolas e também disponível *on-line*, para que os professores possam fazer as escolhas das coleções didáticas que irão utilizar no período de três anos, e só

poderão ser substituídas por outras coleções no próximo PNLD. Só é possível a escolha de dois títulos por disciplina, caso a primeira não seja negociada com os autores e editores, a segunda opção é escolhida.

Assim, compreendemos que a criação do PNLD foi de extrema importância para a educação brasileira, por possibilitar que os professores das escolas públicas pudessem fazer a escolha dos manuais didáticos de maneira mais democrática (se compararmos com os modelos anteriores), através da seleção das coleções que julgam ser mais apropriadas a seus pressupostos, às demandas de seus aprendizes, às diretrizes do projeto político pedagógico de sua escola, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (BATISTA, 2003, p. 41).

Além do PNLD, o governo federal possui dois programas destinados a prover LD's às escolas das redes municipal, estadual e federal: O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado em 2007.

1.1.2 O Livro Didático de Língua Portuguesa

Perante as mudanças pelas quais os LD's passaram ao longo da história, também destacamos as que atingiram os Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Nesse percurso, percebemos que os LDP's sofreram profundas modificações tanto em seu projeto gráfico quanto nas abordagens metodológicas para o ensino de Língua Materna, tornando-se o retrato de diversas perspectivas teóricas sobre língua, linguagem, leitura, letramento, alfabetização e sobre a função dos gêneros discursivos no contexto social que vigoraram ao longo do tempo. Assim compreendemos que “ao lado da história da Língua Portuguesa caminha o Livro Didático” (CAIADO, 2011, p. 68).

Bunzen (2007) diz que os LDP's sempre selecionaram textos autônomos ou não fragmentados ou completos no processo de ensino da Língua Portuguesa. Ele destaca que nos últimos tempos a natureza do material textual do LDP's vem passando por

significativas mudanças, rompendo com os modelos dos anos setenta e oitenta que “ainda traziam uma grande quantidade de poemas e fragmentos de textos da literatura infanto-juvenil, e das *cartilhas*, que trabalhavam com textos breves produzidos pelos próprios autores” (BUNZEM, 2007, p. 44).

A título de exemplificação, o autor cita que o livro “Português através dos textos” da 5ª série, produzido por Magda Soares nos anos 90 apresentava basicamente gêneros da esfera literária (prosa e poesia). Por outro lado, ele diz que o livro didático da 5ª série “Português: uma proposta para o letramento”, publicado no início do século XXI, pela mesma autora, apresenta propostas de atividades com diversos gêneros discursivos como, histórias em quadrinhos, mapas, propagandas, entre outros.

Para Bunzen (2007) essas mudanças pelas quais os LDP’s vêm passando estão fortemente relacionadas a “**cinco marcos** da própria história da disciplina Língua Portuguesa no século XX”:

- As **Leis 5.672 e 5.692, de 1971**, que prescreviam um ensino de língua materna voltado para as várias linguagens, alterando, inclusive, o próprio nome da disciplina para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. Por essa razão, era comum já encontrarmos, em alguns livros das décadas de 70 e 80, textos em gêneros que circulavam na comunicação de massa e na mídia impressa (principalmente, notícias e histórias em quadrinhos);
- A influência, na década de 70, dos **estudos da teoria da comunicação**, que abriram espaço para a análise de outros textos, além dos literários. A língua começava a ser vista como um “instrumento de comunicação”, e os textos eram utilizados para ensinar os *elementos da comunicação* e as *funções da linguagem*. Os objetivos do ensino de língua portuguesa passaram a ser “pragmáticos e utilitários”, pois tratava-se “de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, 2002: 169).
- A defesa do **texto** como **unidade de ensino**, nos anos 80, que faz com que tanto os professores como os autores procurem aproximar a sala de aula ou o livro didático do *mundo do cotidiano*. Uma das características desse processo é a utilização, cada vez maior, de textos autênticos, com uma significativa diversificação de gêneros e temáticas;
- Os **estudos críticos do letramento** e os **estudos sobre gêneros do discurso**, nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas contribuem também para esse processo. Os conceitos de **letramento** e **gênero**, aliados à discussão anterior de diversificação das situações de produção e de circulação de textos na escola (e fora dela), aparecem como elementos centrais nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e, conseqüentemente, nos livros didáticos pós-PCN. Não podemos esquecer que o próprio documento oficial legitima um trabalho que

prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e reconhece **os gêneros como objetos de ensino**, sugerindo, inclusive, um agrupamento para cada ciclo do ensino fundamental em função da esfera de circulação social (literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica);

- **O Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático**, realizado a partir de 1995, também colabora para a presença de textos autênticos em gêneros diversos nos LDP, uma vez que um dos componentes avaliados é a qualidade da natureza do material textual, tendo em vista quatro aspectos principais: a) **diversidade** de gêneros, de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciência), de suportes, de registros e dialetos, etc; b) as temáticas e sua abordagem; c) os **autores** e sua diversidade e representatividade e d) aspectos da **textualidade** (fidelidade ao suporte, extensão, indicação de cortes nos textos fragmentados, etc.) (BUNZEM: 2007, p. 45-46).

Santos et al (2007) dizem que a partir da década de 80, novas perspectivas teóricas começaram a questionar o ensino de língua que era realizado na escola públicas brasileiras e essa discussão ganhou força nos anos 90 com a introdução do conceito de letramento.

Com isso, as práticas escolares foram discutidas e os livros didáticos tornaram-se alvo de fortes críticas, pois foi alegado que eles estavam vinculados às práticas tradicionais de ensino, abordando valores das classes mais favorecidas e não considerando as realidades das demais camadas sociais.

Nesse mesmo cenário de discussões e críticas, o LDP foi considerado por diferentes estudiosos da linguagem como um instrumento ineficiente e prejudicial ao ensino de língua. Segundo eles, os manuais didáticos apresentavam propostas de atividades tradicionais e descontextualizadas, onde a língua escrita era compreendida, simplesmente, como um código e as práticas de leitura e escrita não mantinham nenhuma relação com o contexto social extraescolar.

Com relação aos livros didáticos de língua portuguesa, sejam os destinados às séries mais avançadas, sejam os destinados á alfabetização, a crítica que se fazia é a de que tais manuais estavam pautados numa visão de língua escrita meramente como um “código”, cuja aprendizagem consistia no desenvolvimento da capacidade de “codificar” e “decodificar”. Outro aspecto criticado é o caráter meramente escolar das atividades de leitura e escrita presentes nos manuais, sem relação com as práticas sociais de leitura escrita realizadas fora da escola (SANTOS, ALBUQUERQUE, MENDONÇA, 2007, p. 112).

O surgimento dos PCN's (1998) de Língua Portuguesa, fundamentado na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, trouxe novas abordagens sobre o processo de

ensino aprendizagem e sobre as concepções de língua, linguagem, leitura e leitor de textos, sugerindo que o trabalho com a língua portuguesa vise o desenvolvimento de conhecimentos necessários para que os participantes envolvidos nos processos de ensino aprendizagem possam refletir e utilizar os recursos expressivos da língua com sucesso em diversos eventos sociais e comunicativos. (GRILLO; CARDOSO, 2003; CAIADO, 2011; DIAS, 2010).

Segundo Aparício e Silva (2014), esses parâmetros, aliados com a constante avaliação feita através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), colocaram os gêneros como objeto de ensino e provocaram mudanças significativas na organização dos LD's.

Dessa forma, percebemos que os autores e editores dos LDP's na tentativa de enquadrarem-se às propostas dos PCN's começaram a se preocupar em ofertar aos alunos o contato com uma variedade de gêneros com os quais se tem contato na sociedade.

Esse fato pode ser constatado no estudo que Grillo e Cardoso (2003) desenvolveram sobre as condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental, a partir da análise das 37 coleções apresentadas ao MEC para serem submetidas à avaliação do PNLD/2002.

De acordo com as autoras, ainda que nas coleções analisadas, os conceitos das condições de produção/recepção dos gêneros não tivessem sido plenamente apropriados pelos autores, é possível encontrar, em algumas coleções, o trabalho com leitura envolvendo questões relativas à finalidade, aos interlocutores e ao suporte dos textos analisados.

Ao apresentarem a análise da atividade de leitura, contido em um exemplar da 8ª série, de uma das coleções investigadas (proposta a partir da primeira página de um jornal) Grillo e Silva (2003) destacam que a orientação, da atividade envolve estratégias de leitura de um hipertexto, em que há uma preocupação com a organização e a diagramação do gênero:

4. Observe a charge:

a) Ela está assinada, sobre o fundo vermelho, no alto da charge, aparece o nome do chargista. Transcreva-o: (...)

5. A charge ocupa posição central e destacada na página

a) Isso tem relação com a importância do futebol na vida do brasileiro? Por quê?

b) Domingo é dia de futebol. Isso também é razão para o destaque da charge? Por quê? (GRILLO; SILVA, 2003, p. 115).

Como podemos analisar, essas atividades promovem não apenas a leitura dos elementos verbais da charge, mas também de alguns de seus aspectos visuais: posicionamento do gênero na página e os efeitos de sentidos provocados por esse posicionamento. Além disso, o comando verbal direciona o estudante a reconhecer a assinatura do chargista no fundo vermelho, no alto da charge, promovendo uma leitura não linear.

Acreditamos que essa atividade poderia ser trabalhada ainda mais se seus componentes visuais (como cores, formas, tamanhos, expressões faciais e gestuais) tivessem suas potencialidades linguísticas exploradas, interpretadas e significadas na produção dos efeitos de sentidos.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende investigar se as atividades de leitura com gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) presentes nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais mobilizam as capacidades leitoras específicas para estes gêneros, favorecendo o letramento visual.

Guiados por esse objetivo, empreendemos a realização da análise da coleção didática (aprovada pelo PNLD 2014) mais incidente nas escolas da rede pública municipal de educação da cidade de Bom Jardim, Pernambuco, a fim de investigarmos as propostas de atividades relacionadas aos gêneros multimodais.

1.2 Gêneros Discursivos

O estudo acerca dos gêneros discursivos é algo que sempre causou reflexões ao longo da história, e atualmente vêm se firmando como referência nas pesquisas teórica e aplicada da Linguística e Educação. O enorme interesse por essa temática, no Brasil,

nos últimos tempos, fez surgir uma gama de trabalhos acadêmicos a respeito, com boa diversidade de abordagens (SANTOS, 2002; MENDONÇA, 2007).

Os estudos iniciais dessa área são datados há mais de dois mil e quinhentos anos com Platão e achavam-se ligados à literatura. Aristóteles, por sua vez, mostrou um posicionamento teórico que associava forma e tempo, apresentando uma teoria genérica mais sistemática que apontava três gêneros do discurso retórico: a) deliberativo: que tem como função a exortação, voltando-se às ações do futuro; b) judiciário: cuja função se restringe às acusações ou defesas, retratando o passado; c) demonstrativo: cuja função é elogiar ou censurar, situando a ação no presente. Depois, essas reflexões (dos gêneros textuais) passaram por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, pelo Renascimento e até chegar à Modernidade. (MARCUSCHI, 2005).

Atualmente, encontramos perspectivas teóricas distintas que apresentam como objeto de estudo os gêneros discursivos, focando tanto os aspectos discursivos quanto os linguísticos textuais dos gêneros: Análise do Discurso de Linha Francesa (A.D.) e a Linguística Textual.

Essas posturas analíticas dos gêneros, não se prendem ao literário nem ao retórico, mas partem de uma visão linguística, observando o dinamismo/funcionalismo da língua através das relações sociais, históricas, ideológicas e discursivas.

Segundo Marcuschi (2008), podemos encontrar, hoje, no Brasil e no mundo diversas correntes de estudos do tratamento dos gêneros, como as perspectivas internacionais: Sócio-histórica e Dialógica; a Comunicativa; e Sistêmico-funcional. No Brasil encontramos: Escola Genebra; a Perspectiva Swelesiana; a Escola de Sydney, entre outras importantes correntes.

Dessa forma, percebemos que os estudos sobre os gêneros discursivos sob a ótica sociofuncional, isto é, que visa o funcionalismo da língua manifestado por meio das variadas formas de expressão comunicativa, nos dá maior visibilidade para que possamos entender a língua não como um sistema formal, nem estrutural, mas como uma unidade semântica que vive e se transforma por meio do processo de interação social dentro das conjunturas sociais. A língua é uma entidade cíclica, movida pelos contextos sociais, históricos e ideológicos diversos. Mudam-se os contextos, conseqüentemente, mudam-se os sentidos, uma vez que os mesmos não residem na

forma, mas no processo enunciativo que é vivo e dinâmico. Assim, o tratamento dos gêneros discursivos e a convivência com eles possibilitam os sujeitos perceberem a atuação da língua que perpassa todas as conjunturas sociais, sendo afetada por elas ao mesmo tempo em que também a afeta.

Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão de sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Para Bakhtin (2003), a atuação da linguagem se faz nos mais diversos campos de atuação humana e conjunturas sociais, o emprego da língua se realiza através de enunciados únicos e concretos produzidos pelos sujeitos de uma esfera de atividade humana. Assim, o “projeto do dizer” dos locutores se efetiva por meio dos gêneros discursivos. A determinação do gênero é apresentada pelas peculiaridades de cada esfera humana, da escolha da temática (sentido), da relação estabelecida entre os parceiros comunicativos. Por meio dessa ação, o discurso dos sujeitos molda-se ao gênero e através dele compõe-se e se desenvolve.

O filósofo russo e seu Círculo percebem a linguagem como uma prática social e interativa e defendem os estudos dos enunciados concretos em um sentido oposto aos estudos da linguística tradicional.

Para Bakhtin (2003), o enunciado concreto é a unidade da linguagem, e não a sentença como advogam os estudos tradicionais. Ou seja, a teoria de Bakhtin vislumbra o processo sóciointeracionista da língua, com os sujeitos, participantes ativos do enunciado; e não com os elementos formais da língua. Tomar como foco de investigação as estruturas da língua diminui a compreensão do enunciado situado social e historicamente.

Dessa forma, entendemos que os enunciados concretos refletem a realidade de cada esfera de atuação humana através de três elementos essenciais: conteúdo, estilo e forma composicional da linguagem, elementos estes que estão intimamente ligados ao todo orgânico do enunciado. Assim, cada enunciado proferido por um determinado sujeito sempre é único, individual e irrepetível e cada esfera de atuação humana produz seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003), de acordo com suas necessidades comunicativas que, por sua vez, retratam e organizam a sociedade em que os sujeitos vivem, representando seus valores, culturas, crença e conhecimentos.

Dissemos anteriormente que na teoria de Bakhtin (2003), os gêneros são elaborados por meio de três elementos que estão ligados ao todo orgânico do enunciado: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Esses elementos são moldados de acordo com as especificidades e condições concretas de cada campo de atuação humana que os determinam através das concretas situações enunciativas.

Em relação ao conteúdo temático, Bakhtin (2003) diz:

O tema deve ser único. [...] O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (p. 133).

Dessa forma, podemos dizer que o tema/conteúdo temático traz consigo o retrato das condições sociais e históricas em que é produzido, sendo mutável, concreto, irreduzível e determinado pelos elementos verbais, não verbais e contexto histórico na enunciação.

Podemos dizer que o tema é o contexto sócio-histórico específico da enunciação, que poderá ser lido e compreendido em um determinado contexto histórico pela ação dos sujeitos reais da interação e captado pelo contexto histórico que constituem o evento enunciativo.

A forma composicional está ligada à estrutura orgânica do gênero e ligada ao projeto discursivo do locutor e das esferas de atividades do qual faz parte. Desse modo, a forma composicional do gênero não pode ser entendida como algo rígido e estanque, pois se molda mediante o projeto enunciativo de cada conjuntura. “Trata-se, portanto, da maneira como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero.” (COSTA, 2011, p.53).

Em relação ao estilo, Bakhtin (2003, p. 393) diz: “...o estilo é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionantemente valorativa do falante com o conteúdo, o objeto do sentido do enunciado.” Assim, podemos compreender o estilo como a escolha de recursos linguísticos que podem manifestar de forma mais ou menos dinâmica em função das situações da enunciação, dos grupos sociais e da flexibilidade que o gênero discursivo escolhido no evento enunciativo permite. Na produção de um gênero discursivo, o produtor poderá fazer uso de diversos recursos linguísticos que

expressem sua apreciação sobre a temática, “marcando a maneira como vê e compreende aquele tema” (BENTES, 2005).

Sendo assim, na esfera midiática, teríamos nos gêneros multimodais (visuais e verbo visuais) anúncios e propagandas, um bom exemplo em que o estilo pode ser manifestado com mais flexibilidade, por meio de imagens, palavras, cores, formas, músicas diversificadas, em função das intervenções estilísticas permitidas pelos gêneros publicitários.

A forma como os gêneros discursivos organizam nossa vida é inegavelmente importante. Eles se diversificam de maneira heterogênea para atender a complexidade da vida social contemporânea. É através deles que sistematizamos nossos saberes, aprendemos, dialogamos, trocamos experiências, nos construímos dialogicamente e estabelecemos nossas crenças, nossos valores e nossa identidade como cidadãos: “...o conhecimento humano é construído através de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados” (ROTH, 2005, p.181).

Pensando assim, podemos afirmar que da mesma maneira que as atividades humanas são ilimitadas, os gêneros discursivos também são, tendo em vista que a cada momento surgem novas formas de comunicação e interação social, que são influenciadas pela modernidade tecnológica e materializadas pela linguagem através textos.

Assim, as atividades praticadas pelos indivíduos nas sociedades estão sempre em processo de mudança. A todo o momento estamos agindo, falando e nos comunicando. Contudo estas ações não se processam de maneira estanque ou unimodais. Pelo contrário, são inúmeros os meios com os quais o homem interage socialmente. Esse dinamismo é o reflexo de uma criatividade que é alimentada, principalmente, pelas necessidades que surgem graças ao advento da era digital, fazendo com que os gêneros sejam moldados, criados e recriados pelo processo histórico, ideológico e social.

...os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formas interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Se compararmos, por exemplo, uma reportagem produzida nos dias de hoje com outra elaborada há vinte anos ou mais, veremos que as mudanças são gigantescas, tanto no aspecto estilístico quanto no aspecto temático e estrutural. Essas alterações acontecem naturalmente, graças ao dinamismo da língua. É por meio das práticas de linguagem, ou seja, por meio dos usos da língua que os gêneros discursivos encontram-se em um constante estado de proliferação, multiplicando-se para atender à variedade de atividades desenvolvidas pelas pessoas no cotidiano, sendo sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as formas de comunicação existentes. Nesse caso, nota-se que a língua é um componente importantíssimo no processo discursivo, tendo em vista que é através dela (revestida pelos aspectos contextuais, extralinguísticos e não apenas como um sistema formal) que os indivíduos desenvolvem suas atividades e assumem posturas comunicativas (**ativas**), refletindo as características socioculturais de cada contexto particular que as utiliza (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013; MARCUSCHI, 2005; RIBEIRO, 2006; ROJO, 2012).

Um ponto importante é perceber que o funcionalismo linguístico faz com que os enunciados produzidos sejam o retrato do **aqui e agora**, não se prendendo a um único contexto, muito menos se escravizando a formas mínimas de significados. “Um enunciado acontece em um determinado local e em um tempo determinado, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Cada enunciado é único e irrepetível.” (RIBEIRO, 2006, p. 3). Dessa forma, percebemos que os gêneros são pontes que interligam a língua, a linguagem e as ações humanas, sendo também o reflexo ou produto de um ato que ganha significância à medida que os sujeitos dialogam e compartilham seus conhecimentos. Assim, os gêneros são sempre abastecidos pelo processo de enunciação, tendo seu sentido situado pelo contexto social e histórico. O mesmo discurso pronunciado em situações sociais diferentes, ainda que pelo mesmo enunciador, não constitui um mesmo enunciado. Cada contexto reveste os enunciados de sentidos próprios. Dessa forma o enunciado é sempre um acontecimento que demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo.

Roth (2005, p.183) afirma que “O conjunto dos gêneros que constituem uma dada sociedade constitui, portanto, um inventário dos eventos sociais mediados pela linguagem em uma dada instituição ou cultura...”. Dessa forma, compreendemos que os

gêneros discursivos são acontecimentos reais que ajudam a estruturar a vida em sociedade, tendo em vista que são fatos típicos e corriqueiros de ações sociais.

Somos cercados por diversas manifestações textuais reconhecíveis cotidianamente: panfletos, contas, listas de compras, bulas de medicamento, contas de memorandos, exames, telefonemas, sms, chats. Esses gêneros são reconhecíveis socialmente, pois fazem parte de uma esfera de atuação humana, e refletem suas formas de organização social, bem como suas ações comunicativas típicas.

O arsenal discursivo que existe nas diversas conjunturas revelam suas formas de organização social, através de valores que são operados pelos indivíduos pertencentes a grupos específicos. Homilias, sermões, salmos, confissões, orações, cânticos, preces, novenas são exemplos de atividades sociais que reconhecemos como sendo ações discursivas tipificadas de determinadas esfera religiosa, como o Cristianismo, por exemplo, e jamais diríamos que eles são ações típicas do campo científico acadêmico. Percebemos isto porque estes tipos de enunciados concretos e atuantes são formas de atividades que se enquadram em um determinado campo, fazendo-o funcionar e estabelecendo sua identidade social como esfera de atuação humana. Assim compreendemos os gêneros discursivos como manifestações funcionais da sociedade que eles mesmos ajudam a edificar, envolvendo inevitavelmente a linguagem, estruturando a comunicação humana e ligando a mente individual à vida coletiva. Roth diz:

... os gêneros se constituem como artefatos culturais (MILLER, 1984, p. 164) formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade (nos termos de Clifford Geertz, 1983, p.21.); como formas de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal sorte que a linguagem é parte integral de uma atividade (nos termos de Ludwig Wittgenstein ([1953] 1958, p. 88, § 241) a ponto de o gênero tornar-se um fenômeno estruturador da cultura (2005, p. 184).

Como anteriormente mencionado, toda forma de comunicação humana se desenvolve através de gêneros e estes são utilizados de acordo com a necessidade do locutor e o evento sócio comunicativo em que está inserido. Para tanto, é preciso que se percebam as variedades de gêneros existentes nas situações comunicativas diversas, assim como suas especificidades e mecanismo discursivos. Quando aprendemos a operar com um texto, estamos nos incluindo em um determinado campo de atividade humana, ou seja, estamos aprendendo formas de atuação sócio discursiva numa dada cultura. Dessa forma, entendemos que os gêneros discursivos exigem dos sujeitos

posturas **ativas** para poderem selecionar as formas linguísticas, composicionais e temáticas compatíveis com cada especificidade discursiva.

Assim, definimos a prática de gêneros como sendo uma atividade bi dimensionada: ao mesmo tempo em que nos limita e regula nossa ação escrita, também nos motiva e norteia a fazermos as escolhas criativas e a usarmos estilos compatíveis em todos os gêneros discursivos.

Bakhtin (2003, p. 285) afirma que:

Os gêneros do discurso comparados às formas da língua são bem mais mutáveis flexíveis e plásticos, entretanto para o indivíduo falante eles tem significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua.

Ainda que, atualmente, os gêneros discursivos sejam abordados sob uma perspectiva dinâmica, processual, social, interativa e cognitiva, é preciso salientar que eles possuem uma identidade que os faz serem reconhecíveis. Essa identidade, podemos dizer que seja o que Bakhtin chamou de “estável”. É o traço de diferenciação funcional, o “ato praticado recorrentemente” (MARCUSCHI, 2005) que configura os gêneros como artefatos poderosos que na sua construção textual nos “prescrevem leis” que não podem ser totalmente livres.

Com isso, percebemos que eles não podem ser considerados como produtos acabados à disposição do falante, na verdade são o resultado de um trabalho coletivo e historicamente situado que passou por diversas influências, sendo esse ciclo um processo contínuo: “... os gêneros não preexistem como formas prontas e acabadas, para um investimento em situações reais, mas são categorias operativas, instrumentos globais de ação social e cognitiva” (MARCUSCHI, 2005. p, 24). Ou seja, os gêneros vão sendo construídos à medida que são utilizados nas esferas sociais em atividades reais de convivência entre as pessoas, quando as mesmas fazem uso dos artifícios linguísticos discursivos, jogando com ferramentas específicas para atender a determinados objetivos. Cada elemento selecionado, cada item linguístico faz parte de escolhas que são operacionalizadas no ato comunicativo. Por esse motivo, os gêneros devem ser tidos antes de tudo como fatos sociais, como traço constitutivo da sociedade em seus *habitats* típicos.

Compreendemos que a Teoria Dialógica de Bakhtin vai ao encontro do nosso estudo, uma vez que nossa investigação centra-se no tratamento da multimodalidade nos gêneros visuais e verbo visuais presentes nas atividades de leitura no LDP. Acreditamos que os gêneros visuais e verbos visuais são artefatos linguísticos que sofreram diversas mudanças em seu conteúdo, estilo e forma composicional ao longo da história.

Nossa pesquisa foca-se na compreensão da leitura como um processo dialógico, em que os sentidos são edificados na relação entre os sujeitos que são tocados um pelo outro nos diversos fios dialógicos do processo de leitura. O sujeito incorpora a palavra do outro e por ela é transformado.

Nesta seção, buscamos trazer alguns conceitos bakhtinianos que auxiliam na compreensão dos processos envolvidos na leitura de gêneros visuais e verbo-visuais e na análise do LDP como um elemento de extrema relevância à formação leitora e que congrega em seu projeto gráfico a união de diversos gêneros multimodais. Na próxima seção, focaremos nossas discussões a respeito dos pressupostos teóricos da multimodalidade discursiva.

1.3 Pressupostos Teóricos da Multimodalidade

Com o avanço da tecnologia e o advento da era digital, as práticas discursivas socialmente constituídas sofreram grandes mudanças em suas formas de manifestação. Os gêneros discursivos sinalizam essas modificações, articulando em sua composição uma vasta gama de linguagens (palavras, imagens, sons, cores, formas, entre outras).

Nesse cenário, novos gêneros surgem e outros se transmutam para atender as novas exigências comunicativas e as práticas sociais vigentes, comprovando o dinamismo e flexibilidade inerente dos gêneros discursivos.

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet [...] são dinâmicos, fluindo de um do outro e se realizando de maneira multimodal... (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23)

Esse dinamismo é compreendido quando percebemos que os gêneros discursivos são artefatos interativos que refletem e refratam o contexto social e histórico das esferas de atuação humana. Dessa forma, podemos afirmar que tanto ações sociais quanto os

gêneros discursivos são eventos da multimodalidade, tendo em vista que articulam diferentes modos de linguagem em seu projeto discursivo.

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais, porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, **palavras e imagens**, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações (DIONÍSIO, 2005, p.161, grifos nossos).

Nesse contexto, notamos que os estudos acerca de multimodalidade de gêneros estão em voga, justamente porque os recursos multimodais estão ganhando destaque no contexto das práticas sociais da modernidade, tornando a sociedade na qual estamos inseridos “um grande ambiente multimodal” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Como dito anteriormente, as inovações no campo tecnológico alteraram a sociedade em que vivemos, modificando também, nossos pensamentos, a forma como convivemos com os meios de comunicação, como nos relacionamos com as práticas de linguagem e com os suportes multimídias que nos rodeiam. Passamos a aderir novos usos para formas antigas de comunicação. Esse fato acontece, por exemplo, com os aparelhos celulares, que além das chamadas telefônicas convencionais, do envio de mensagens de texto e mensagens de voz, permitem que a comunicação seja feita através de diversas manifestações imagéticas: fotografias, memes, vídeos, *emojis*, entre outros eventos multimodais.

Segundo Gomes e Azevedo (2012, p.218): “Nos dia de hoje, há uma grande valorização em relação ao visual. Na internet, na publicidade, nos jornais, dentre outros meios, encontramos, a todo instante, textos ricos em imagens.” Assim, percebemos que atualmente, as imagens se constituem como elementos essenciais na construção da mensagem de gêneros discursivos diversos, circulando de forma dinâmica e interativa em todas as esferas de atuação humana. No espaço digital, essas imagens se combinam com outras semioses, conduzindo a transmissão da mensagem de forma multimodal, em que os significados são transmitidos de forma articulada, construindo um todo coerente.

Na Teoria da Semiótica Social, cunhada por Kress e Van Leeuwen (1996), a multimodalidade focaliza a articulação dos diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem a modalidade linguística, a visual, a gestual, entre outras. Assim, texto multimodal é aquele que permite mais de um modo de representação

semiótica como a oralidade, a escrita, a som, a música, as cores, as formas, as imagens estáticas ou em movimento.

Contudo, para que um gênero discursivo possa ser percebido como um artefato multimodal é preciso que as semioses presentes em sua composição textual articulem-se de modos variados, constituindo a integridade semântica do gênero. Não basta apenas que a imagem e/ou o texto verbal estejam postos no papel ou na tela computador, é fundamental que as semioses tenham suas potencialidades combinadas através de uma relação dialógica de sentido.

Então, por constituir a combinação da escrita e da imagem uma nova modalidade discursiva, usar imagem em uma página não é ato simples. É preciso avaliar a disposição das imagens no espaço disponível. Tomar decisões sobre o lugar, o relevo e a importância de cada imagem em combinação com o texto verbal. [...] O texto e a imagem, engenhosamente, conectam o visual ao verbal por meio de um elo semântico responsável pela composição e pela associação à imagem (VIEIRA, 2010, p. 57 - 58).

Segundo Kress (2011), **modo** é uma forma socialmente e culturalmente determinada que oferece **recursos** para criar sentidos. Dessa forma, compreendemos a multimodalidade não apenas como os múltiplos modos de transmissão da mensagem e do conhecimento por meio de imagens, palavras, cores, músicas. Vislumbramos a multimodalidade, também como os vários recursos semióticos disponíveis para a comunicação, desde imagens estáticas, palavras em caixa alta, melodias, cores, recursos cenográficos, espaços em branco e a diagramação de uma página impressa.

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música, acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”¹ (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001, p. 20, tradução nossa).

Enfim, a multimodalidade é “um campo de trabalho, um domínio de investigação, uma descrição do espaço e dos recursos que entram em jogo no processo

¹ We define multimodality as the use of different semiotic modes in the design of a product or semiotic event along with the particular way in qua these modes are combined - put, for example, reinforce each other ("mean the same thing in different ways"), play complementary roles [...] be hierarchically ordered, as in action movies where the action is dominant, with the music, adding a touch of color and emotional sync the sound of a realistic touch "presence".

de produção de sentido”² (KRESS, 2011, p. 242, tradução nossa) para representar e significar os eventos sociais.

Assim, para a multimodalidade, a representação social e os eventos interativos utilizam uma variedade de modos, os quais têm potencialidades para colaborar com a construção dos sentidos textuais. Nos eventos da multimodalidade não existe um modo que seja mais importante que outro, pois tanto o verbal, o gestual, o sonoro, quanto o visual possuem entre si semelhanças e diferenças que são pertinentes à edificação do estilo, do conteúdo e da estrutura do gênero multimodal. Contudo, uma modalidade linguística poderá ser semanticamente superior a outra, isto é, ter um nível de informatividade maior.

Há um ponto forte para a multimodalidade como tal, ou seja, a afirmação de que a “língua” é apenas um entre os recursos para produzir sentido, e que todos esses recursos disponíveis em um grupo social e suas culturas em um momento particular devem ser considerados como constituindo um domínio coerente e um campo integral de recursos. No entanto, tais recursos são distintos para produzir sentido, mas iguais potencialmente, em suas capacidades de contribuir na produção de sentido para uma entidade semiótica complexa, um texto ou um texto como entidade³ (KRESS, 2011, p. 42, tradução nossa).

Nessa passagem, observamos que Kress (2011) não desprestigia a modalidade verbal, colocando-a em um nível inferior de menor importância em relação às outras linguagens. O autor destaca a pertinência de atuação dos outros modos semióticos à criação de sentidos juntamente ao modo verbal.

Assim, percebemos que na construção multimodal, a produção do significado, emerge por meio da harmonia estabelecida entre os modos e recursos semióticos que articulam seus potenciais semânticos conjuntamente.

Moreira (2013, p. 31) diz: “Levando em conta que para o senso comum o modo semiótico visual está atrelado às imagens e diversidades de cores e formas, pode parecer difícil aceitar que todo texto é multimodal...”. Nessa perspectiva, concordamos com o autor, pois percebemos que para muitos, a multimodalidade é um recurso que está

²A field of work, a domain for enquiry, a description of the space and the resources which enter into *meaning*, in some way or another.

³There is a strong point for multimodality as such, that is, the claim that the "language" is just one of the resources to make sense, and that all these resources in a social group and its culture at a particular time should be regarded as one coherent domain and a full field of resources. However, these resources are distinct to produce meaning, but potentially equal in their ability to contribute to the production of meaning for a complex semiotic entity, a text or a text as an entity.

ligado apenas à modalidade visual. Ou seja, muitas pessoas acreditam que para que o gênero seja compreendido como um fenômeno da multimodalidade é preciso que ele apresente imagens em sua composição.

Dessa forma, acreditamos que a conscientização de que todo texto é multimodal pode acontecer se refletirmos acerca do posicionamento de Dionísio (2005, p. 165) de que os gêneros textuais escritos são construídos de uma contínua informatividade visual “que vai do menos *visualmente informativo* ao mais *visualmente informativo*.”

De acordo com a autora, um texto para ser multimodal não deve obrigatoriamente estar repleto de imagens ou figuras, pois basta a presença dessa variação de maior ou menor informatividade que se dá em um contínuo para que o texto seja visto como multimodal. Portanto, um texto verbal escrito que apresente títulos em negrito, itálico, caixa alta, que possua uma variedade de tamanhos das fontes tipográficas e diagramação já considera essa variação da união dos diversos modos semióticos.

Segundo Costa (2011) na perspectiva da Semiótica Social, a língua além de representar as práticas, é um mecanismo que influencia, cria e transforma a realidade social. Dessa forma, a língua está ligada aos recursos e aos modos de representação que constituem o texto, sendo “um produto do processo de construção social”. (COSTA, 2011, p.62).

Como dito anteriormente, compreendemos que os textos são artefatos multimodais e a escrita uma das modalidades de representação. Nessa perspectiva, o ato da leitura não pode tomar como base somente a escrita, tendo em vista que ela se constitui como apenas uma de suas semioses, assim como a imagens.

Para melhor esclarecermos o fenômeno da multimodalidade, apresentamos um exemplo do livro didático de Língua Portuguesa:



Figura 1: Texto retirado do 2º volume da coleção, p. 108

Português: linguagens, 7º ano: língua portuguesa/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7. Ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

O exemplo que usamos foi extraído de um volume do livro da coletânea que compõem o corpus de análise de nosso trabalho. Configura-se como um poema concreto que se caracteriza pela materialidade das palavras, observada em seu aspecto verbo-visual. No exemplo, a palavra **velocidade** desencadeia a sugestão visual de movimento. Esse recurso estilístico é reforçado sonoramente, através da repetição do fonema /v/, que sugere o som de um corpo em ação. Outro aspecto observado é a disposição em que a palavra aparece em um deslocamento gradual da esquerda para a direita, aonde as letras vão surgindo uma a uma, da margem superior à inferior, sugerindo que o corpo está deslocando-se em alta velocidade. Com estes recursos, o concretismo atribui à palavra a função principal na edificação dos sentidos do poema.

Com base no texto acima, podemos dizer que o movimento, sugerido no aspecto visual da imagem, permite perceber a velocidade, a significação pretendida pelo autor. Percebemos que a interpretação do texto se deve à interdependência entre a escrita e a imagem, em que o conteúdo linguístico e sua disposição tipográfica induzem à construção do sentido metafórico da imagem. Dessa forma, podemos afirmar que a forma composicional desse poema influencia as significações possíveis, tanto como na atividade de leitura de um poema como esse, ou na leitura de uma charge ou cartum, é fundamental que o livro didático de língua portuguesa explore os recursos visuais a fim de desenvolver capacidades leitoras nos estudantes.

Desse modo, refletindo sobre o ensino de leitura de gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais), que se fazem presentes dentro do LDP, respaldamo-nos em Dionísio (2005, p. 160) que afirma: “na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”

De acordo com a autora, a multimodalidade é um traço constitutivo dos discursos oral e escrito. Assim, a escrita tem mostrado “cada vez mais arranjos não padrões” (DIONÍSIO, 2005, p. 160). Exemplificando, temos os textos digitais (hipertextos), que na maior parte de suas ocorrências não seguem a linearidade do texto escrito impresso. Nesse contexto, em virtude da ascensão do campo tecnológico, a introdução dessas novidades em nossas práticas de leitura e escrita querer de nós modificações de nossas formas cotidianas de ler, compreender e representar a realidade social.

Seguindo a autora, consideramos que os gêneros visuais e verbo-visuais são fenômenos multimodais, tendo em vista que articulam diferentes modos de representação: linguagens verbal e visual.

Nesse tópico, abordamos o conceito da multimodalidade porque nossa pesquisa se utilizará de uma adaptação das capacidades de leitura de gêneros multimodais, desenvolvidas por Costa (2011), com base em Paes de Barros (2009) como uma das categorias de análise de nosso estudo.

Estratégias de observação da multimodalidade	Parâmetros para observação das atividades
Seleção e verificação de informações verbais	Atividades que encaminhem: <ol style="list-style-type: none"> 1. A retomada dos elementos lexicais, não somente para a verificação de um dado fato morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também para: <ol style="list-style-type: none"> a) A observação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero; b) Percepção do estilo do gênero (observação do modo como certos elementos lexicais são tratados nas atividades: como parte componente do estilo de um dado gênero; por exemplo, o uso de verbos no imperativo, característica do estilo do gênero propagando impressa.)
Organização da sintaxe visual	<ol style="list-style-type: none"> 2. A reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes da significação.
Interpretação de informações verbais e não-verbais	<ol style="list-style-type: none"> 3. A observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre e ao seu contexto de produção e de circulação; por exemplo, na leitura de uma charge, os elementos pictóricos sendo retomados não somente pelo texto, mas relacionando com o momento social em que foi produzida, com o veículo de circulação, etc.
Percepção do todo do enunciado	<ol style="list-style-type: none"> 4. A percepção da integração de todos os elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) do gênero, relacionando-os com o contexto sociohistórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a réplica ativa.

Quadro 1: Parâmetros de observação das atividades (Fonte: COSTA, 2011, p. 69)

Essas estratégias leitoras, somadas às concepções teóricas de Bakhtin são fundamentais para o nosso trabalho, pois consideramos o texto multimodal como um enunciado concreto que articula em seu projeto discursivo as materialidades verbal e visual.

No capítulo seguinte, discutiremos os Letramentos, focando no Letramento Visual; apresentaremos algumas perspectivas a respeito das imagens e finalizaremos explanando algumas concepções de leitura e suas habilidades leitoras.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTOS, AS IMAGENS E CONCEPÇÕES DE LEITURA.

Neste capítulo, realizamos algumas releituras das discussões acerca dos letramentos e das perspectivas teóricas sobre o ensino de leitura e das competências e habilidades requeridas no ato de ler, no intuito de subsidiar nossas reflexões sobre as práticas de leitura propiciadas pelos livros em análise.

Além disso, discutimos também sobre a presença das imagens como forma de representação social, presentes nos gêneros multimodais que demandam leituras específicas.

2.1 Letramentos

Os estudos sobre o letramento têm causado muitos debates desde a introdução do termo na década de 80 do século XXI. Podemos observar que nem sempre houve um consenso acerca da definição de letramento, por se tratar de uma área do conhecimento que sempre esteve ligada ao contexto social e histórico, e que, por sua vez, retrata formas distintas de conceber os usos sociais da leitura e escrita.

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como quando e por que ler e escrever (SOARES, 1998, p. 75).

Assim, compreendemos que não há uma definição estanque, nem universal para o letramento. Seu conceito “varia através dos tempos e das culturas” (ROJO, 2009, p. 99), sendo moldado pelas diversas práticas sociais ligadas à leitura e escrita. Portanto, tem seu conceito estabelecido não a partir de habilidades de codificação e decodificação verbal, mas a partir das diversas práticas sociais vivenciadas nos diversos contextos culturais.

Sabemos que as formas de leitura e das representações da escrita mudaram de modo a exigir dos indivíduos competências que lhes possibilitem atuar efetivamente em sociedade. Competências que os viabilizem a leitura dos eventos sociais, elaborados por meio de imagens, sons, músicas, cores, entre outras formas linguísticas. Sendo assim,

faz-se necessário pensar na necessidade da formação de um cidadão não só letrado, mas que desenvolva suas capacidades múltiplas de leitura e de escrita. Neste capítulo, centraremos nossas discussões, apresentando as concepções da multimodalidade e dos letramentos, em especial do letramento visual.

Como mencionado anteriormente, o termo letramento surgiu no campo da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 do século XXI, associado à erradicação do analfabetismo (SOARES, 2001, p.15). No Brasil, o termo foi introduzido por Mary Kato (1986) em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. E a partir daí, torna-se uma constância a preocupação em diferenciar alfabetização e letramento. Essas definições ainda aparentavam muito próximas de “estado de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 1998, p.16), ou seja, aquele que se apropria da escrita, como tecnologia.

De acordo com Soares (1998):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de leitura [...] (SOARES, 1998, p. 45).

O crescimento e a expansão social, cultural, política e econômica demandam novas necessidades e práticas sociais de leitura e escrita. Assim, o termo letramento aparece no Brasil atrelado a eventos diferentes daquele ligado à alfabetização (que definia o conhecimento e decodificação das letras). Mais recentemente, o letramento tem sido apresentado por pesquisadores com uma visão totalmente distante do conceito de alfabetização, designando práticas de leitura e escrita mais aprimoradas.

Destaca-se, dentre os grandes estudiosos do letramento, Street (1984) que apresentou novos estudos sobre letramento, divulgados no Brasil por Kleiman (1995). Street expõe dois tipos de letramento: o autônomo (o letramento é visto como tecnologia, desarticulado do contexto sociocultural e a escrita é tomada como um produto acabado, em que o indivíduo, ao dominar as capacidades de escrita é levado a níveis universais de alfabetismo) e o ideológico (as práticas de letramento estão ligadas ao contexto social e cultural do sujeito).

Com base nesses dois enfoques propostos por Street (1984), Soares (1998) apresenta duas vertentes sobre o letramento: a versão fraca e a versão forte. Para Soares, a vertente fraca está associada ao modelo “autônomo” de Street, a mecanismos de adaptação do cidadão às demandas sociais de uso da leitura e escrita. Por outro lado, a vertente “forte” está associada ao modelo “ideológico”, uma vez que é revolucionária e crítica, estando a favor da libertação dos sujeitos em favor da edificação de identidades fortes.

Dessa forma, baseados em Soares (1998), entendemos que o termo letramento vai muito mais além de uma tecnologia da escrita para ser usada nas práticas sociais. Ele é um arsenal de práticas sociais que envolve e demanda os usos da leitura e escrita, permitindo aos sujeitos posicionarem-se criticamente, em relação a sua realidade social.

De acordo com Rojo (2009, p.12) recentes estudos sobre o letramento demonstram a diversidade de prática de leitura, escrita e usos da linguagem, enfatizando os aspectos sociais e culturais das práticas do letramento.

Assim o termo letramento dever ser utilizado no plural (letramentos) por envolver inúmeras habilidades e competências de linguagens que se realizem e diversas práticas e contextos sociais. Isso acontece porque o mundo mudou muito nos últimos tempos, graças à expansão da tecnologia digital, que por sua vez reformulou a concepção de letramento. Segundo Rojo (2009, p.105-106):

A multissemiótica ou multiplicidade de modos de significar que as possibilidades midiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multimidiáticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Atualmente, podemos dizer que práticas restritivas de letramento que não congregam a união de diferentes linguagens em um gênero discursivo são totalmente antiquadas e incabíveis. Os estudantes do século XXI precisam ser preparados para lidarem com gêneros que integram múltiplas fontes de linguagem. Orienta-se buscar uma prática pedagógica que tenha como finalidade o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. Recomenda-se ensiná-los a articular diferentes linguagens para que sejam conscientes de que há variadas formas de significar.

Como dito anteriormente, com surgimento das tecnologias digitais, novas práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita também surgiram. Isso implica afirmar que à escola é delegada missão de proporcionar aos estudantes a possibilidade de se articular com diversas práticas que favoreçam a apropriação de diversas formas de letramentos, para que possam responder às exigências atuais de leitura e escrita.

Sobre isso Rojo (2009, p. 107) diz que é preciso uma educação que considere:

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, a música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meio semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, os sons, os design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Mediante tal posicionamento, refletimos sobre o livro didático de Língua Portuguesa que tem se configurado como o principal material de acesso aos gêneros discursivos, e às práticas de leitura e escrita de muitos estudantes, e por isso desempenha um papel importante na formação de leitores. Por este motivo, buscamos compreender como os gêneros discursivos multimodais (visuais e verbo-visuais) são tratados em atividades de leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais e se essas atividades propiciam aos alunos a possibilidade de se apropriarem do letramento visual, tornando-os leitores críticos e capazes responder aos discursos presentes nos LDP's por meio da leitura multimodal.

Neste estudo, refletimos sobre as novas demandas sociais, que por sua vez convocam a prática de novos letramentos. Refletimos a necessidade de agregar às práticas de letramento da escrita as práticas de letramento visual, dos modos como a leitura e escrita estão sendo utilizadas na atualidade, especificamente no Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais.

Nesse ensejo, na seção seguinte, passamos a olhar para outro conceito de fundamental importância para as nossas análises: o Letramento Visual.

2.1.1 Letramento Visual

No contexto da sociedade moderna, observamos que as informações e o conhecimento são disponibilizados através de múltiplas formas de linguagem. Como reflexo desse processo, os gêneros discursivos, que circulam nas esferas de atuação humana são elaborados pela utilização diversos recursos multimodais, como palavras, sons, imagens, cores. (DIONÍSIO, 2005; ROJO, 2012; ALMEIDA, 2013).

Assim, percebemos que a imagem vem sendo um dos recursos linguísticos mais recorrentes na elaboração dos novos gêneros, articulando-se a outras semioses na produção de sentidos discursivos: “Cada vez mais se observa a combinação de material visual com escrita; vivemos, sem duvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2005, p. 160)”. “Não podemos ignorar que a modernidade inunda os nossos olhos com imagens e que a linguagem visual tem sido extremamente valorizada na construção do sentido”. (VIEIRA, 2010, p. 55).

Nessa perspectiva, com a tecnologia atuando em todas as conjunturas sociais, os sujeitos, além da habilidade de ler e escrever devem desenvolver habilidades leitoras para lidar com as informações visuais. De acordo com Dionísio (2005, p. 160) “Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Nesse sentido, percebemos que o termo letramento, definido como habilidade de ler e escrever, é insuficiente para atender às novas formas de comunicação, devendo ser repensado e ampliado para atender a “todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2005, p. 159).

Dentro dessa realidade, aproximamo-nos do letramento visual, como sendo, a nosso ver, a habilidade social que o sujeito precisa desenvolver para utilizar as informações visuais, buscando dialogar com os sentidos que essas informações fornecem. Assim, o letramento visual pode ser percebido como o estado ou condição de quem adquire habilidades para interagir com diferentes portadores de leitura imagética.

Segundo Nunes (2013, p. 80), o letramento visual:

... passa por uma prática que não exige a criação de uma imagem, valendo-se de ferramentas da linguagem plástica, mas sim a compreensão do funcionamento sensível desses elementos plásticos de modo que se percebam as suas possibilidades produtoras de sentido na constituição de uma imagem.

Para a autora, o fundamental não é apenas que o leitor identifique os elementos que estão presentes na imagem, mas também o modo com que ele considera esses elementos na imagem como um todo discursivo e integrado.

De acordo com Santaella (2012, p. 13), o letramento visual:

...significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Dessa forma, o letramento visual pode ser percebido, também, como a habilidade competente de leitura, compreensão e interpretação de imagens nas práticas sociais, no qual os indivíduos olham estas imagens atenciosamente, buscando desvelar as intenções comunicativas presentes na tessitura linguística do gênero, explorando seus sentidos.

Sabemos que tempos atrás, as práticas de letramento na escola pautavam-se apenas em atividades de leitura e escrita, cuja linguagem escrita era o método privilegiado para ensino de língua portuguesa. Hoje, essa realidade tem sofrido grandes alterações, graças à inserção e uso da tecnologia e de outros recursos linguísticos, como as imagens. Assim, podemos dizer que: “as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 34).

Assim, compreendemos que as práticas de letramento no âmbito escolar devem estar pautadas no estudo dos mais variados gêneros discursivos, os quais o sujeito já está familiarizado e com aqueles com os quais desconhece, permitindo assim sua inserção nas práticas de maior poder na sociedade.

Com a globalização e o crescimento das tecnologias de ponta, os sujeitos interagem e representam o mundo através de um conjunto de relações semióticas, ou seja, por meio de uma diversidade de modos linguísticos envolvidos no evento comunicativo.

Kress e Van Leeuwen (1996) dizem que as leituras contemporâneas precisam ser modificadas, isto é, ir além do domínio monomodal dos textos lineares, para o multimodal, dos textos não lineares. Para os autores, a não linearidade não se restringe apenas às imagens, mas engloba toda a composição tipográfica e as cores que apresentam múltiplas formas de leitura.

Para Dionísio (2005), Nunes (2003) e Vieira (2010), as formas sociais de comunicação mediadas pelo uso da linguagem visual é algo que remonta desde a era do homem primitivo, realizadas por meio de desenhos rupestres e hieróglifos, estando ligadas a formas de ensinamento, narrações religiosas ou registro histórico. Assim percebemos que a imagem não é um elemento comunicativo estranho que está distante das atividades praticadas pelos sujeitos sociais. Elas se fazem presentes, praticamente, em todas as esferas comunicativas (midiática, didática, artística, educacional), tendo no ambiente digital (e nos recursos multimídias) seu uso intensificado.

Contudo, Nunes (2013, p. 19) aponta que “as imagens fazem parte do nosso cotidiano, mas muitas vezes não as vemos por não compreendermos a linguagem visual e seus significados”. Nessa perspectiva, parece que mesmo que as imagens estejam inseridas nos contextos comunicativos da sociedade, sua leitura, compreensão e produção de sentido ainda estão sendo insuficientes.

Dessa forma, a escola precisa assumir uma prática educativa voltada ao estudo reflexivo das diversas semioses presentes nos gêneros discursivos que atuam na sociedade, analisando criticamente os efeitos de sentidos produzidos por seus mecanismos linguísticos. Ou seja, é necessário que o ensino da língua volte-se às formas de representação dos textos e suas características visuais, verbais e multimodais, isto é, esteja centrado nos multiletramentos, incluindo o letramento visual. (ROJO, 2012; ALMEIDA, 2013).

Essa necessidade do desenvolvimento da leitura visual se justifica porque estamos inseridos, como dito anteriormente, em uma sociedade, onde a imagem se constitui em representações semióticas de grande utilização comunicativa, presente nas mais diversas áreas de atuação humana. Por isso, é necessário o desenvolvimento do letramento visual para que possamos compreender e dialogar com práticas sociais que envolvem a cultura visual. Do contrário, estaríamos presos às consequências negativas que o não desenvolvimento dessas habilidades leitoras pode proporcionar como salienta

Kress e Van Leeuwen (1996, p. 2-3): “Não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais. Dominar o chamado letramento visual será uma questão de sobrevivência, especialmente nos locais de trabalho.”

Nessa vertente, perante a imposição que a sociedade faz à emergência do desenvolvimento de novas habilidades de leitura que perpassem o nível da codificação e decodificação do texto verbal escrito, compreendemos que nosso trabalho se faz relevante, pois analisa o tratamento dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) em atividades de leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental (anos finais), percebendo se estas são apresentadas aos estudantes de modo que mobilize as capacidades leitoras específicas para este tipo de gênero, favorecendo o letramento visual.

É pela perspectiva de o letramento está atrelado ao envolvimento com as práticas sociais, com o modo com que os sujeitos dialogam discursivamente com e pela linguagem, que optamos pelo letramento visual para compreender o modo com que o sujeito interage com a linguagem visual, em atividades de leitura no LDP, produzindo sentido e compreendendo a textualidade da imagem de forma consciente.

Na próxima seção, discutiremos os pressupostos teóricos sobre as relações estabelecidas entre a imagem e o texto verbal, apresentados pela autora Lúcia Santaella (1997; 2012), com o intuito de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o papel da imagem na construção dos gêneros multimodais.

2.2 As imagens e sua relação com o texto verbal escrito

A comunicação humana se realiza através de gêneros discursivos que se materializam por meio de códigos linguísticos que podem ser divididos em duas categorias: verbal e não verbal. Essas duas formas de representação social são convencionalmente articuladas e interpretadas pelas pessoas. A primeira forma organiza-se baseada na dupla articulação da linguagem e a segunda está ligada a vários sentidos como os visuais, auditivos, olfativos, entre outros, (GOMES, 2013).

Dessa forma, percebemos que a língua agrega uma gama de modos representacionais e comunicativos, como as imagens estáticas e em movimento, não

estando presa apenas ao código verbal escrito. Assim, notamos que a imagem, nos dias de hoje, atua de forma tão eficiente quanto o texto verbal, emergindo impregnada de valores sociais e culturais e sendo de fundamental importância na elaboração dos sentidos discursivos.

Os estudos e reflexões acerca da imagem não é algo recente. Santaella (2012) diz que umas das definições mais antigas pode ser encontrada no livro VI da obra *A República*, de Platão, onde o filósofo define as imagens, primeiramente, como sombras, depois como reflexos observados na água ou na superfície de corpos opacos. Dessa forma, notamos o quão notório é a função que desempenham as imagens no contexto cultural das sociedades.

Além disso, a imagem está presente no processo histórico da comunicação humana desde a era primitiva, quando homem começou a registrar sua fala simbolicamente através de pinturas nas paredes das cavernas. Gomes (2013, p. 79) relata que no período medieval, os manuscritos e textos impressos apresentavam traços e peculiaridades visuais que os configuravam, também como textos visuais: “...apresentavam algum tipo de combinação de tamanho de letras, tipos de fontes, margens e espaços entre letras, adereços visuais, de forma que todo texto impresso é visual”.

Nos dias de hoje, em virtude das facilidades oferecidas pela efervescência dos meios digitais, os limites entre o texto verbal e o imagético estão cada vez menores. Cada vez mais percebemos a inserção da imagem em diversas áreas de atuação humana. O ser humano está cercado de imagens, principalmente nos tempos atuais, em virtude da ascensão da tecnologia e efervescência dos meios digitais. Nesse contexto, elas(as imagens) exercem múltiplas funções, como divertir, informar, anunciar, promover, denegrir, comprovar e esclarecer fatos, tornando-se um elemento de grande importância documental e comunicativa.

As múltiplas funções exercidas pelas imagens enfatizam o seu papel enquanto unidade comunicativa, cujo significado pode ser expresso independentemente do discurso verbal e funcional com propósitos retóricos como um eficiente meio de persuasão (ALMEIDA, 2013, p. 191).

Corroborando essa perspectiva, acerca da autonomia das imagens contemporâneas, trazemos Rojo (2012) e Gomes (2013) que dizem que as imagens e

seus arranjos podem ser mais esclarecedores e fazerem os gêneros contemporâneos significarem quase tanto ou mais que os escritos.

Compreendemos que as relações de significância estabelecidas entre o texto verbal e o não verbal cumprem um papel de extrema relevância no contexto social da contemporaneidade. Nessa perspectiva nos apoiamos nos estudos de Santaella (2012) e Santaella e Nörth (1997) para entendermos as relações semânticas estabelecidas entre a materialidade verbal e a visual.

Segundo Santaella (2012), as relações entre texto e imagem são íntimas e diversificadas, podendo a imagem ilustrar o texto verbal ou o texto verbal esclarecer e explicar a imagem através de comentários. Mesmo assim, a imagem parece não ser suficiente sem a materialidade linguística. Essa constatação, de acordo com Santaella, levou alguns autores a questionarem a autonomia da imagem.

Para Santaella (2012), essa concepção está pautada na abertura interpretativa inerente à imagem que se dá pelo caráter cultural e ideológico das imagens. Dessa forma, as imagens sempre “serão discursos polissêmicos”, podendo apresentar uma variedade de possíveis atos comunicativos: “Portanto, ela precisa ser modificada, especificada, enfim, explicada por uma mensagem verbal” (SANTAELLA, 2012, p. 110). Esse contexto imagético, também, pode ser modificado através de outras mídias, como a música, o texto verbal e outras imagens.

Santaella (2012) diz que as relações entre texto e imagem podem ser observadas através de muitos pontos de vista. Assim, ela nos apresenta três perspectivas analíticas: as relações sintáticas, as relações semânticas e as relações pragmáticas.

Aprofundaremos nossas discussões acerca das relações semânticas, pois as tomaremos como uma de nossas estratégias metodológicas, em virtude de nossa pesquisa ter como foco a análise do tratamento das imagens em atividades de leitura no LDP do ensino fundamental anos finais. Investigaremos se a leitura imagética foi negligenciada nessas atividades de leitura, mesmo em situações em que a imagem tenha sido semanticamente superior ao texto verbal, ou seja, momentos em que tenha apresentado um conteúdo mais informativo.

De acordo com a autora, na perspectiva **semântica**, as relações entre texto e imagem analisam a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a articulação

de uma mensagem complexa. As relações semânticas caracterizam as informações desses elementos, por meio de dois polos extremos de um contínuo, indo da **redundância à informatividade**. Nesse contínuo, há três maneiras diferentes de relação da imagem com o texto: redundância, dominância e complementaridade.

De acordo com Santaella e Nörth (1997) e Santaella (2012), a imagem pode ser semanticamente inferior ao texto quando ela apenas ilustra e nada acrescenta ao que é dito pelo texto escrito, sendo, portanto redundante. A título de ilustração, podemos citar alguns contos e histórias infantis escritas em que o conteúdo verbal apresenta as personagens e os ambientes, descrevendo-os em detalhes. Acompanhado a esse texto, observamos a presença de apenas uma figura (ou algumas) representando as personagens, em situações específicas (em casa, no castelo, em uma carruagem, dormindo), não narrando a história com a mesma riqueza de detalhes como o texto verbal fez. Assim, a figura presente na narrativa, torna-se inferior ao texto, pois “ela se refere apenas a uma parte do texto”⁴ (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 346) e não apresenta um nível de informatividade que contribua para a melhor compreensão dos sentidos do texto, por esse motivo, torna-se **redundante**.

Neste tipo de relação, o texto tem a primazia sobre a imagem, isto é, o leitor necessita ir a determinada parte do texto para compreender a imagem.

⁴it only relates to a part of it.

PERÍCIA NÃO ENCONTRA VESTÍGIOS DE PÓLVORA NA MÃO DE PROMOTOR

PERITOS NÃO ENCONTRARAM PÓLVORA NA MÃO DE PROMOTOR ARGENTINO MORTO; POLÍCIA TRABALHA COM HIPÓTESE DE SUICÍDIO INDUZIDO



Não foi encontrado qualquer vestígio de pólvora nas mãos do promotor que denunciou a presidente da Argentina, Cristina Kirchner, Alberto Nisman. A promotora argentina Viviana Fein, que investiga a causa da morte de Nisman, explicou que a autópsia indicava que o promotor teria se matado, porque não houve “ intervenção de terceiros, mas ela não descartou a possibilidade de suicídio induzido.

Segundo o jornal argentino La Nación, outro dado que coloca em dúvida a hipótese de suicídio foi a descoberta de um bilhete escrito por Nisman para a empregada com a lista de compras que ela deveria fazer na segunda-feira.

De acordo com relatos preliminares, o promotor deu um tiro na cabeça com uma pistola calibre 22, horas antes de apresentar no Congresso detalhes sobre sua investigação, na qual acusa Cristina de acobertar a participação de iranianos no atentado contra a sede da Associação Mutual Israelita Argentina (AMIA) em 1994.

A presidente Cristina Kirchner voltou a comentar no Facebook nesta terça-feira, 20, a morte do promotor. Em sua página oficial, ela repetiu a frase publicada no dia anterior, na qual dizia que a denúncia de Nisman contra ela buscava “ desviar, mentir, encobrir e confundir” .

Manifestantes atenderam à convocação das redes sociais e saíram às ruas na segunda-feira nas províncias de Beunos Aires, Tucumán, Mendoza, Rosario, Salta e Córdoba para exigir esclarecimentos sobre a morte do promotor e expressar consternação com um dos episódios de maior gravidade institucional ocorridos na última década na Argentina.

Figura 2: Exemplo de relação de inferioridade da imagem em relação ao texto (Fonte: <http://www.diariodopoder.com.br/noticia.php?i=25345990880> acessado em 21.01.2015)⁵

O mesmo acontece no exemplo da matéria jornalística na figura 2: o texto das investigações do suposto assassinato do promotor argentino Alberto Nisman, que havia denunciado a presidente, Cristina Kirchner, de estar acobertando a participação de iranianos no atentado contra a sede da Associação Mutual Israelita Argentina (AMIA) em 1994, em troca de relações comerciais e fornecimento de petróleo do Irã. Na matéria, é relatado que a perícia não encontrou vestígios de pólvora na mão do promotor, que morreu no dia em que apresentaria as provas contra Kerchner. Essas informações geraram dúvidas em torno da hipótese de suicídio, fazendo com que diversos manifestantes saíssem às ruas para exigir esclarecimentos sobre a morte de Nisman.

⁵ A imagem ampliada da figura 2 encontra-se no ANEXO A deste trabalho, na página 121.

Observamos que vários fatos foram citados na reportagem, mas de todos eles, apenas a imagem dos manifestantes foi publicada. Assim, percebemos que há uma relação desigual, onde a imagem é inferior ao texto, pois só faz referência a uma parte da reportagem.

A **dominância** imagética acontece quando “há uma sobrevalorização da imagem frente ao texto: a imagem é considerada mais informativa do que o texto.” (SANTAELLA, 2012, p. 113). Nesse caso, o elemento verbal é subordinado à imagem, pois precisa dela para ser **contextualizado** por meio de referências à imagem. Esse fenômeno acontece, segundo a autora, por exemplo, em volumes de gravuras artísticas, na propaganda, em fotos de retrato com assinaturas e exemplificações enciclopédicas “sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida” (SANTAELLA; NÖRTH, 1997, p. 57).

Tal subordinação pode também ser vista no exemplo da conversa no *WhatsApp* (figura 3) presente em um estudo realizado por Fonte e Caiado (2014).



Figura 3: Exemplo de relação de superioridade da imagem em relação ao texto (Fonte: FONTE; CAIADO, p. 482, 2014) <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4147> acessado em 12.04.2015)⁶

Como podemos observar, nessa prática discursiva participam dois sujeitos. O primeiro estabelece sua comunicação predominantemente pela modalidade visual, fazendo o uso de *emojis* diversos.

⁶ A imagem ampliada da figura 3 encontra-se no ANEXO B deste trabalho, na página 122.

Analisando os dois primeiros enunciados da conversa do primeiro sujeito, que tiveram uma composição apenas imagética, percebemos que as imagens presentes no seu discurso harmonizam-se engenhosamente construindo o todo coerente do texto. “Logo, dispensam palavras para seu entendimento, ocupando o status de independência absoluta e situando-se na escala da informatividade.” (FONTE, CAIADO, 2014, p. 482).

Martinec e Salway (2005) dizem que quando o status da imagem é igual ao do texto verbal pode haver duas classificações: independente e complementar. “Uma imagem e um texto são considerados independentes e de igual status quando estão juntos e não há sinais de que um modifique o outro”⁷ (p. 343, tradução nossa). Ou seja, o texto e a imagem expressam exatamente a mesma informação.



Figura 4: Exemplo da relação de igualdade/independência da imagem em relação ao texto (Fonte: <http://fortalplacas.com/index.php?pg=424> acesso 21.01.2015)⁸

A relação entre texto e imagem na figura 4 coexiste independentemente, pois o “feminino” representado na modalidade verbal é o mesmo “feminino” retratado na modalidade visual, através da figura de um ser humano (do sexo feminino) que está sobre um plano de fundo cor-de-rosa que convencionalmente simboliza a mulher.

De acordo com Santaella (2012) a relação de complementaridade acontece quando a imagem e o texto verbal possuem a mesma importância. Nesse caso, a imagem é integrada ao texto verbal e ambos possuem o mesmo valor informativo.

“Quando texto e imagem estão juntos e modificam-se mutuamente, o seu status é considerado complementar” (MARTINEC, SALWAY, 2005, p.343), ou seja, as

⁷An image and a text are considered independent and their status equal when they are joined on an equal footing and there are no signs of one modifying the other.

informações expostas pelo texto verbal contribuem para a compreensão da imagem, ao mesmo tempo em que o conteúdo informado pelo elemento visual é fundamental para a compreensão do texto escrito.

É o que acontece com as campanhas publicitárias de produtos de beleza femininos, cuja propaganda constrói os sentidos da mensagem por meio da interdependência semântica das duas linguagens (verbal e visual).



Figura 5: Exemplo da relação de igualdade/complementaridade da imagem em relação ao texto (Fonte: <http://www.byfafella.com/2011/12/19/liso-perfeito-por-sedaoficial/>)

A relação entre o texto e a imagem na figura 5 acontece de modo complementar, pois as qualidades do produto anunciado verbalmente transferem-se para a imagem dos produtos do Shampoo e do condicionador e a imagem da modelo e, conseqüentemente, para as consumidoras. Observamos que o conteúdo divulgado pela materialidade verbal no anúncio é incorporado e complementado pela própria imagem dos produtos e modificado pela figura da modelo que expõe sua beleza exuberante, supostamente garantida pela obtenção do produto. Assim, percebemos que o conteúdo verbal e o imagético se articulam engenhosamente para construir o sentido de credibilidade dos produtos estéticos que estão sendo divulgados.

De acordo com Santaella e Nörth (1997) e Santaella (2012), a relação de **discrepância** ou **contradição** entre a imagem e o texto são combinações que não são redundantes nem informativas. Nessa perspectiva, o texto e a imagem não combinam, mas seus conteúdos são colocados incoerentemente lado a lado ou até se contradizem. Os autores dão o exemplo da pintura *ceci n'est pas une pipe*” de René Magritte, em que a imagem mostra um cachimbo, ao mesmo tempo em que o texto afirma o contrário “isso não é um cachimbo” e dizem que a relação de discrepância não se trata de uma mera adição de informações, podendo ser feita uma nova interpretação holística da mensagem total.



Figura 6: Exemplo de relação de discrepância entre a imagem e o texto verbal
(Fonte: <https://alistadelucas.wordpress.com/2013/08/10/isto-nao-e-um-cachimbo/> acessado em 21.01.2015)

Fonte e Caiado (2014) empreenderam um estudo sobre as práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*, em que analisaram a relação (inferior, superior, equivalente) entre imagem e texto verbal presente nas conversas manifestadas no aplicativo. As autoras também refletiram sobre os papéis desempenhados pela imagem na composição multimodal do discurso na tela a partir da análise de três eventos comunicativos oriundos do *WhatsApp*.

As autoras constataram que as imagens executam diversas funções nas práticas discursivas realizadas nesse aplicativo, destacando-se:

- i) Imagem substituta do texto verbal;
- ii) Imagem que enfatiza o sentido do texto verbal;
- iii) Imagem que antecipa o texto verbal;
- iv) Imagem que ilustra o texto verbal;
- v) Imagem que sintetiza o texto verbal. (FONTE; CAIADO: 2014, p. 485)

Como justificamos anteriormente, utilizaremos as relações semânticas como uma de nossas categorias de análise. Assim, sintetizamos essas relações no quadro explicativo abaixo, com base nos estudos de Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014).

Imagem Inferior ao texto	REDUNDÂNCIA
Imagem Superior ao texto	DOMINÂNCIA
Imagem equivalente ao texto	COMPLEMENTAR
Imagem incoerente ao texto	DISCREPÂNCIA

Quadro 2: Relações Semânticas entre a imagem e o texto

Na seção seguinte traremos algumas perspectivas teóricas acerca do conceito de leitura e das habilidades envolvidas no ato de ler.

2.3 Concepções de Leitura

Os estudos acerca da leitura têm sido alvo de inúmeros trabalhos e pesquisas das áreas da Educação e da Linguística, e assim compõem um conjunto de teorias e conceitos pertencentes a diversas vertentes do saber. Neste ensejo, nossa pesquisa tem como objeto as atividades de leitura dos gêneros multimodais, propostas em uma coletânea do livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais. Observamos se estas atividades de leitura mobilizam capacidades leitoras referentes aos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais), favorecendo o letramento visual.

Como dito, definir leitura não é uma tarefa fácil, pois é necessário que seja considerada uma série de fatores, como por exemplo, o quadro epistemológico que embasa a concepção de leitura adotada (VIEIRA; SILVA, 2014).

Dessa forma, compreendemos a leitura como uma prática social que envolve inúmeras habilidades e competências de apreensão do conhecimento expresso por meio de vários elementos linguísticos (sejam eles palavras, imagens, entre outros) que se combinam e se articulam, formando a tessitura semântica dos gêneros discursivos.

Assim, no trabalho com a língua, percebemos que, ao longo da história, a leitura teve suas concepções modificadas, por se tratar de uma área de estudo ligada às perspectivas teóricas do letramento, que, por sua vez, tem seu conceito influenciado através dos tempos e das culturas.

Segundo Rojo (2009), o ato da leitura compreende o uso de procedimentos e estratégias perceptuais, cognitivas, motoras, discursivas, sociais, afetivas, linguísticas, dependendo da situação e de suas finalidades. A autora define “procedimentos como um conjunto mais amplo de fazeres e rituais que envolvem as práticas de leitura” (p.75). Exemplificando esses procedimentos, temos as formas de leitura como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, como folhear um livro, como interagir com gêneros multimodais.

Rojo (2009) aponta que o conhecimento acerca do conjunto de capacidades requeridas em diversas práticas de leitura vem crescendo nos últimos anos, devido aos avanços das pesquisas e teorias sobre a leitura desenvolvidas desde a metade do século passado até os dias de hoje.

No início da segunda metade do século XX, ler era concebido como um processo perceptual e associativo que consistia na decodificação de grafemas e fonemas para compreender o significado do texto. Essa concepção está próxima de uma visão de alfabetização, centrada na crença de que apenas conhecer e decodificar as letras, as palavras e as frases para acessar os significados do texto é o bastante. Nessa perspectiva, as concepções de leitura destacadas eram as de decodificação textual. (ROJO, 2009)

Rojo (2009, 76.) apresenta o que compreendem as capacidades de decodificação.

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Decodificar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções do texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (ROJO, 2009, p. 76).

No decorrer de cinquenta anos, o desenvolvimento das pesquisas sobre o ato de ler foi desvelando outras capacidades que estavam envolvidas nele, como a capacidade de ativação do conhecimento prévio, as capacidades de interação, as capacidades de armazenamento na memória, etc. Assim, a leitura passa a ser reconhecida como um ato de cognição e compreensão, envolvendo conhecimento de mundo, de práticas sociais e linguísticas, muito além do reconhecimento dos grafemas e fonemas (ROJO, 2009).

Posteriormente, o ato de ler passa a ser visto como a interação entre leitor e o autor. De acordo com essa perspectiva, o texto deixava “pistas” da intencionalidade do autor e era mediador nessa parceria interacional. O leitor tinha a missão de “captar” essas intenções bem como as finalidades do autor, reconhecendo às capacidades de compreensão.

São as capacidades de compreensão:

- *Ativação de conhecimento de mundo*: previamente à leitura, o leitor ativa seu amplo conhecimento de mundo e o coloca em relação aquele utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
- *Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto*: o texto não está para o leitor como uma folha em branco. A partir da situação da leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que se dá; do suporte (livro, jornal, revista, *outdoor*, etc) e de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações o leitor levanta hipóteses tanto do seu conteúdo como sobre a forma do texto ou trecho seguinte do texto que estará lendo. Esta estratégia se processa durante toda a leitura e é responsável pela velocidade do processamento do texto e neste processo o leitor pode antecipar muito do seu conteúdo.
- *Checagem de hipóteses*: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, pode confirmá-las ou refutá-las elaborando novas hipóteses.
- *Localização e/ou retomada (cópia) de informações*: é uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (para estudar, trabalhar, usar a internet etc.). O leitor busca e localiza informações relevantes e as marca (por meio de grifos, recorte-e-cole etc.) para depois utilizá-las de maneira organizada.
- *Comparação de informações*: ao longo da leitura, o leitor compara informações retiradas do texto ou acessadas por seu conhecimento de mundo de maneira a construir sentidos do texto. Estratégia importante para atividades como resumo, resenhas, sínteses etc.
- *Generalizações* (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.
- *Produção de inferências locais*: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (contexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído.
- *Produção de inferências globais*: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados (ROJO: 2009, p. 77-79.).

A partir de 1990, a leitura tem sido compreendida com “um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriormente a ele, como possibilidades infinitas de *réplicas*, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79.). Essa perspectiva exige, além das capacidades de compreensão, as capacidades de apreciação e réplica do leitor ao texto.

Tais capacidades demandam uma postura atuante do leitor perante o texto lido, em que ele deve apresentar habilidades leitoras como a percepção das várias semioses (imagens, música) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não apenas a linguagem escrita. Assim, percebemos que as concepções do ato de ler vêm sofrendo modificações em virtude da existência de novos suportes de leitura e dos novos gêneros. “Os gêneros que circulam socialmente congregam uma multiplicidade de linguagens, ou semioses, e é preciso desenvolver habilidades para ler as imagens, a diagramação, o

layout da página e a disposição das cores, das imagens e o texto verbal” (DIONÍSIO, 2005, p 132).

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura pressupõe um trabalho de construção de sentidos, que se dá a partir da análise dos modos de articulação de todos os elementos linguísticos presentes na estrutura composicional do texto.

Contudo, Santaella (2012) diz que muitos ainda acreditam que a leitura só se refere aos textos linguísticos e que o livro é o exemplar mais legítimo desse ato. Contrariando essa postura, a autora afirma que o ato de ler não se aplica apenas a seguir letra a letra os símbolos alfabéticos, mas que abrange outras habilidades, como a de leitura de imagens.

Assim, podemos passar a chamar de leitor não aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc (SANTAELLA, 2012, p 10).

Essa multiplicidade de leituras é o reflexo das ações praticadas no contexto da sociedade contemporânea ao qual estamos inseridos. Somos rodeados de imagens por todos os lados, em cada conjuntura social, nos mais diversos contextos comunicativos. Nossos eventos interativos são artefatos que harmonizam em sua estrutura, além do texto verbal, as imagens em suas diversas modalidades. Assim, percebemos que nossas práticas sociais são fenômenos da multimodalidade que se materializam em gêneros discursivos, congregando uma diversidade de semioses.

Nessa perspectiva, a leitura precisa ser vista como um sistema dinâmico que integra várias linguagens, cujo sentido emerge não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas no ato comunicativo.

No caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-la (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

De acordo com Rojo (2012) e Vieira; Silva (2014), isso acontece porque as tecnologias digitais trouxeram mudanças importantes nas formas sociais de comunicação, modificando a noção de leitor. Se antes o leitor era visto como alguém

que tinha uma relação solitária com as formas de leitura impressa, hoje é visto como um sujeito dinâmico que deve possuir habilidades específicas para interagir com uma variedade de gêneros discursivos multimodais que apresentam formato, estilo e suportes distintos.

Nesse contexto, acreditamos que a escola como uma das principais agências promotoras de leituras multimodais deve sistematizar sua prática pedagógica com vista à formação de leitores proficientes que dialoguem com textos que demandem modos diferentes de leitura, inclusive a leitura visual. “Trabalhar com leitura na escola hoje é muito mais que trabalhar com alfabetização ou os alfabetismos; é trabalhar com os letramentos múltiplos, com leituras múltiplas” (ROJO, 2009, p. 118). Ou seja, trabalhar com leitura é refletir sobre os usos e práticas de linguagem nos mais diversificados contextos comunicativos, percebendo que a produção dos efeitos de sentido dos gêneros discursivos também pode ser edificada por meio de recursos imagéticos que precisam ter seu potencial semântico explorado, lido e interpretado e do mesmo modo que o texto verbal.

Nesta perspectiva, concebemos a leitura como um processo de **compreensão ativa**, que exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do outro (autor), em que interage com as semioses presentes no gênero, analisando o que lhe é dito, e conseqüentemente, aceitando, contrariando ou criticando em constante apreciação valorativa e réplica no processo dialógico que se desencadeia durante a leitura.

Nesta seção, discorreremos sobre as perspectivas teóricas acerca da leitura e fundamentamos a escolha da concepção que adotamos neste trabalho, a leitura como uma relação dialógica, que pressupõe capacidades de compreensão que extrapolam o nível da decodificação verbal, abrangendo a leitura multimodal (incluindo a visual).

No capítulo seguinte, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos durante o processo de seleção do objeto, da coleta de dados e da análise destes dados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Considerações Metodológicas

Este estudo é do tipo descritivo-analítico, no qual pretendemos levantar dados e analisar o livro didático de Língua Portuguesa para a aprendizagem de leitura por meio da observação crítica deste objeto, complementado pela pesquisa bibliográfica que nos deu respaldo teórico para fundamentarmos as análises empreendidas.

Portanto, esta pesquisa pretende identificar, descrever e analisar se o tratamento da multimodalidade em atividades de leitura no livro didático e Língua Portuguesa mobiliza capacidades leitoras referentes aos gêneros visuais e verbo-visuais, favorecendo o letramento visual.

No que concerne à forma da abordagem do problema, este estudo é de natureza quantitativa e qualitativa. Optamos por tais abordagens, tendo em vista que ambas atuam com estratégias de coleta de dados distintas e que nos deram aporte metodológico para alcançarmos nossas pretensões. Pois enquanto que na pesquisa quantitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados requerem métodos quantificadores, numéricos e técnicas estatísticas, a pesquisa qualitativa não faz uso de instrumentos e procedimentos padronizados, considerando cada problema objeto de uma pesquisa específica, necessitando, portanto de instrumentos e procedimentos específicos (SILVA, MENEZES, 2005; GÜNTHER, 2006).

Essa concepção de pesquisa quantitativa e qualitativa corrobora a natureza de nossa pesquisa, visto que buscamos, em um primeiro momento, quantificar os gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) mais incidentes em cada exemplar da coleção didática. Esses dados numéricos nos forneceram informações importantes para que pudéssemos realizar nossas análises qualitativas em que buscamos identificar, descrever e analisar o fenômeno das relações estabelecidas entre os modos visual e verbal, e posteriormente, o tratamento da multimodalidade nas atividades de leitura, por meio da análise dos enunciados verbais ou comandos.

Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP's) que compuseram o *corpus* deste trabalho foram examinados procurando analisar se as atividades de leitura com gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) contemplam uma reflexão dos aspectos visuais do gênero, favorecendo o letramento visual.

Sendo assim, optamos por fazer um levantamento quantitativo na coleção escolhida, denominada “Português Linguagens”, para verificarmos o percentual de incidência de gêneros multimodais e depois emprendermos a análise qualitativa das atividades de leitura.

3.2. Seleção da Coleção do Livro Didático

Para a seleção do livro didático a ser analisado, fizemos um levantamento acerca dos livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados pela Rede Pública Municipal de Educação da cidade de Bom Jardim, Pernambuco.

O município que possui 10 (dez) escolas que contemplam o segundo segmento do ensino fundamental, faz uso de 2 (duas) coleções distintas de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2014. Tratam-se das coleções “Projeto Teláris” e “Português Linguagens”, editadas no ano de 2012. Ambas as coleções estão divididas em quatro volumes, destinadas aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Observamos que das dez escolas municipais de Bom Jardim, 6 (seis) fazem uso da coleção “Português Linguagens” e as outras 4 (quatro) utilizam a coleção “Projeto Teláris”.

Dessa forma, recorreremos a estes dados citados como critérios coerentes para a escolha dos gêneros multimodais presentes nas atividades de leitura contidos na coleção “Português Linguagens” para objeto de nossa análise.

3.3. Caracterização da Coleção Selecionada

O Livro Didático que utilizamos para este estudo passou por todos os critérios analíticos estabelecidos pelo FNDE. Para tanto, o documento oficial, o PNLD que desenvolveu o Guia do PNLD (2014) destinado a trazer orientações aos professores

sobre a escolha do livro didático, além de apresentar em seu guia (2014) os critérios comuns e específicos para a escolha do livro didático, trouxe resenhas das coleções selecionadas, apontando seus pontos relevantes descritos com base nos dos quatro eixos de ensino de Língua Materna: Leitura, Oralidade, Produção de Texto e Análise Linguística.

Como já mencionado, a coleção selecionada para este estudo é constituída por 4 (quatro) livros destinados aos alunos que cursam o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. A referida coleção tem dupla autoria uma com Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e outra com Mestrado em Estudos Literários.

Os volumes da coleção organizam-se em quatro unidades temáticas, cada uma com quatro capítulos, dos quais o último propõe o desenvolvimento de um projeto relacionado ao tema da unidade.

As quatro unidades temáticas de cada exemplar intituladas: no 6º ano (1. No mundo da Fantasia; 2. Crianças; 3. Descobrimo quem sou eu; 4. Verde, adoro ver-te); no 7º ano (1. Heróis; 2. Viagem pela palavra; 3. Eu e os outros; 4. Medo, terror e aventura); no 8º ano (1. Humor: entre o riso e a crítica; 2. Adolescer; 3. Consumo; 4. Ser diferente); e no 9º ano (1. Valores; 2. Amor; 3. Juventude; 4. Nosso tempo), como falado anteriormente, possuem quatro capítulos que apresentam seções e subseções nos eixos de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística.

O eixo de leitura apresenta as seguintes seções: “Estudo do texto” (com seis subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos); “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens” (relações entre textos de diferentes linguagens); “Trocando ideias” (propostas de discussão oral); “Ler é prazer”.

Nesse eixo, a coletânea é avaliada, segundo a classificação do Guia do PNLD 2014, como representativa de gêneros que circulam em diversas esferas sociais, viabilizando aos aprendizes o trabalho com gêneros discursivos, que apresentam modalidades linguísticas e temáticas diversificadas.

Com base no estudo do eixo de leitura, o Guia do PNLD (2014) diz a respeito da coleção “Português Linguagens”:

A análise de textos imagéticos e multimodais e o estudo das relações entre textos de diferentes linguagens, somada à discussão de temas relevantes, podem contribuir para o desenvolvimento intelectual e cultural do aluno e para sua formação cidadã (BRASIL, 2014, p, 87).

A seção “Produção de texto” apresenta propostas de produção escrita e oral de diferentes gêneros. Alguns aspectos da textualidade são trabalhados na seção “Para escrever com” (adequação, coerência, coesão, expressividade, entre outras.). O trabalho com texto escrito parte de estudos dos gêneros e dos tipos textuais e está ligado ao projeto do capítulo denominado de “Intervalo”, que define os parâmetros para a produção textual. No entanto, os elementos pertencentes à textualidade são estudados em seção posterior e, muitas vezes, sem articulação com a proposta de escrita. As propostas para a produção oral abrangem diversos aspectos do processo de produção e escuta de gêneros orais públicos e formais.

“A língua em foco” aborda os conhecimentos linguísticos e se compõe das subseções: “Construindo o conceito”; “Conceituando”; “Exercícios”; “A categoria gramatical estudada na construção do texto”, “Semântica e discurso” e “De olho na escrita”. Os conhecimentos linguísticos abordam conteúdos da gramática e conhecimentos do âmbito textual discursivo.

De acordo com o Guia do PNLD 2014, a análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagem é o grande destaque da coleção por apresentar uma boa diversidade de textos. Contudo, segundo o Guia, a coleção “Português Linguagens” apresenta como ponto fraco a abordagem com textos literários, pois não são devidamente abordados em sua singularidade e por nem sempre as atividades os tratarem como criação artística.

Para o Programa, as propostas diversificadas de leitura, o trabalho com a produção de gêneros textuais, orais e escritos e as atividades de reflexão linguística são aspectos positivos da coleção que podem ser reforçados em sala de aula.

A seguir traremos o quadro esquemático desenvolvido pelo Programa Nacional do Livro Didático, contido no Guia do Livro Didático do PNLD 2014, na seção destinada à resenha da coleção “Português Linguagens”⁹.

⁹ O Guia do Livro Didático do PNLD é uma publicação do Ministério da Educação que torna pública a relação de obras que foram aprovadas pela Comissão de Avaliadores, escolhida pelo MEC, com as respectivas resenhas e os critérios que nortearam a avaliação no PNLD (MANTOVANI, 2009).

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos Fortes	Atividade de Leitura.
Pontos Fracos	Abordagem do texto literário.
Destaque	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
Programação de Ensino	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	Respostas junto às atividades; contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Quadro3: Quadro esquemático de Avaliação do Guia do PNLD 2014 – LDP: Português Linguagens – (BRASIL, 2014, p. 86)

3.4. Procedimento de Coleta e Análise dos Dados

Para a observação da incidência dos gêneros multimodais e seleção das atividades a serem investigadas, fizemos um levantamento quantitativo dos gêneros multimodais, especialmente, os que recorrem às linguagens visual e verbo-visual, contidas nas atividades de leitura de cada exemplar da coleção selecionada.

Esse momento serviu como uma pré-análise que teve por finalidade fazer um mapeamento, em termos percentuais, da ocorrência dos gêneros multimodais nas atividades de leitura. Os dados quantitativos foram processados em tabelas que estão contidos na seção de análise.

A partir desses dados, observamos os gêneros multimodais mais representativos em atividades de leitura em cada LDP. Com este procedimento, objetivamos verificar o percentual de ocorrências dos gêneros multimodais que mais predominam na coletânea.

Realizada a quantificação, buscamos verificar o tratamento dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) nas atividades de leitura. Para tal, optamos por analisar a primeira ocorrência de atividade de leitura com o gênero multimodal mais incidente em cada LDP. Para isso, empreendemos o estudo qualitativo da pesquisa que se deu por meio de dois momentos: **análise da relação imagem e texto verbal**; e **análise dos enunciados verbais (comandos) das atividades**.

Para análise da relação de sentido entre imagem e texto verbal, apoiamo-nos em Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014), elegendo as seguintes categorias:

Imagem Inferior ao texto	REDUNDÂNCIA
Imagem Superior ao texto	DOMINÂNCIA
Imagem equivalente ao texto	COMPLEMENTAR
Imagem incoerente ao texto	DISCREPÂNCIA

Quadro 04: Relações semânticas entre a imagem e o texto verbal

A partir desses dados percebemos o grau de informatividade das imagens presentes nos gêneros multimodais nas atividades de leitura. Essa etapa serviu para podemos verificar o valor semântico das imagens em relação ao texto verbal e assim analisarmos se as potencialidades semânticas das imagens são exploradas pelos enunciados verbais dos exercícios.

Com base nos dados obtidos na etapa anterior, iniciamos o segundo momento da análise qualitativa, em que investigamos se os enunciados verbais das atividades de leitura promovem uma reflexão acerca dos aspectos multimodais das imagens nos gêneros multimodais. Para tal, utilizamos de uma adaptação das capacidades de leitura de gêneros multimodais, denominadas “Parâmetros de Observação das Atividades”, desenvolvidas por Costa (2011), com base em Paes de Barros (2009).

ASPECTOS MULTIMODAIS DA IMAGEM
Reflexão sobre as cores, a disposição dos elementos, as peculiaridades da imagem como constituintes da significação.

Quadro 05: Adaptação dos Parâmetros de Observação das Atividades de Costa (2011)

É importante destacar que, nesta pesquisa, tentamos analisar se as propostas de atividades de leitura dos gêneros multimodais exploram seus elementos essenciais: sua forma composicional, seu estilo e seu conteúdo temático. Isso se justifica porque acreditamos que o componente visual em gêneros visuais ou verbo-visuais é fundamental para a apreensão do conteúdo temático (dos sentidos, da mensagem), possibilitando ao leitor a formulação de um posicionamento crítico e atuante em virtude de uma compreensão responsiva e ativa. Além disso, verificaremos se as capacidades leitoras específicas referentes aos gêneros multimodais são exploradas nessas atividades.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Incidências dos gêneros multimodais em atividades de leitura na coletânea

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise quantitativa dos exemplares da coleção didática: “Português Linguagens” em que mostramos os gêneros multimodais mais e menos incidentes nas atividades de leitura.

Na tabela abaixo, destacamos os gêneros de maior incidência em atividades de leitura em cada exemplar da coletânea. A partir desses dados, selecionamos os exemplos para as análises quantitativas apresentadas nas seções seguintes.

Gêneros Multimodais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total de Gêneros ¹⁰
Crônica Verbo-visual	02	00	06	06	14
Pintura	05	02	03	03	13
Conto Verbo- visual	03	07	01	01	11
Cartum	03	00	03	02	08
Reportagem Verbo-visual	01	03	00	02	06
Fotografia	01	02	00	01	04
Tira	03	01	00	00	04
Anúncio	02	00	01	00	03
Texto de Divulgação Científica Verbo-visual	00	00	01	00	01
Poema Verbo-visual	00	01	00	01	02
Memória Verbo visual	01	00	00	00	01
Relato Verbo-visual	01	00	00	00	01
Entrevista Verbo- visual	00	00	01	00	01
História em Quadrinho	01	00	00	00	01
Poema concreto	00	07	00	00	07

Tabela 1: Distribuição dos Gêneros Multimodais em atividades de leitura na coletânea “Português Linguagens”.

¹⁰ Este quantitativo leva em consideração a soma total, nos quatro exemplares da coleção, de gêneros multimodais nas atividades de leitura.

Como podemos perceber através da análise da tabela 1, o gênero multimodal pintura apresentou a maior ocorrência (05 no total) nas atividades de leitura do LDP do 6º ano, tornando-se assim o gênero mais representativo.

Observamos que nas atividades de leitura no LDP do 7º ano os gêneros multimodais mais representativos foram: o conto verbo-visual e o poema concreto, cada um com 07 ocorrências.

Os dados mostram que nas atividades de leitura no LDP do 8º ano, o gênero multimodal crônica verbo-visual foi o mais recorrente, pois foram contabilizadas 06 ocorrências do gênero.

Verificamos que o gênero multimodal crônica verbo-visual também foi o mais representativo em atividades de leitura no LDP do 9º ano, perfazendo um total de 06 ocorrências.

Analisando a tabela 1, podemos perceber que a variedade de gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) em atividades de leitura é relativamente pequena: 11 gêneros no LDP do 6º ano, 07 gêneros no LDP 7º ano, 07 gêneros no LDP do 8º ano e 7 gêneros no LDP do 9º ano. Para nós, esse dado pode representar pouca preocupação com a formação leitora dos estudantes para as especificidades dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais).

Os dados ainda nos revelam que a preferência dos autores na escolha de gêneros multimodais para as atividades de leitura variaram um pouco:

- No LDP do 6º ano – os gêneros mais recorrentes são as pinturas;
- No LDP do 7º ano – os gêneros mais recorrentes são os contos verbo-visuais e poema concreto;
- No LDP do 8º ano – os gêneros mais recorrentes são as crônicas verbo-visuais;
- No LDP do 9º ano – os gêneros mais recorrentes são as crônicas verbo-visuais.

Observamos que as escolhas se assemelham com os gêneros multimodais: crônicas verbo-visuais no LDP do 8º ano e do 9º ano. Acreditamos que talvez esse gênero possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura do texto

verbal, além de favorecer o aprimoramento do letramento visual, tendo em vista que combina as linguagens verbal e visual. Esperamos obter respostas para este posicionamento a partir da análise qualitativa deste estudo, que poderá nos fornecer informações para averiguarmos os dados.

No tocante às menores ocorrências de gêneros multimodais em atividades de leitura, destacamos que no LDP do 6º ano, cinco gêneros multimodais aparecem apenas uma única vez, como é o caso das Histórias em Quadrinhos. Acreditamos que a pouca recorrência desses gêneros em atividade de leitura, no 6º ano, somados à pouca variedade de gêneros multimodais, pode revelar uma despreocupação em relação a formação leitora dos alunos que favoreça o letramento visual.

Em relação ao LDP do 7º ano, constatamos que quatro gêneros multimodais ocorrem apenas uma vez. A título de exemplificação podemos citar o gênero tira (5%). Verificamos, também, que o LDP do 7º ano é o único exemplar que não apresenta nenhuma ocorrência com o gênero crônica verbo-visual e cartum em atividades de leitura. Com base em tais dados, acreditamos que neste exemplar, houve por parte dos autores, pouca preocupação com o desenvolvimento, nos estudantes, das capacidades leitoras com os gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais).

Outro ponto que destacamos acerca do LDP do 7º ano é que as sete ocorrências do gênero multimodal “poema concreto” compõem apenas uma única atividade de leitura, não havendo mais incidência desse gênero em outros momentos de leitura. Consideramos relevante a escolha por esse gênero, pois o entendemos como um elemento que harmoniza em sua estrutura composicional as linguagens visual e verbal, compondo o todo de significação. Por isso, acreditamos que os autores do LDP poderiam explorar mais o gênero poema concreto em atividade de leitura nos quatro exemplares da coleção didática.

Assim, optamos por desenvolver nossa análise qualitativa, selecionando, no 7º ano, em vez do poema concreto, o gênero conto verbo-visual, por ele aparecer sete vezes no LDP, compondo catorze atividades de leitura.

No que diz respeito ao LDP do 8º ano, percebemos que quatro gêneros multimodais também apresentam apenas uma ocorrência, como é o caso do gênero anúncio. Outro dado notado neste exemplar, é que ele constitui-se como o LDP que

apresenta a menor variedade de gêneros multimodais em atividades de leitura, apenas 07 (sete). Isso nos leva, mais uma vez a pensar que há pouca preocupação dos autores em relação à formação leitora (de diferentes gêneros multimodais) dos estudantes do ensino fundamental. Acreditamos que este dado vai de encontro ao que Rojo (2012) e Almeida (2013) defendem sobre do ensino de Língua, que deve está voltado para o estudo e reflexão das formas de representação dos textos e das semioses presentes em sua estrutura composicional.

O exemplar didático do 9º ano não apresentou dados diferentes do que vínhamos relatando aqui. Observamos que quatro gêneros multimodais ocorrem uma vez apenas, como por exemplo, o gênero fotografia.

No tocante à incidência dos gêneros pintura, crônica verbo-visual e conto verbo-visual, por serem ocorrências presentes respectivamente em cada um dos quatro exemplares e por comporem a seleção de amostras das análises qualitativas, faremos nossas considerações sobre sua abordagem nos processos de leitura na próxima seção.

4.2. Análise da relação imagem-texto dos gêneros multimodais nas atividades de leitura

Este tópico tem como foco a análise da relação imagem e texto verbal dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) nas atividades de leitura nos LDP's em estudo. Analisamos, qualitativamente, quatro atividades de leitura com gêneros multimodais contidos, respectivamente, nos quatro exemplares na coleção didática selecionada, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados por Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014). Além disso, buscamos refletir sobre os papéis desempenhados pela imagem na constituição multimodal nas atividades de leitura analisadas.

Desenvolvemos a tabela a seguir, no intuito de apresentar a relação estabelecida entre a imagem e o texto verbal nos gêneros multimodais das atividades de leitura contidas nos quatro exemplares da coleção didática em estudo.

Gêneros Multimodais Relação Imagem e Texto	Dominância (Imagem) Superior	Redundância (Imagem) Inferior	Complementaridade (Imagem) Igual	Total de Gêneros Multimodais em toda coleção didática¹¹
Crônica Verbo-visual				14
Pintura				13
Conto Verbo-visual				11
Cartum				08
Poema Concreto				07
Reportagem Verbo-visual				06
Fotografia				04
Tira				04
Anúncio				03
Poema Verbo-visual				02
Texto de Divulgação Científica Verbo-visual				01
Memória Verbo Visual				01
Relato Verbo-visual				01
Entrevista Verbo-visual				01
História em Quadrinho				01

Tabela 2: A relação entre a imagem e o texto verbal nos gêneros multimodais nas atividades de leitura da coleção didática

 Tipo de Ralação Semântica estabelecida entre a imagem e o texto verbal no gênero multimodal

Como podemos observar através dos dados da tabela acima, as imagens nos gêneros multimodais pintura, cartum (3 unidades) e fotografia possuem, conforme estudo de Santaella (2012), uma relação de dominância, ou seja, apresentam maior valor

¹¹ Este quantitativo leva em consideração a soma total, nos quatro exemplares da coleção, de gêneros multimodais nas atividades de leitura.

informativo, sendo portanto semanticamente superiores (FONTE; CAIADO, 2014) ao texto verbal.

Já as imagens contidas nos gêneros multimodais crônica verbo-visual, conto verbo-visual, reportagem verbo-visual, texto de divulgação científica verbo-visual, poema verbo-visual, entrevista verbo-visual e memória verbo-visual apresentam uma relação de redundância (SANTAELLA, 2012), tendo em vista que o maior valor informativo reside na materialidade verbal. Sendo assim, as imagens são semanticamente inferiores ao texto verbal escrito.

Constatamos que as imagens contidas nos gêneros multimodais cartum (5 unidades), tira, anúncio, história em quadrinho e poema concreto apresentam uma relação de complementaridade semântica. Nesse caso, conforme considerações de Fonte e Caiado (2014), é estabelecido o status de igualdade, pois tanto a modalidade verbal quanto a visual possuem o mesmo valor informativo.

Ressaltamos que não foi constatada nenhuma ocorrência em que a imagem tenha apresentado a relação semântica de discrepância.

Seguindo nossas análises com base na tabela 2, observamos que os gêneros multimodais mais recorrentes em toda a coleção didática foram: crônica verbo-visual (14 unidades), pintura (13 unidade) e conto verbo-visual (11 unidades).

Com base nos estudos de Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014), verificamos que todas as 14 ocorrências do gênero crônica verbo-visual, assim como todas as 11 do gênero conto verbo-visual manifestaram-se através da relação semântica de redundância, isto é, as imagens revelaram ser inferiores ao texto verbal escrito por possuírem o menor valor informativo.

Nessa perspectiva, os gêneros crônica verbo-visual e conto verbo-visual podem possivelmente não favorecer o letramento visual, já que as imagens presentes em sua estrutura composicional possuem um valor semântico inferior em relação à modalidade verbal.

Por outro lado, constatamos que todas as 13 ocorrências do gênero pintura apresentaram a relação semântica de superioridade, pois não foi constatada nenhuma

presença da modalidade verbal. Assim, percebemos que as imagens contidas no gênero pintura detiveram absolutamente todo o valor informativo, sendo, portanto dominantes.

Acreditamos que o gênero pintura seja de grande pertinência na formação leitora dos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, podendo possivelmente favorecer o letramento visual, já que as imagens contidas nesse gênero são absolutamente detentoras de todo o valor semântico.

Na seção anterior, destacamos os gêneros multimodais de maior incidência em atividades de leitura em cada um dos quatro LDP's da coleção. A partir desse dado, selecionamos os exemplos para as análises qualitativas apresentadas neste capítulo. Salientamos que os gêneros multimodais mais incidentes foram: pintura no 6º ano; conto verbo-visual no 7º ano; crônica verbo-visual no 8º ano; e crônica verbo-visual no 9º ano. Dessa forma, os dados obtidos na análise quantitativa nos possibilitaram a organização das amostras apresentadas neste tópico em:

- Proposta de atividade de leitura com gênero multimodal pintura – 6º ano;
- Proposta de atividade de leitura com gênero multimodal conto verbo visual – 7º ano;
- Proposta de atividade de leitura com gênero multimodal crônica verbo-visual- 8º ano;
- Proposta de atividade de leitura com gênero multimodal crônica verbo-visual- 9º ano.

Nas análises empreendidas, observamos qual a relação de sentido é estabelecida através da imagem e do texto. Verificamos o valor informativo da imagem no gênero textual e sua função na constituição dos gêneros multimodais.

Para atingirmos o objetivo proposto, observamos os gêneros multimodais visuais e verbo-visuais a partir das relações semânticas apresentadas por Santaella (2012): redundância, dominância, complementar e discrepância, relacionando as três primeiras com a classificação do status imagem e texto verbal proposta por Fonte e Caiado (2014): inferior, superior e igual ou equivalente.

Os dados obtidos até aqui, nos deram subsídios para verificarmos se a imagem no gênero multimodal é dominante/superior, redundante/inferior ou complementar/equivalente ao texto verbal e assim desenvolvermos a segunda parte da

nossa pesquisa qualitativa em que analisaremos se os enunciados verbais das atividades de leitura exploram as potencialidades linguístico-discursivas (os aspectos multimodais) das imagens.

Nessa perspectiva, aprofundaremos essas reflexões (sobre as relações semânticas) por meio da análise do gênero multimodal (visual e verbo-visual) mais incidente de cada exemplar, visualizando-o na atividade de leitura.

Proposta de atividade de leitura com gênero multimodal pintura – 6º ano

Terra de encantamento

“O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.” Eis aí a opinião do escritor argentino Jorge Luis Borges sobre livros. E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?

Observe esta pintura, de Walter Beach Jumphrey:



Coleção particular/Blue Lantern Studio/Corbis/LainStoek

FIGURA 7: gênero pintura – LDP do 6º ano (p. 33)¹²

O gênero discursivo multimodal que trouxemos aqui está presente na atividade de leitura situada no segundo capítulo da unidade um do LDP do 6º ano. A atividade

¹² A imagem ampliada da figura 7 encontra-se no ANEXO C, na página 123.

propõe **a leitura** como tema norteador para o estudo. Por isso, observamos que acima do gênero pintura, o autor do LDP apresentou um comentário do escritor argentino Jorge Luís Borges sobre livros, e fez o seguinte questionamento ao final: “*E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?*”

A imagem que aparece presente na atividade de leitura é uma reprodução da pintura do artista Walter Beach Jumphrey. Nela, observamos a figura de um garoto que está, supostamente, em uma biblioteca (por causa dos livros na prateleira e no chão), deitado sobre um tapete no chão, lendo um livro. Em volta dele, percebemos a presença de vários personagens e objetos incomuns e aparentemente impossíveis de estarem juntos naquele mesmo local: tigre, macaco, cavalos, elefante, índio, pirata, guerreiro, tenista, navio, avião e grandes prédios.

Contudo, podemos notar que estes personagens e objetos são frutos da imaginação do garoto, que é estimulado graças à leitura que está sendo realizada por ele, aparentemente muito prazerosa, tendo em vista que seu semblante e seu posicionamento corporal (despojado e tranquilo) denunciam sua satisfação pelo ato da leitura. Além disso, inferimos que a presença do cachorro dirigindo seu olhar em direção ao livro, revela grande curiosidade do animal em observar o objeto que está atraindo tanto a atenção de seu companheiro.

Nessa perspectiva, podemos perceber que o gênero trazido para compor a atividade de leitura, nesse caso a pintura, faz uso único e exclusivamente da modalidade imagética em sua estrutura composicional. Contudo, salientamos que, embora o gênero não recorra à modalidade verbal escrita, sua leitura e entendimento são possíveis, ou seja, ao analisarmos a pintura, poderemos decodificar seus elementos composicionais.

Salientamos que nesta seção, nosso foco de estudo não estará pautado na análise do modo como os enunciados verbais exploram os aspectos ideológicos envolvidos na produção de sentido que se realiza na atividade de leitura por meio dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais). Nosso enfoque será a análise da relação imagem e texto verbal, bem como o papel desempenhado pela imagem nos gêneros multimodais estudados.

Dessa forma, podemos perceber que as imagens dos personagens e dos objetos harmonizam-se de forma coerente, compondo o sentido do gênero multimodal pintura,

eximindo a utilização de palavras para seu entendimento, “ocupando o *status* de independência absoluta e situando-se na escala da informatividade” (FONTE; CAIADO, 2014, p. 482), ou seja, analisando o gênero pintura, constatamos que a relação da imagem é de dominância, ou seja, de superioridade, pois domina absolutamente a função de produzir e expressar os efeitos de sentido (SANTAELLA, 2012, FONTE; CAIADO, 2014).

No próximo tópico, analisaremos a relação imagem e texto do gênero multimodal conto verbo-visual, que está contido em uma atividade de leitura presente no LDP do 7º ano.

Proposta de atividade de leitura com gênero conto verbo-visual 7º ano

A descoberta do outro

*As vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas
que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las?
Temos o direito de ser cruéis com o outro somente
porque ele é diferente de nós?*

A doida

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. [...]

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horrroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios como nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandades. E isso não comovia ninguém.

A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.



124

FIGURA 8: gênero conto verbo-visual – LDP do 7º ano (p. 124)¹³

¹³A imagem ampliada da figura 8 encontra-se no ANEXO D, na página 124.

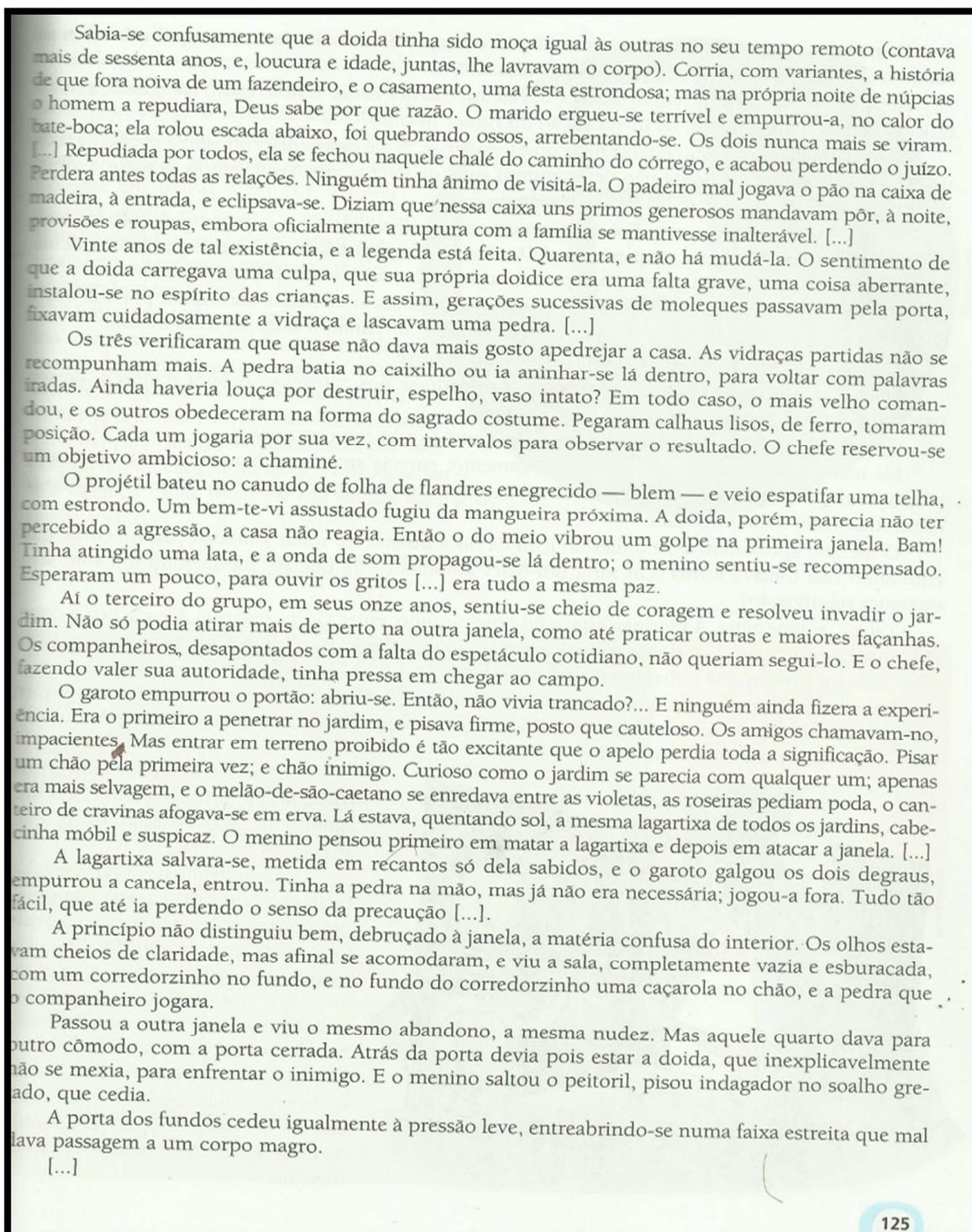


FIGURA 9: gênero conto verbo-visual – LDP do 7º ano – continuação - (p. 125)¹⁴

¹⁴A imagem ampliada da figura 9 encontra-se no ANEXO E, na página 125.

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada no catre preto de solteiro, atrás da barricada de móveis. E que pequeninha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestamente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado-mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria ideia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.



126

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros — com repugnância — e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

FIGURA 10: gênero conto verbo-visual – LDP do 7º ano – continuação - (p. 126)¹⁵

¹⁵ A imagem ampliada da figura 10 encontra-se no ANEXO F, na página 126.

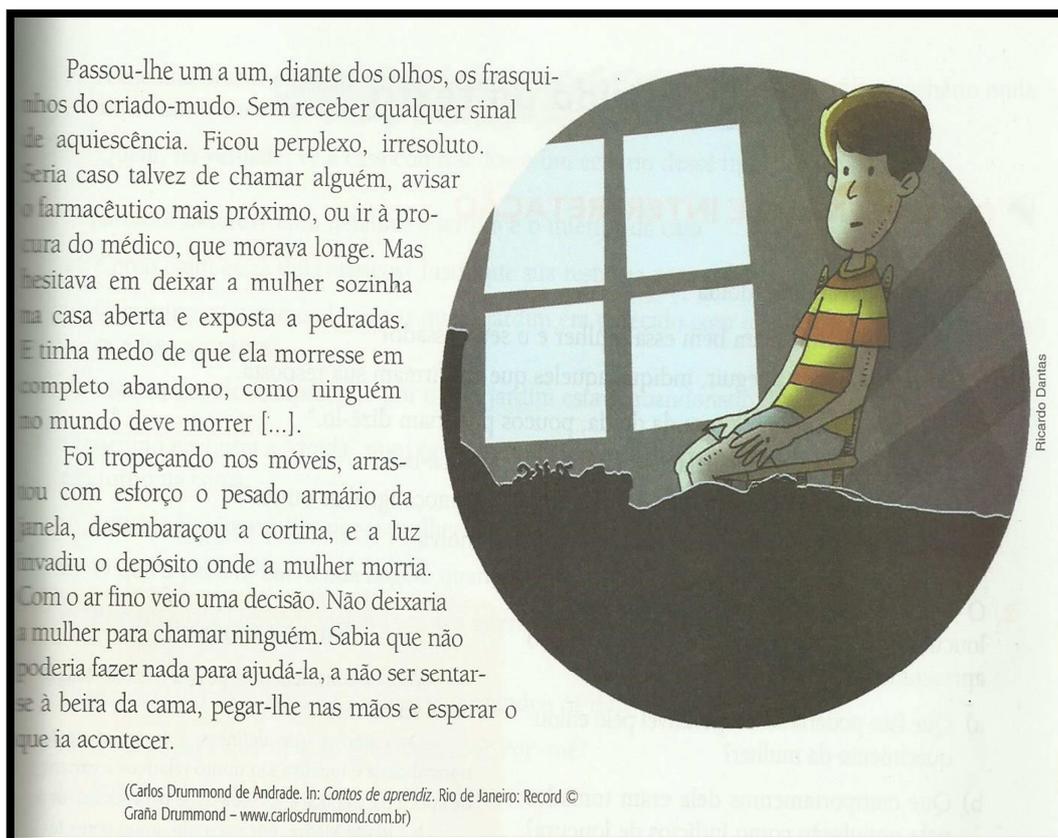


FIGURA 11: gênero conto verbo-visual – LDP do 7º ano – continuação - (p. 127)¹⁶

As relações entre os modos visual e verbal que analisaremos agora estão contidas na atividade de leitura situada no capítulo um, da unidade três, presente no LDP do 7º ano. Para introduzir a temática que será vivenciada na unidade (O respeito às diferenças), tal atividade propõe a leitura do texto “A doida” de Carlos Drummond de Andrade. Trata-se de um conto verbo-visual, ou seja, de um gênero multimodal, conforme estudo de Dionísio (2005), que harmoniza em sua composição as linguagens visual e verbal.

O texto narra a história de uma mulher louca que solitariamente vivia abandonada em um velho chalé que era constantemente apedrejado por garotos da vizinhança. Mais tarde, um deles apiedou-se da mulher, tornando-se seu amigo, fazendo-lhe companhia em um momento muito difícil de sua vida.

Notamos que o conto apresenta a história da mulher, fazendo uso dos recursos linguísticos das modalidades verbal e visual. Porém, podemos perceber que a

¹⁶A imagem ampliada da figura 11 encontra-se no ANEXO G, na página 127.

modalidade verbal tem um maior destaque na função de contar a narrativa em detalhes. Também notamos que as três imagens presentes no gênero não possuem a habilidade de contar a história com a mesma riqueza de detalhes que o texto fez.

Nessa perspectiva, observamos que as imagens fazem recortes de momentos mencionados no texto escrito, ou seja, elas exercem um papel meramente ilustrativo, relacionando-se apenas a partes do texto. Na primeira imagem, presente na página 124, notamos a figura de três personagens: dois garotos e a mulher que está representada por sua silhueta. Essa situação está ilustrando a passagem (escrita no texto) que conta que os garotos passavam pela casa da personagem e a provocavam, atirando pedras em sua residência.

Na página 126, percebemos que a segunda imagem também está fazendo referência apenas a uma parte do texto verbal: o momento em que um dos garotos, após invadir a casa da mulher, tenta ajudá-la, dando-lhe um copo com água.

Do mesmo modo, a figura presente na página 127 exerce a função de ilustrar uma passagem situada no fim do conto, em que o garoto após ajudar a mulher a beber água, decide ficar perto dela, sentado a beira de sua cama, esperando o que aconteceria com sua saúde.

Constatamos que as três imagens presentes nesta atividade de leitura possuem também uma função de salientar, conforme propõem Fonte e Caiado (2014), ou seja, as figuras têm o papel de enfatizar e destacar momentos importantes que aconteceram no enredo da narrativa: os garotos jogando pedra na casa da mulher idosa; o garoto dando água para que a mulher beba; e o momento em que o menino senta-se na beira da cama da personagem.

Mesmo assim, podemos dizer apoiados em Santaella (2012), que as imagens presentes nessa atividade de leitura, são redundantes ou inferiores, como afirmam Fonte e Caiado (2014), pois elas não estão acrescentando nada ao que é dito pelo texto. Dessa forma, sua presença não é essencial para a compreensão do texto e, portanto, se forem excluídas dele o entendimento não será comprometido.

No próximo momento, analisaremos a relação imagem e texto do gênero multimodal crônica verbo-visual, que está contido em uma atividade de leitura no LDP do 8º ano.

Proposta de atividade de leitura com gênero crônica verbo-visual 8º ano

Adolescência: a porta da vida?

Às vezes, quando olhamos à nossa volta, cercados de amigos queridos, temos a sensação de que aquele momento é eterno e que nada poderá mudar o rumo de nossas vidas. Mas será mesmo? O que será que a vida prepara para cada um de nós?

Porta de colégio

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. [...] Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias.



FIGURA 12: gênero crônica verbo-visual – LDP do 8º ano (p. 78)¹⁷

¹⁷A imagem ampliada da figura 12 encontra-se no ANEXO H, na página 128.

Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?
Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de butique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar.

[...]

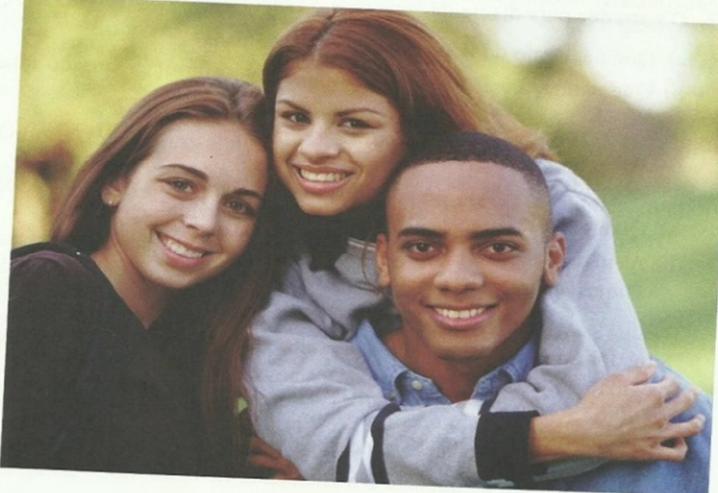
A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? [...] Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas estórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudesse lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

(Affonso Romano de Sant'Anna.
Porta de colégio e outras crônicas.
São Paulo: Ática, 1999, p. 9-11.)



© Tom Dale Ann McCarthy/Corbis/JainStock

FIGURA 13: gênero crônica verbo visual – LDP do 8º ano- continuação-(p. 79)¹⁸

O capítulo um, que está situado na unidade dois do LDP 8º ano, aborda como tema da atividade de leitura as transformações e as inseguranças vivenciadas pelos jovens no período da adolescência. Para tal, a atividade propõe a leitura do texto “Porta do Colégio” de autoria de Affonso Romano de Sant’Anna. Trata-se de uma crônica verbo-visual, isto é, um gênero multimodal que congrega em sua composição as semioses verbal e visual.

O texto aborda os conflitos e as incertezas da vida dos adolescentes que lidam com grandes amores, separação dos pais, transformações físicas, sensações sexuais e as dúvidas referentes à carreira profissional que deverão seguir.

¹⁸A imagem ampliada da figura 12 encontra-se no ANEXO I, na página 129.

Percebemos que a crônica promove uma reflexão sobre o futuro incerto dos jovens adolescentes, bem como as dificuldades que os mesmo enfrentam durante essa fase da vida. Para tanto, o gênero faz uso das modalidades linguísticas visual e verbal. Porém, notamos que o texto verbal escrito é detentor de maior valor informativo, tendo em vista que está repleto de descrições e detalhes sobre os jovens (*Ali aquele, moreno, de cabelos longos corridos [...] aquela de cabelos loiros, e crespos [...]a gorduchinha...*) e as imagens (duas imagens ao todo) não apresentam o mesmo valor informativo, desempenhando um papel ilustrativo.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as imagens presentes nessa atividade de leitura são inferiores ao texto verbal, com base em Fonte e Caiado (2014), sendo, portanto redundantes, de acordo com a classificação de Santaella (2012), pois como são ilustrações, sua presença não é fundamental para a compreensão do texto. Assim, se elas forem retiradas dele, a compreensão semântica não será afetada.

Na primeira imagem que está localizada na página 78, observamos a presença de um grupo de jovens estudantes abraçados e em extrema alegria, supostamente por estarem juntos. Essa situação está ilustrando o trecho escrito situado no início do segundo parágrafo, quando o autor do texto diz que ao passar pela porta de um colégio, veio até ele uma sensação de que o que ele vira era a “porta da vida”: o clima gerado pela presença de um bando de adolescentes espalhados pelas calçadas.

Na página 79, entendemos que a segunda imagem, composta pela figura de três jovens: duas moças e um rapaz, pode estar fazendo referência a uma parte do texto verbal: o momento em que o autor da crônica descreve fisicamente alguns adolescente e prevê suas carreiras profissionais. Assim, percebemos que a imagem dos jovens pode estar ilustrando o que é mencionado pelo autor, como forma de representar algumas pessoas sobre o qual ele está fazendo previsões. Além disso, com base em Fonte e Caiado (2014), acreditamos que a imagem, também pode estar desempenhando o papel de sintetizar o texto verbal, isto é, de realçar a palavra-chave, a temática abordada pela crônica.

Agora, analisaremos a relação imagem e texto do gênero multimodal crônica verbo-visual, que está contido em uma atividade de leitura presente no LDP do 9º ano.

Proposta de atividade de leitura com gênero crônica verbo-visual 9º ano

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— “Burguesão.”

— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?

— Nem me fala.

— Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilarmos sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.



Stone/Getty Images

48

FIGURA 14: gênero: crônica verbo-visual– LDP do 9º ano(p. 48)¹⁹

— Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luís Fernando Verissimo. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17.)



FIGURA 15: gênero: crônica verbo-visual–continuação - LDP do 9º ano(p. 49)²⁰

¹⁹A imagem ampliada da figura 14 encontra-se no ANEXO J, na página 130.

²⁰A imagem ampliada da figura 15 encontra-se no ANEXO J, na página 130.

O capítulo três, localizado na unidade um, no LDP do 9º ano tem como temática os valores e os costumes das gerações contemporâneas. Para isso ela propõe a leitura de um texto denominado “Pais” de Luís Fernando Veríssimo, que narra a história de três homens, que sempre se julgavam modernos e liberais, assistindo a uma cerimônia de casamento tradicional (noiva de branco, entrando com o pai) e questionando o comportamento de suas filhas por traçarem caminhos totalmente distintos em relação às cerimônias matrimoniais.

Trata-se de uma crônica verbo-visual, já que, com base em Dionísio (2005), ela constitui sua materialidade por meio dos recursos linguísticos de ambas semioses: um texto verbal escrito e duas imagens: uma fotografia e um desenho. Contudo, percebemos que, assim como nos casos das atividades do 7º, 8º anos, o texto verbal desempenhou um papel de maior destaque no sentido de contar a história sobre as personagens (os pais).

Nesse caso, podemos afirmar que as imagens presentes nessa atividade de leitura são inferiores ao texto verbal escrito que está apresentando maior valor informativo, conforme observa o estudo de Fonte e Caiado (2014). Por esse motivo, a compreensão plena do texto não depende das imagens que, de acordo com a classificação de Santaella (2012), é semanticamente superior a elas, que por sua vez, exercem um papel ilustrativo.

Na página 48, observamos que a imagem do casal de noivos que está ilustrando o texto não está fazendo, exatamente, um recorte do que está escrito. Ou seja, o texto verbal não faz menção a um casal de noivos (a noiva oriental) andando pela praia, dirigindo-se ao mar. Com isso, entendemos que esta imagem, além de desempenhar um papel ilustrativo, também está reforçando as ideias expressas pelo texto acerca das diversas formas atuais de união matrimonial.

Situação diferente encontramos na página 49, onde percebemos um desenho composto pela imagem de uma noiva que, curiosamente, está sendo conduzida ao altar na companhia de três pais.

Essa situação está ilustrando, fielmente, o trecho escrito situado no final do último parágrafo quando um dos pais sugere aos outros companheiros que o primeiro da

geração que tivesse uma filha disposta a se casar na igreja, convidaria os outros para desfilarem com ela na igreja, até o altar.

Nessa primeira etapa da análise qualitativa, descrevemos e analisamos as relações entre os modos visual e verbal, bem como o papel desempenhado pela imagem nos gêneros multimodais nas atividades de leitura selecionadas.

Resta-nos verificar se os enunciados verbais, ou comandos, das referidas atividades de leitura promovem uma reflexão acerca dos aspectos multimodais da imagem, por meio da leitura visual, favorecendo o letramento visual. É exatamente isso que faremos na próxima seção deste capítulo.

4.3 Análise dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura

Esta seção tem como foco a análise das atividades de leitura selecionadas em cada LDP, com o intuito de compreender se o enunciado verbal presente nas atividades de leitura contempla a reflexão sobre os aspectos multimodais da imagem.

Desenvolvemos a tabela a seguir, a fim de apresentarmos as atividades de leitura em que o enunciado verbal (comando) promove uma reflexão dos aspectos multimodais da imagem.

Gêneros Multimodais	O ENUNCIADO VERBAL PROMOVE A LEITURA IMAGÉTICA?			Total de Gêneros ²¹
	Sim	Não	Parcialmente ²²	
Crônica Verbo-visual				14
Pintura				13
Conto Verbo- visual				11
Cartum				08
Poema Concreto				07
Reportagem Verbo-visual				06
Fotografia				04
Tira				04
Anúncio				03
Poema Verbo-visual				02
Texto de Divulgação Científica Verbo-visual				01
Memória Verbo Visual				01
Relato Verbo-visual				01
Entrevista Verbo-visual				01
História em Quadrinho				01

Tabela 3: Análise dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura da coleção didática



Indicação se os enunciados verbais das atividades de leitura promovem a leitura das imagens

²¹ Este quantitativo leva em consideração a soma total, nos quatro exemplares da coleção, de gêneros multimodais nas atividades de leitura.

²² Definimos com “parcialmente” as propostas de atividades que trouxeram uma reflexão mínima sobre as imagens presente no gênero, dando maior foco (maior número de enunciados verbais) à análise da modalidade verbal.

Como podemos analisar através dos dados da tabela anterior, os enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura com os gêneros pintura, cartum, fotografia, tira (apenas 1 unidade) e poema concreto promovem uma reflexão sobre os aspectos multimodais das imagens, ou seja, essas atividades apresentam comandos que direcionam os estudantes a empreenderem a leitura imagética, reconhecendo suas potencialidades discursivas. Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (2003), podemos afirmar que estas atividades levam os estudantes a desenvolverem uma postura ativa (compreendendo, apreciando, replicando) em relação aos sentidos expressos pelas semioses presentes no gênero, tendo em vista que estabelece um diálogo entre o texto e o leitor.

Já nos enunciados verbais das atividades de leitura com os gêneros crônica verbo-visual, conto verbo-visual, reportagem verbo-visual, tira (2 unidades), texto de divulgação científica verbo-visual, memória verbo-visual, entrevista verbo-visual e relato verbo-visual, não foi percebido o direcionamento do leitor para reconhecimento das peculiaridades discursivas imagéticas.

Verificamos que os enunciados verbais das atividades de leitura com o gênero tira (apenas 1 unidade) e História em Quadrinho direcionam parcialmente o estudante a fazer a leitura das imagens, tendo em vista que nas propostas de atividades (analisadas) com tais gêneros, foi detectada maior ênfase na exploração dos efeitos de sentido construídos a partir da materialidade verbal, não se explorando do mesmo modo os efeitos estabelecidos por meio modalidade visual ou através da inter-relação de ambas linguagens.

Nas análises realizadas, verificamos se as atividades mobilizam capacidades leitoras que conduzem o aluno a entender o gênero multimodal como um enunciado concreto e sociohistoricamente situado, favorecendo assim sua formação leitora, especialmente no que diz respeito ao letramento visual.

Dessa forma, compreendemos o letramento visual como uma prática social de extrema importância para a leitura de textos que se utilizam da modalidade visual ou que harmonizam em sua composição as modalidades verbal e visual.

Para atingirmos nosso objetivo, observamos os enunciados verbais das atividades de leitura, a partir de uma adaptação das capacidades de leitura de gêneros

multimodais, denominadas “Parâmetros de Observação das Atividades”, desenvolvidas por Costa (2011), com base em Paes de Barros (2009).

ASPECTOS MULTIMODAIS DA IMAGEM
Reflexão sobre as cores, a disposição dos elementos, as peculiaridades da imagem como constituintes da significação.

Quadro 06: Adaptação dos Parâmetros de Observação das Atividades de Costa (2011)

Nesse momento, nossa discussão focará na análise dos enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura da coleção didática investigada, observando se eles promovem uma reflexão dos aspectos multimodais das imagens, fazendo com que os leitores possam dialogar com os sentidos expressos pela modalidade visual.

Análise dos enunciados verbais da atividade de leitura referente ao gênero pintura, presente no LDP do 6º ano.

1. Há, na pintura, dois planos: no primeiro, vemos um menino e um cachorro; no segundo, ao fundo, vemos vários elementos. Observe o primeiro plano e responda:

- Onde o menino está?
- O que ele está fazendo?
- Que idade você imagina que ele tem?
- Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que ele é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê?

2. Observe agora o segundo plano da pintura. Há várias personagens e alguns meios de transporte. Levante hipóteses:

- Que personagens você identifica na pintura?
- Que meios de transporte há no quadro?
- Qual relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo?

3. Observe a expressão corporal e facial do menino e o local onde ele está lendo e levante hipóteses:

- Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê?
- Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê?

4. Quando lemos, nos transportamos para um mundo em que todas as aventuras são possíveis. Podemos ser índios, *cowboys*, lutar contra tigres, elefantes, sobrevoar montanhas ou nos aventurar nos mares. Esse é o mundo da fantasia que está à nossa espera nos livros.

- Quais histórias de aventura você já leu?
- De qual mais gostou? Por quê?
- Para você, o que é a leitura?

4

Acesse o jogo *Exposição Walter Beach Humphrey*, a fim de conhecer mais a fundo a obra desse pintor americano e estimular sua memória visual.

34

FIGURA 16: atividade de leitura – LDP do 6º ano (p. 34)²³

²³ A imagem ampliada da figura 16 encontra-se no ANEXO K, na página 131.

Observando a pintura e relacionando-a com as questões propostas na atividade, podemos perceber que a atividade explora de maneira significativa as potencialidades da linguagem visual. As questões estão organizadas de modo que o aluno faça um desmembramento dos elementos composicionais da imagem, promovendo sua leitura e significação.

No primeiro conjunto de questões (questão1, itens a, b, c, d), observamos que os autores do LDP provocam o aluno a fazer a leitura do texto imagético, percebendo que sua estrutura composicional é formada por dois planos. Em seguida, nota-se que é solicitado que o aluno faça o reconhecimento do primeiro plano. Assim, o primeiro conjunto de atividades, faz referência ao plano imagético, onde está localizado um garoto e um cachorro.

Nos itens **a** e **b**, as pergunta (onde o menino está? O que ele está fazendo?) conduzem o olhar do aluno para o reconhecimento do local onde está o garoto representado na pintura e a ação praticada por ele. Nesse momento, o leitor poderá empreender uma leitura global da imagem, a fim de reconhecer o lugar onde o personagem está, focando em alguns objetos, como a estante, os livros, e assim responder os questionamentos. Observamos que esta atividade direciona os estudantes para a realização da leitura não linear do texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), desenvolvendo a sensibilidade necessária para entender como as imagens se apresentam e produzem sentido (ROJO, 2012).

Compreendemos que os itens **c** e **d** (Que idade você imagina que ele tem?/Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê?) promovem uma leitura imagética que vai além da identificação de elementos ou objetos, pois conduzem os alunos a levantarem hipóteses sobre a idade do personagem e com base na observação das características de seu vestuário, justificar se ele é uma criança de nossa época ou de outra. Nessa perspectiva, com base em Rojo (2009), acreditamos que este questionamento, permite que o estudante possa desenvolver capacidades de compreensão leitoras que não se limitam a decodificação ou associação de fonemas e grafemas, mas que se dá a partir do entendimento e apreciação do sentido expresso pela imagem.

Percebemos que o segundo conjunto de questões (questão 2, itens **a**, **b**, e **c**) convoca o aluno a realizar uma leitura visual pautada no segundo plano da imagem, onde há alguns personagens e objetos inusitados.

Notamos que este conjunto de atividade permite que seja estabelecido um diálogo entre o leitor e o gênero através da forma como o enunciado verbal se dirige ao aluno: “Levante hipótese”. Acreditamos que essa estratégia seja positiva, pois não requer que as respostas sejam únicas e rígidas. Ela permite que, a partir da leitura da imagem, o aluno possa usar seu imaginário, expressando os efeitos sentidos através da interação com a modalidade visual do gênero.

Observamos que as perguntas expressas pelos itens **a** e **b** (Que personagens você identifica na pintura? Que meios de transporte há no quadro?) permitem que mais vez que seja feita a leitura não linear do gênero. Para que o aluno possa levantar hipóteses sobre a imagem e responder os questionamentos, é preciso que ele olhe para a margem superior e o centro dela, localizando e identificando cada elemento que lhe foi solicitado no comando.

Podemos afirmar que o item **c** (Qual a relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo?) induz o aluno a fazer inferências interpretativas, a partir da correlação entre os elementos visuais representados na pintura, percebendo a ligação que eles possuem com a ação praticada pelo garoto. Cremos, com base em Rojo (2009), que essa atividade seja positiva, por provocar o aluno a refletir sobre o que possivelmente fez com que aparecessem as personagens e os objetos na cena. Assim, pensamos que através da leitura visual, o leitor poderá discernir quem são os componentes que fazem parte do primeiro plano da imagem, o real, e os que fazem parte do segundo plano, o imaginário.

Analisando o terceiro conjunto de questões (questão 3, itens **a** e **b**), notamos que a atividade busca estabelecer um diálogo com o aluno, fazendo com que ele expresse suas impressões em relação ao seu entendimento acerca do que está sendo expresso no gênero multimodal. Para tal, utiliza as expressões “você acha” e “na sua opinião” com o intuito de investigar as hipóteses levantadas pelo aluno, a partir da leitura da expressão facial e corporal do garoto. Assim, respaldados em Bakhtin (2003), acreditamos que esta atividade parte de uma concepção de leitura como um processo sócio interativo (de

compreensão ativa e responsiva) cujos sentidos são estabelecidos no ato de ler a partir da relação dialógica entre o autor e leitor e as múltiplas linguagens que habitam o texto.

Dessa forma, notamos que os comandos dos itens **a** e **b** (Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê? / Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê?) direcionam o leitor a realizar uma leitura não linear do gênero, fazendo com que ele perceba os efeitos de sentidos que são produzidos a partir articulação semântica estabelecida entre os recursos multimodais da pintura.

Destacamos que o item **c**, da quarta questão faz a seguinte pergunta ao aluno: “Para você, o que é leitura?”. Com base em Santaella (2012) e Rojo (2009), acreditamos que esse questionamento é de grande pertinência no processo de formação leitora dos aprendizes, pois possibilita que eles possam refletir sobre a concepção de leitura (possivelmente, entendendo que este ato envolve diversas habilidades que extrapolam os limites do puramente verbal) e perceber que as imagens também podem ser compreendidas como textos, sendo, portanto suscetíveis à leitura, interpretação e significação.

Enfim, podemos dizer que na atividade de leitura que trouxemos aqui, foi possível perceber, com base em Bakhtin (2003, o movimento dialógico entre leitor e o texto, tendo em vista que as questões focalizaram a exploração do gênero pintura em seus elementos de significação.

Dessa forma, acreditamos que o tratamento do gênero multimodal, pintura, nesta atividade de leitura mobilizou as capacidades leitoras requeridas para as especificidades do gênero, favorecendo o letramento visual.

Ressaltamos que nesta atividade não foi detectado nenhum comando voltado para a leitura das cores da imagem. Porém, com base em nossa análise da coleção completa, verificamos que nos quatro exemplares houve a presença de algumas atividades de compreensão leitora com gêneros visuais e verbo-visuais, cujos comandos verbais permitem que o leitor possa realizar a decodificação e a significação das cores das imagens, analisando a produção dos efeitos de sentido. Vale lembrar que esse direcionamento - às cores - foi constatado nos gêneros que revelaram ter o status de superioridade e igualdade, como a pintura e a tira.

No próximo tópico, analisaremos o enunciado verbal (comando) da atividade de leitura referente ao gênero conto verbo-visual presente no LDP do 7º ano.

Análise dos enunciados verbais da atividade de leitura referente ao gênero conto verbo-visual, presente no LDP do 7º ano.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Na cidade, havia uma “doida”.
 - As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado?
 - Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta.
 - “Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo.”
 - “Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la.”
 - “Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras”
 - “Corria, com variantes, a história de que fora noiva”
- O texto aponta uma causa para a suposta loucura da mulher. De acordo com a versão apresentada no texto:
 - Que fato poderia ser responsável pelo enlouquecimento da mulher?
 - Que comportamentos dela eram tomados pela população como indícios de loucura?
 - Na sua opinião, essa mulher era realmente doida?
- As crianças cresciam ouvindo histórias sobre a “doida”.
 - De acordo com o quinto parágrafo, o que as motivava a atirar pedras na casa da mulher?
 - As mães concordavam com o comportamento dos filhos? Por quê?
- O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”.
 - Inicialmente, eles pretendiam entrar na casa da mulher?
 - A cada pedra que atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles?
- Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos do texto:
 - “resolveu **invadir** o jardim”
 - “tinha pressa em chegar ao **campo**”
 - “entrar em **terreno proibido**”
 - “Pisar um chão pela primeira vez; e **chão inimigo**.”
 - “a doida não deu nenhum **sinal de guerra**”
 - “atrás da **barricada** de móveis”

Eu sou normal!

Você se considera uma pessoa normal? Mas o que é ser normal?

Os critérios que definem a fronteira entre normalidade e loucura são muito relativos e variam de época para época e de sociedade para sociedade.

Na Idade Média, por exemplo, eram consideradas anormais as pessoas que tinham um interesse excessivo por bens materiais e não se preocupavam com a salvação espiritual. No mundo em que vivemos é o contrário: pessoas que não têm uma vida profissional estável e não se interessam por dinheiro, ascensão social e bens materiais são vistas com discriminação.



Ricardo Dantas

128

FIGURA 17: atividade de leitura – LDP do 7º ano (p. 128)²⁴

Como podemos observar, essa atividade é composta por cinco conjuntos de questões que não provocam o aluno a realizar a leitura das imagens presentes no gênero

²⁴A imagem ampliada da figura 17 encontra-se no ANEXO L, na página 132.

multimodal, a fim de explorar suas potencialidades discursivas, ficando, portanto restrita à leitura e interpretação do texto verbal.

Percebe-se que na atividade, a base de orientação para a interpretação/compreensão é dada na forma de localização de informações no texto verbal, encaminhando o leitor a levantar hipóteses e fazer inferências, com base no que foi narrado verbalmente.

Podemos perceber isso no primeiro conjunto de questões, onde itens **a** e **b** apresentam propostas (As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado / Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta...) que conduzem o aluno a realizar a leitura do texto verbal, a fim de observar se a personagem retratada no conto é conhecida pela vizinhança onde mora. Notamos também que há uma orientação para que a resposta dada pelo aluno esteja de acordo com um dos trechos retirados do conto e apresentados no item **b**.

Ressaltamos que esse tipo de orientação de leitura (localização de informações no texto verbal) se repete em todas as questões presentes na atividade. Portanto, como podemos observar os aspectos não verbais do gênero não são explorados pela atividade, deixando-se de lado as possíveis contribuições semânticas que as imagens poderiam oferecer à constituição dos sentidos do texto.

Como foi constatado na seção anterior, as três imagens presentes nesta atividade de leitura são inferiores ao texto verbal, pois como são semanticamente menos informativas, exercem um papel ilustrativo.

Contudo, acreditamos que tal constatação não justifica a não exploração dos aspectos multimodais da imagem, isto é, acreditamos que o fato de as imagens serem menos informativas em relação ao texto verbal escrito não anula a possibilidade de a atividade promover reflexões sobre as potencialidades linguísticas da figura, pois com base em Kress e Van Leeuwen (1996), acreditamos que todas as semioses presentes nos gêneros multimodais são importantes e possuem potencialidades a serem exploradas e significadas.

Assim, percebemos que as possíveis relações de sentido estabelecidas pelas imagens não chegaram a ser analisadas, tendo em vista que os comandos, ou enunciados verbais da atividade, não remetem, em momento algum, as imagens como componente

do gênero conto verbo-visual. Dessa forma, acreditamos que essa atividade poderia ser melhor explorada se trabalhasse os sentidos representados pelas imagens.

Destacamos que esse conto foi retirado de seu contexto de produção e circulação e de sua esfera, literária, e foi inserido em outro contexto, no caso o LDP, em outra esfera, a escolar. Assim, acreditamos que as três imagens foram inseridas no texto pelos autores do LDP, no processo de didatização, com o intuito apenas de tornarem o texto mais atraente, ilustrando a leitura dos estudantes.

Enfim, podemos visualizar nesta atividade de leitura uma concepção de texto como o lugar de construção de sentido, como um processo de compreensão que vai além do reconhecimento dos elementos gráficos e fônicos, mas que nos parece insuficiente para oportunizar o favorecimento do letramento visual, tendo em vista que não foram mobilizadas as capacidades leitoras requeridas para as especificidades da modalidade visual presente no gênero, conforme salienta Costa (2011).

No próximo momento, analisaremos o enunciado verbal (comando) da atividade de leitura referente ao gênero crônica verbo-visual que está contido no presente no LDP do 8º ano.

Análise dos enunciados verbais da atividade de leitura referente ao gênero crônica verbo-visual, presente no LDP do 8º ano.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.
 - A que se refere a palavra **aquilo** na frase “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida”?
 - Interprete: De acordo com o texto, o que é a porta da vida?
- Ainda no 1º parágrafo, o narrador percebe que a sensação que teve pode ser alvo da crítica de seu leitor.
 - Que frase evidencia essa consciência?
 - Por que a sensação que o narrador teve poderia ser qualificada dessa forma?
- O narrador para diante da cena com o objetivo de “ver melhor o que via e previa”.
 - Que parágrafo do texto descreve o que ele via?
 - Que parágrafos descrevem o que ele previa?
- Ao reparar no que vê, o narrador distingue dois grupos: um “bando de adolescentes espalhados pela calçada” e “aqueles que transitam pela rua”.
 - Qual desses grupos já atravessou a porta da vida?
 - Além do uniforme e da idade, o narrador percebe uma diferença mais sutil entre os dois grupos. O que caracteriza o grupo dos que ainda vão entrar pela “porta da vida”?
- Situados entre a infância e a vida adulta, alguns adolescentes que começam a entrar pela “porta da vida” já sofrem os primeiros impactos da vida.
 - Que palavras ou expressões empregadas no 2º parágrafo, de sentidos opostos entre si, mostram a fase de transição vivida pelos adolescentes?
 - Que exemplo de impacto é mencionado no texto, no 2º parágrafo?
 - Interprete a frase: “Aprenderam que a vida é também um exercício de separação”.
- Observe como é o futuro que o narrador prevê para cada um dos adolescentes.
 - As previsões são todas otimistas?
 - O que ele prevê para esses jovens é diferente daquilo que são os adultos hoje?
 - De acordo com a visão do narrador, esses jovens, no futuro, vão transformar o mundo? Por quê?

80

- No último parágrafo, o narrador faz uma reflexão final sobre a cena que vê na frente da escola.
 - Que sentimento ele revela ter pelos adolescentes que se preparam para entrar pela “porta da vida”?
 - Que imagem ele utiliza para representar a chegada da vida futura? Ela é positiva ou negativa? Por quê?
 - Na visão do narrador, a vida é uma fatalidade ou ainda há esperança para cada um dos adolescentes? Explique.



Stock Illustration Source/Getty Images

FIGURA 18: atividade de leitura – LDP do 8º ano (p. 80-81)²⁵

Como podemos perceber, essa atividade é composta por sete conjuntos de questões que não convocam o aluno a realizar a leitura das imagens contidas no gênero multimodal crônica, restringindo-se apenas ao trabalho interpretativo do texto verbal.

²⁵A imagem ampliada da figura 18 encontra-se no ANEXO M, na página 133.

Nota-se que, na atividade, a base de orientação para a leitura e interpretação é apresentada na forma da localização de informações, direcionando o aluno a inferir frases e expressões, verbalmente apresentadas no texto.

Constatamos isso, por exemplo, no primeiro e segundo conjunto de questões, onde a atividade conduz o aluno a realizar a leitura verbal do texto, centrando sua atenção nas informações contidas no primeiro parágrafo. O item **a** do primeiro conjunto (A que se refere a palavra **aquilo** na frase: “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da vida?”) se orienta por uma abordagem mais restrita ao componente textual, direcionando a leitura para o entendimento do processo de referenciação estabelecido através da palavra **aquilo**. No item **b** (Interprete: De acordo com o texto, o que é a porta da vida?), a atividade direciona o aluno a desenvolver a leitura na busca da construção dos sentidos que estão expressos na materialidade verbal, por meio da inferência do termo “porta da vida”.

Do mesmo modo, no segundo conjunto de questões, os itens **a** e **b** (Que frase evidencia essa consciência? / Por que a sensação que o narrador teve poderia ser qualificada dessa forma?) norteiam o aluno a refletir sobre o posicionamento do narrador (que achou que poderia ser alvo de críticas) em relação à sensação que o mesmo teve ao passar pela porta de um colégio repleto de estudantes e sentir que aquilo que estava vendo era “a porta da vida”. Para isso, a atividade se desenvolve orientando o leitor a localizar frases e expressões verbais que possam responder as perguntas.

No sétimo conjunto de questões, localizado na página oitenta e um, percebemos que os autores do LDP introduziram (ao lado da questão) uma imagem de um lobo que faz referência a uma passagem retratada na crônica. Na imagem, o lobo está supostamente retirando da face uma máscara de cordeiro. Ele está vestido formalmente com paletó e gravata, sua boca está aberta com a língua levemente inclinada para a direita e seu olhar está firmemente direcionado para frente.

Em um primeiro olhar, achamos que a introdução dessa imagem (inferior ao texto verbal, pois se refere a um trecho dele) na sétima questão teria como foco servir como um recurso que levaria o aluno a explorar os elementos composicionais da imagem, fazendo-o refletir e discutir acerca dos possíveis significados constituídos por meio da articulação dos conteúdos expressos pelas modalidades visual e verbal.

Contudo, isso não acontece, pois como verificamos a imagem do lobo foi inserida no sétimo conjunto de questões da atividade como um recurso ilustrativo, fazendo apenas a retomada de um trecho presente no último parágrafo da crônica “Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas estórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina”.

Com base nos “Parâmetros de Observação das Atividades” apresentados por Costa (2011), acreditamos que esta atividade poderia analisar mais a subjetividade do texto se provocasse o aluno a refletir sobre o significado da expressão “o lobo feroz os assaltasse na esquina” ao mesmo em que o levasse a fazer a leitura dos elementos multimodais da imagem, refletindo sobre o que cada elemento dela, culturalmente, simboliza em nossa sociedade: o lobo: o mal; o cordeiro: o bem; paletó e gravata: roupas de pessoas importantes; o uso de “máscaras”: nesse caso, ter dupla personalidade. Além disso, poderia explorar os efeitos de sentido criados a partir da leitura do movimento que o lobo faz ao tirar a máscara; do posicionamento da máscara em relação à face do lobo; e as cores da gravata e paletó.

A partir de então, a atividade poderia convocar o aluno, com base na ativação de seu conhecimento de mundo/da realidade social em que vive (ROJO, 2009), a refletir sobre a mensagem que estaria sendo, engenhosamente, construída pelos textos visual e verbal e assim poder responder com mais contundência os itens da questão que se referem aos desafios que os adolescentes enfrentarão futuramente.

Assim, constatamos que a orientação de leitura, pautada na localização de informações no texto, repete-se em todos os sete conjuntos de questões da atividade e os aspectos multimodais das imagens (inclusive a introduzida na sétima questão) que estão presentes no gênero não são explorados em momento algum. Portanto, nessa atividade de leitura, as potencialidades semânticas das imagens não são consideradas como elementos importantes na constituição dos sentidos do texto.

Nessa perspectiva, acreditamos que essa atividade de leitura poderia ser melhor explorada se trabalhasse os sentidos dos textos imagéticos. Para tanto, poderia promover uma reflexão sobre o que está sendo retratado nelas: as personagens retratadas, o lugar onde estão, suas vestimentas, suas ações, as emoções estampadas em suas faces. E por meio dessas informações estabelecerem uma articulação com os sentidos expressos pelo texto verbal, produzindo o todo coerente de significação do gênero.

Creemos que os enunciados verbais poderiam analisar o que foi dito pelo autor do texto sobre as incertezas e indecisões da adolescência, confrontando estas com as cenas retratadas nas imagens. A partir daí, os comandos das atividades, poderiam fazer com que os alunos pensassem sobre os sentidos produzidos pela multimodalidade verbo-visual, fazendo com que o estudante se posicionasse criticamente diante do que foi dito, por meio de suas experiências de vida e de seu conhecimento de mundo.

Como foi constatado na seção anterior, as imagens presentes neste gênero multimodal exercem um papel ilustrativo, pois como não possuem o mesmo grau de informatividade do texto verbal, são semanticamente inferiores.

No entanto, cremos que essa observação não justifica o fato de os comandos não explorarem dos aspectos multimodais da imagem, ou seja, acreditamos que o fato de as imagens serem menos informativas em relação ao texto verbal escrito não impossibilita a atividade de empreender uma reflexão sobre as potencialidades linguísticas da imagem.

Nessa perspectiva, acreditamos que a leitura dos elementos imagéticos da crônica foi negligenciada. As imagens fazem parte da estrutura composicional do gênero, portanto devem ser reconhecidas como textos visuais que precisam ser lidos, interpretados e significados, assim como o texto verbal.

Destacamos que essa crônica (assim como o conto do 7º ano) foi retirada de seu contexto de produção e circulação e foi inserida em outro contexto e em outra esfera, nesse caso a escolar. Portanto, achamos que as imagens foram inseridas na crônica pelos autores do LDP, pelo processo de didatização, apenas a fim de tornar o texto mais atraente, ilustrando a leitura dos estudantes.

Enfim, com base em Kress e Van Leeuwen (1996), Dionísio (2005), Rojo (2009, 2012) e Costa (2011), compreendemos que esta atividade de leitura parece insuficiente para favorecer o letramento visual, pois, como evidenciamos os comandos apresentados nas atividades não remetem as imagens como componentes do gênero crônica.

A nosso ver, a exploração dos aspectos visuais do gênero multimodal nesta atividade contribuiria para o letramento visual dos alunos, pois permitira que as práticas de leitura fossem além do verbal escrito, possibilitando ao leitor a apropriação de outras formas de letramento para dar conta das demandas contemporâneas de leitura.

Passaremos nossas análises para o enunciado verbal (comando) da atividade de leitura referente ao gênero crônica verbo-visual que se faz presente no LDP do 9º ano.

Análise dos enunciados verbais da atividade de leitura referente ao gênero crônica verbo-visual, presente no LDP do 9º ano

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
 - Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
 - Em quanto tempo ela se passa?
 - As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
 - Como você caracterizaria essas personagens?
- Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse?
- De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?
- Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
 - O que há de comum entre elas?
 - O que há de diferente?
- A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
 - Por quê?
 - O que conota a expressão “num ritual novo aí”?
- Diz um dos pais: “— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante hipóteses:
 - Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade?
 - Por que o pai não gostou?
- Um dos pais diz: “Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.
 - Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?
 - Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai?



8. Observe este trecho:

— Querem nos matar. Querem nos matar.
— E eu que sonhava com essa cena?
— Nem me fala.”

O que as frases “Querem nos matar” e “Nem me fala” expressam quanto aos sentimentos das personagens?

- No final do texto, um dos pais propõe: “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual, isolado? Justifique sua resposta.
- O texto, além de divertir, tem outra finalidade. Qual é ela?

FIGURA 19: atividade de leitura – LDP do 9º ano (p. 49-50)²⁶

²⁶A imagem ampliada da figura 19 encontra-se no ANEXO N, na página 134.

Nessa atividade, observamos que os dez conjuntos de questões desenvolvem um trabalho de leitura e interpretação, com base apenas nos sentidos expressos pela modalidade verbal. Os comandos tentam estabelecer um diálogo com o aluno, levando-o a ler e significar expressões escritas ou fazer inferências acerca do comportamento das personagens relatadas no texto verbal escrito.

A título de exemplificação, percebemos que no primeiro conjunto de questões os itens **a** e **b** são apresentados de modo a levar o aluno a refletir sobre a situação presenciada pelas três personagens, uma cerimônia de casamento; e os itens **c** e **d** solicitam ao leitor que caracterize psicologicamente cada um dos três homens que assistem a cerimônia.

Do mesmo modo, no quarto conjunto de atividades, os itens **a** e **b** solicitam do leitor a percepção dos pontos em comum e os divergentes entre as filhas (em relação ao que acham sobre casamento) dos três personagens retratados pela crônica. Para tal, os comandos verbais dirigem o olhar do leitor a empreender a leitura e significação do texto verbal, não fazendo qualquer tipo referência ou associação ao texto imagético presente no gênero.

Salientamos que as questões de número **dois** e **dez**, ao orientarem que o leitor observe o texto, a fim de identificar o gênero a que ele pertence e sua finalidade, permitem, mesmo não explorando a linguagem visual, que o aluno dialogue com os enunciados e com o autor do LDP (com seu querer-dizer), posicionando-se responsivamente. Nessa perspectiva, percebemos o esforço do autor do LDP em tentar imprimir uma interação com o leitor, tendo em vista que o provoca a refletir acerca de alguns aspectos sociais do gênero.

Contudo, cremos que esta atividade de leitura poderia promover um diálogo também entre o aprendiz e as imagens presentes no gênero, levando-o a identificar as contribuições semânticas inculcadas na discursividade imagética.

Não negamos a importância do trabalho interpretativo do texto verbal, queremos evidenciar que focalizar apenas os aspectos verbais minimiza a multiplicidade de significados dos textos verbo-visuais. Acreditamos que a leitura e significação dos elementos verbais deve se constituir como parte do processo de compreensão, devendo ser integrado e relacionado ao contexto evidenciado pelos aspectos visuais da crônica,

possibilitando ao aluno perceber o todo do enunciado e levá-lo à diversão (um dos objetivos do gênero) e reflexão acerca das diversas formas de união matrimonial existentes na atualidade.

Assim, percebemos que nessa atividade de leitura, a ênfase na exploração dos sentidos do texto verbal se sobrepôs, em todas as questões, deixando de se trabalhar outros pontos (aspectos multimodais das imagens) que poderiam ter sido explorados, contribuindo com a construção do significado textual. Nesse sentido, para promover uma reflexão sobre o posicionamento dos pais retratados na crônica, bem como a atitude que suas filhas tiveram em relação ao casamento, a observação dos elementos visuais da primeira imagem (noivos dentro do mar, uma noiva oriental), por exemplo, poderia contribuir para que o aluno percebesse que o texto retrata de forma divertida as variadas maneiras existentes de realização dos enlaces matrimoniais.

Como foi constatada na seção anterior, a imagem do casal de noivos presente no gênero é inferior ao texto verbal, por ser menos informativa. A imagem não faz exatamente um recorte do que está escrito, ou seja, não se faz referência fiel a uma parte do texto verbal, portanto além de ilustrar, a imagem (de um casal de noivos, noiva oriental, caminhando em direção ao mar) reforça a ideia acerca das formas exóticas de casamento expressa pela modalidade verbal. Entretanto, os enunciados verbais (comandos) apresentados na atividade não remetem às imagens como componente do gênero crônica, imagens estas que se constituem, neste caso, na construção composicional e no estilo do gênero.

Compreendemos que analisar apenas uma das modalidades do gênero pode evidenciar uma descaracterização de uma atividade que aborde o gênero como objeto de ensino, pois nega a indissolubilidade dos seus componentes e limita a compreensão do gênero como um enunciado concreto e situado sociohistoricamente.

Salientamos que, assim como o conto analisado na atividade do 7º ano e a crônica analisada na atividade do 8º ano, esse gênero foi retirado de sua esfera de atuação, a literária, e transmutado, por meio do processo de didatização, para outro contexto de produção e circulação (o LDP) e em outra esfera de atuação, escolar. Assim pensamos que as duas imagens foram introduzidas no gênero pelos autores do LDP, apenas com o intuito de tornar o texto mais deleitável à leitura dos alunos.

Acreditamos que esta atividade de leitura (referente ao LDP do 9º ano) não favorece o letramento visual, pois os enunciados verbais não contemplam a reflexão sobre os aspectos multimodais das imagens.

Concluídas as análises deste capítulo que respondem às questões postas na introdução desta pesquisa, passemos então às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídas as análises, chegamos às considerações finais deste estudo. Como a nossa temática foi investigar, com base nos pressupostos da multimodalidade, o tratamento dos gêneros multimodais em atividades de leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais e seu possível favorecimento ao letramento visual, constatamos assim, que as respostas às questões foram respondidas e os objetivos alcançados.

Dessa forma, nosso *corpus* se compôs pela coleção didática de Língua Portuguesa mais utilizada pelas dez (únicas) escolas da Rede Pública Municipal de Educação da cidade de Bom Jardim, Pernambuco, que atendem ao ensino fundamental anos finais. Para análise desses objetos, selecionamos as atividades de leitura referentes aos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais), a fim de compreendermos se tais atividades promovem uma reflexão acerca dos aspectos multimodais das imagens, contribuindo para a formação do leitor crítico (de imagens), e, portanto, favorecendo o letramento visual.

Nessa perspectiva, o trabalho guiou-se pela convergência de momentos importantes que nos deram subsídios para alcançarmos os objetivos: no primeiro, buscamos realizar um estudo sobre o Livro Didático, em especial o de Língua Portuguesa, analisando seu percurso histórico e seus avanços nos últimos tempos. Buscamos também compreender os conceitos de Bakhtin sobre gêneros discursivos, enunciado concreto, dialogia e compreensão ativa. Além disso, apresentamos algumas discussões sobre os pressupostos teóricos da multimodalidade linguística. O segundo momento, que nos auxiliou a compreender as capacidades leitoras mobilizadas pelas atividades de leitura, aconteceu a partir das discussões que trouxemos sobre letramentos; letramento visual; imagem (onde discorremos sobre as relações semânticas estabelecidas entre a imagem e o texto verbal); e as concepções de leitura.

Por meio das análises dos quatro exemplares que compõem a coleção “Português Linguagens”, percebemos que a variedade de gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) foi pequena. O exemplar do 6º ano foi o que apresentou a maior variedade:

onze tipos de gêneros visuais ou verbo-visuais. Os demais exemplares apresentaram a mesma quantidade (variedade) de sete tipos de gêneros multimodais.

Mediante a análise que empreendemos nesta pesquisa, constatamos que o tratamento da multimodalidade em algumas atividades de leitura favoreceu o letramento visual, especificamente naquelas em que a imagem presente no gênero multimodal foi semanticamente superior ao texto verbal, ou seja, mais informativa. Em tais atividades, os enunciados verbais, ou comandos, trouxeram reflexões acerca dos aspectos multimodais das imagens.

Na primeira parte da análise qualitativa, verificamos qual o papel desempenhado pelas imagens, assim como seu status, na relação com o texto verbal nos gêneros multimodais nas atividades de leitura. Para tal, apoiamo-nos nos estudos de Santaella e Fonte e Caiado, no intuito de analisarmos tal relação no gênero multimodal mais incidente de cada exemplar da coleção.

Dessa forma, verificamos que o tratamento da multimodalidade não favoreceu o letramento visual nas atividades de leitura, cuja imagem contida no gênero multimodal, mostrou ser semanticamente menos informativa que o texto verbal. Nestas atividades, os enunciados verbais não promoveram nenhuma reflexão sobre os sentidos edificados pela linguagem imagética.

Na relação semântica estabelecida entre a imagem e o texto verbal, nos gêneros multimodais, verificamos que no gênero mais incidente do 6º ano, a pintura, houve por parte da linguagem visual, a relação de dominância absoluta. Ou seja, a imagem desempenhou o papel e superioridade informativa, já que o conteúdo do gênero foi expresso unicamente pela modalidade visual, dispensando o recurso do modo verbal escrito.

As imagens presentes no gênero conto verbo-visual, o mais recorrente do 7º ano, apresentaram a relação redundância, ou seja, as figuras mostraram-se semanticamente inferiores ao texto verbal, que por sua vez apresentou maior valor informativo na narração do conto. As três imagens contidas no gênero revelaram a função ilustrativa, e a de enfatizar/salientar momentos importantes mencionados na história.

As figuras contidas no gênero crônica verbo-visual, mais incidente do 8º ano, apresentaram a relação semântica de redundância, isto é, elas foram semanticamente inferiores frente ao texto verbal escrito na narração da crônica. Assim, constatamos que

a modalidade verbal trouxe o enredo da narrativa com maior riqueza de detalhes e nuances que as imagens não deram conta. Por esse motivo, as duas imagens presentes na crônica exerceram o papel ilustrativo. Acreditamos que além deste papel, as imagens também tiveram a função de realçar a temática abordada pelo gênero.

As imagens presentes no gênero crônica verbo-visual, no LDP do 9º ano, também desempenharam o papel de ilustração, sendo, portanto redundantes. Ou seja, as figuras mostraram ser semanticamente inferiores ao texto verbal, pois este modo narrou a história com maior riqueza de informações (e detalhes sobre personagens e ambientes) que o modo visual. Destacamos que a primeira figura do gênero, além ilustrar, serviu para reforçar a temática discutida pela crônica.

Nessa perspectiva, esclarecendo nossa primeira hipótese, constatamos que o tratamento dos gêneros multimodais em algumas atividades de leitura promove o letramento visual e em outras atividades, essa promoção é negligenciada. Atendendo a nossa segunda hipótese, verificamos que nas atividades de leitura onde não houve a promoção do letramento visual, os enunciados verbais, ou comandos, ficaram restritos à leitura da linguagem verbal escrita, não permitindo que o estudante dialogue com a modalidade imagética. Já nas atividades onde houve a promoção do letramento visual, observamos que os enunciados verbais, ou comandos, não ficaram presos à leitura e significação da modalidade verbal.

Na segunda parte da análise qualitativa, nos detivemos aos aspectos referentes à mobilização das capacidades leitoras através das atividades de leitura. Para isso, com base em Costa analisamos se os enunciados verbais (comandos) das atividades de leitura conduziram os aprendizes a fazer a leitura e significação dos componentes multimodais das imagens. Acreditamos que os comandos podem possibilitar o desenvolvimento da capacidade de organização da sintaxe visual, mas é necessário que as informações visuais ou verbo-visuais sejam articuladas, no intuito de possibilitar a compreensão do texto com um todo coerente.

De acordo com a análise da atividade de leitura referente ao gênero multimodal pintura, no 6º ano, concluímos que ela explora de forma significativa os componentes linguístico-discursivos da imagem. Os enunciados verbais não buscam respostas únicas ou rígidas, mas através da promoção de leituras não lineares, convocam o estudante a levantar hipóteses e fazer inferência por meio de perguntas como: “você acha...?”, “na

sua opinião...?”, perguntas estas, que em nosso entendimento, são pertinentes para desenvolver a compreensão ativa, por meio da diálogo estabelecido entre o aprendiz e o gênero discursivo.

Os dados também mostraram que as atividades referentes aos gêneros conto verbo-visual, no LDP do 7º ano; crônica verbo-visual, no 8º e no 9º ano não apresentaram nenhum comando que direcionasse o olhar do aprendiz para os aspectos multimodais das imagens. A partir desses dados, podemos depreender que, tais atividades de leitura não contribuem para o ensino-aprendizagem de leitura de textos multimodais, visuais ou verbo- visuais.

Acreditamos que uma atividade que pretenda ensinar a ler o texto visual necessite enfatizar, através dos encaminhamentos de leitura, sua finalidade principal. A inserção de uma figura em uma página, por exemplo, implica a necessidade de diálogos com a imagem. Significa afirmar que as suas especificidades de composição, de estilo, seu contexto histórico e social precisam ser explicados ao aluno, com encaminhamentos que os oriente a recorrer à imagem a cada conceito vivenciado. Caso contrário, essas imagens serão apenas ilustrações e pouco ou nada contribuirão para formação leitora do aluno.

Ressaltamos dois pontos que chamaram nossa atenção: o primeiro diz respeito ao fato de a maior ocorrência de gêneros multimodais nas atividades de leitura, levando em consideração toda a coletânea, seja dos que apresentam uma relação imagética de inferioridade, isto é, maior ocorrência de gêneros, cuja imagem tenha um valor informativo menor frente ao texto verbal. Percebemos que em todos os momentos em que a imagem foi redundante (semanticamente inferior) a atividade de leitura não apresentou nenhum enunciado verbal que explorasse os aspectos multimodais da figura, não favorecendo, portanto o letramento visual.

Por outro lado, chama, positivamente, nossa atenção o fato de haver atividades de leitura (poucas) com gêneros multimodais, em que as imagens apresentam o status de superioridade ou complementaridade (cartum, pintura, fotografia, tira, anúncio) e que seus enunciados promovem a leitura e compreensão dos elementos composicionais da linguagem visual, favorecendo, portanto o letramento visual, tendo em vista (como constatado no exemplo da atividade do 6º ano) que essas atividades não se prenderam

apenas em solicitar que fossem encontrados os componentes imagéticos, mas que a partir dessa localização, hipóteses e inferências fossem realizadas.

Assim, constatamos que nos momentos em que a imagem foi superior/dominante ou igual/complementar ao texto verbal, os comandos das atividades de leitura contemplaram reflexões acerca dos componentes visuais, favorecendo, portanto o letramento visual.

Esses dados nos permitem, com base em Costa, considerar que na coleção didática analisada há algumas atividades com uma preocupação em explorar e significar os efeitos de sentido produzidos pela modalidade visual presente na composição dos gêneros visuais e verbo-visuais, exigindo dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades leitoras que vão além dos limites do puramente verbal, ou seja, exigindo a prática do letramento visual.

Dessa forma, constatamos que nessas atividades de leitura, onde há a relação de superioridade ou complementaridade, as imagens não estão presentes apenas para enfeitar ou preencher um espaço que antes estava vazio. Elas são elementos pertinentes e essenciais para a construção do todo coerente do texto.

Destacamos que foi detectada a presença desses gêneros (que promovem a leitura imagética) em todos os exemplares da coleção didática, o que possibilita o início de um trabalho longitudinal que promova o letramento visual.

Em uma análise geral, trazemos novamente Rojo que defende a importância de uma educação linguística que possa congrega os múltiplos letramentos, os letramentos multissemióticos demandados pelos contextos sociais da modernidade, “ampliando a noção de letramento para o campo da imagem [...]” (ROJO, 2009, p. 107), para a necessidade da formação do leitor crítico que dialogue com o signo visual.

Nessa perspectiva, concordamos com a autora, tendo em vista que as capacidades relativas a outros modos semióticos estão cada vez mais necessárias, em função do avanço do campo tecnológico que aliou à escrita outras semioses linguísticas, tais como as cores, as imagens, o movimento, o som, disponíveis não apenas na tela do computador, mas também em materiais impressos (neste caso, o LDP).

Nesta pesquisa, refletimos sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, principal material de acesso à leitura e à produção de sentidos dos alunos e refletimos sobre a importância de um projeto pedagógico nos LDP's que possibilite uma multiplicidade de práticas de letramentos, que apresente atividades de leitura com textos que incluam a imagem não apenas como um elemento figurativo, mas como um rico material de acesso à formação do leitor crítico.

Conscientes de que o tratamento dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais) em atividades de leitura no LDP seja relevante para o processo de formação leitora dos alunos da educação básica, salientamos a necessidade de haver mais trabalhos acadêmicos e estudos científicos, com foco nos estudantes do ensino fundamental anos finais e médio, voltados à reflexão da formação do leitor ativo que sabe ler, interpretar e significar os mecanismos semânticos (cores, tonalidades, tamanho, formato, brilho) contidos na linguagem visual presente no gênero multimodal.

Assim, esperamos que a presente pesquisa colabore para os estudos no campo da multimodalidade, letramento e ensino, em especial para estimular estudos sobre o tratamento da multimodalidade em atividades de leitura nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Concluindo, afirmamos que as informações apresentadas neste trabalho constituem-se apenas como uma etapa de um movimento dialógico de interpretação, ou seja, um ponto de partida ao estabelecimento de novos diálogos, novas apreciações e novas interpretações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. *Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos*: São Paulo, 2013, p. 173-202.
- BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultural da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-64.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 95-122.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Brasília: MEC.
- BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade textual os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-58.
- CAIADO, R. V. R. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2011.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das coleções didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. V. 30, n. 03. São Paulo: set/dez, 2004.
- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Revista Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, julho-setembro/2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/8118-28408-1-PB.pdf>. Acesso em 10.01.2015.
- COSTA, E. P. M; *A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo- discursivo*. Dissertação de mestrado. Cuiabá: UFMT, 2011.
- DIAS et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In ROJO, R; MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-94.
- DIAS, E. Livro didático: do surgimento às mudanças atuais. *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, Uberlândia/MG*. Maio 2010, p. 132-143. Disponível em http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Eliana_Dias_-_Livro_didatico_do_surgimento_as_mudancas_atuais.pdf. Acesso em 10.01.2015.

DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSWIKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 139-178.

_____; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. (2008): O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Revista da Pesquisa, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em 10. 01. 2015

FONTE, R.; CAIADO, R. (2014): Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 2, julho-dezembro/2014, p. 475-487. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4147/3089>. Acesso em 20.01.2015.

GOMES, F; AZEVEDO, L. A construção sentido durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais. Revista Investigações, v. 25, n. 2, julho/2012, p. 209-225. Disponível em: http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.25.N2/Investigacoes-25N2_Francisco-Wellington-Borges_Lays-Mesquita-Azevedo.pdf. Acesso em 17.01.2015.

GOMES, L.F. Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital. Jundáí, Paco Editorial: 2013.

GRILLO, S. V. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção de gêneros discursivos em atividades de leitura em livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultural da Escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?. Revista Psicologia Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, maio-agosto/2006, p. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em 23.07.2015.

KATO, M. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

_____.Reading Images: the grammar of visual design. 5. ed. London; New York: Routledge, 1996.

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, Carey (Org.). The Routledge handbook of multimodal analysis. Londres e Nova York: Routledge, 2011, p. 101-200.

MANTOVANI, K. P.; O programa nacional do livro didático – PNLD impactos na qualidade do ensino público. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 17-34

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In MARCUSCHI, L. A. (Org.). Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text reations in new (and old) media. Visual Communication. London: SAGE publications, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com10.1177.1470357205055928>. Acesso em 20.01.2015.

MENDONÇA, M. Por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 37-56.

MOREIRA, H. N. As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Fortaleza: UEC, 2013.

NUNES, M. F. Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRS, 2013.

RIBEIRO, L. F. O conceito de linguagem em Bakhtin. Disponível em <http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>. 2006. Acesso em 05.01.2015.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROTH, D. M. Questões e metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 179-202.

SANTAELLA, L. Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (p. 10-24; p. 106-134.)

_____.; NÖTH, W. Imagem, texto e contexto. In SANTAELLA, L. NÖTH, W. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997, p. 55-60.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-132.

SANTOS, Sandoval. Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 20, n. 38, mar. 2002 – Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdh. Acesso em 21.01.2015.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1998.

_____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

STREET, B. V. Literacy in theory in practice. New York: Cambridge University Press, 1984.

VIEIRA, J. Afinal, existem metáforas visuais? In: _____; BENTO, A.; ORMUNDO, J. Discursos nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional. São Paulo: Annablume, 2010, p. 51-66.

VIEIRA, M. P.; SILVA, D. C. Multimodalidade e multisssemiose na formação de leitores proficientes: um estudo na perspectiva dos gêneros. In: APARÍCO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs.). Gêneros textuais e perspectivas de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 169-189.

Coleção didática analisada

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português Linguagens. São Paulo: Saraiva, 2012.

ANEXOS

Anexo A

PERÍCIA NÃO ENCONTRA VESTÍGIOS DE PÓLVORA NA MÃO DE PROMOTOR

PERITOS NÃO ENCONTRARAM PÓLVORA NA MÃO DE PROMOTOR ARGENTINO MORTO; POLÍCIA TRABALHA COM HIPÓTESE DE SUICÍDIO INDUZIDO



Não foi encontrado qualquer vestígio de pólvora nas mãos do promotor que denunciou a presidente da Argentina, Cristina Kirchner, Alberto Nisman. A promotora argentina Viviana Fein, que investiga a causa da morte de Nisman, explicou que a autópsia indicava que o promotor teria se matado, porque não houve “ intervenção de terceiros, mas ela não descartou a possibilidade de suicídio induzido.

Segundo o jornal argentino La Nación, outro dado que coloca em dúvida a hipótese de suicídio foi a descoberta de um bilhete escrito por Nisman para a empregada com a lista de compras que ela deveria fazer na segunda-feira.

De acordo com relatos preliminares, o promotor deu um tiro na cabeça com uma pistola calibre 22, horas antes de apresentar no Congresso detalhes sobre sua investigação, na qual acusa Cristina de acobertar a participação de iranianos no atentado contra a sede da Associação Mutual Israelita Argentina (AMIA) em 1994.

A presidente Cristina Kirchner voltou a comentar no Facebook nesta terça-feira, 20, a morte do promotor. Em sua página oficial, ela repetiu a frase publicada no dia anterior, na qual dizia que a denúncia de Nisman contra ela buscava “ desviar, mentir, encobrir e confundir” .

Manifestantes atenderam à convocação das redes sociais e saíram às ruas na segunda-feira nas províncias de Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, Rosario, Salta e Córdoba para exigir esclarecimentos sobre a morte do promotor e expressar consternação com um dos episódios de maior gravidade institucional ocorridos na última década na Argentina.

Anexo B



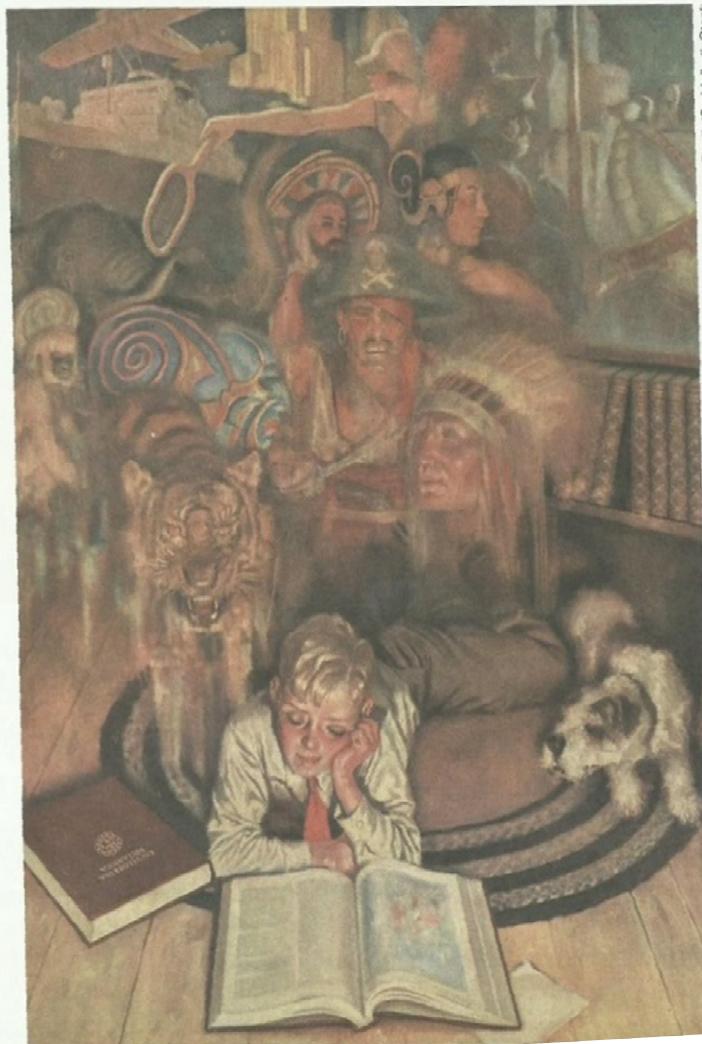
Anexo C

CAPÍTULO 2

Terra de encantamento

“O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.” Eis aí a opinião do escritor argentino Jorge Luís Borges sobre livros. E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?

Observe esta pintura, de Walter Beach Jumphrey:



Coleção particular/Blue Lartem Studio/Corbis/LatinStock

Anexo D

CAPÍTULO

1

A descoberta do outro

*As vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas
que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las?
Temos o direito de ser cruéis com o outro somente
porque ele é diferente de nós?*

A doida

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se. [...]

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandades. E isso não comovia ninguém.

A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrehados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.



Anexo E

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de sessenta anos, e, loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebentando-se. Os dois nunca mais se viram. [...] Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. [...]

Vinte anos de tal existência, e a lenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. [...]

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha de flandres enegrecido — blem — e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos [...] era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus onze anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até praticar outras e maiores façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado?... E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quente sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabeçinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. [...]

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou a cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução [...].

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogara.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia pois estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho grelhado, que cedia.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

[...]

Anexo F

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada no catre preto de solteiro, atrás da barricada de móveis. E que pequenininha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado-mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria ideia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.



Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

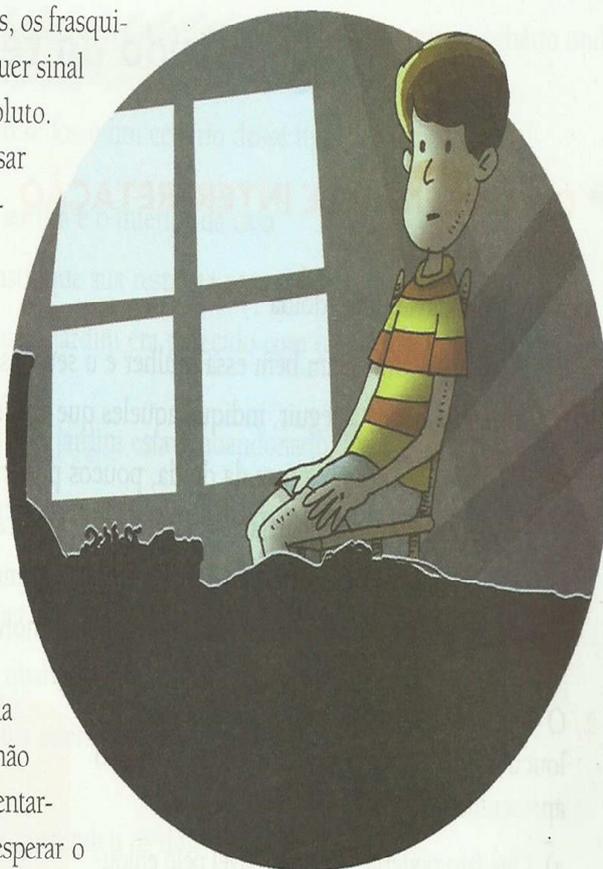
Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros — com repugnância — e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Anexo G

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer [...].

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.



Ricardo Dantas

(Carlos Drummond de Andrade. In: *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro: Record © Graña Drummond - www.carlosdrummond.com.br)

Anexo H

CAPÍTULO

1

Adolescência: a porta da vida?

Às vezes, quando olhamos à nossa volta, cercados de amigos queridos, temos a sensação de que aquele momento é eterno e que nada poderá mudar o rumo de nossas vidas. Mas será mesmo? O que será que a vida prepara para cada um de nós?

Porta de colégio

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. [...] Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias.



Neil Emmerson/Koystone

Anexo I

Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar.

[...]

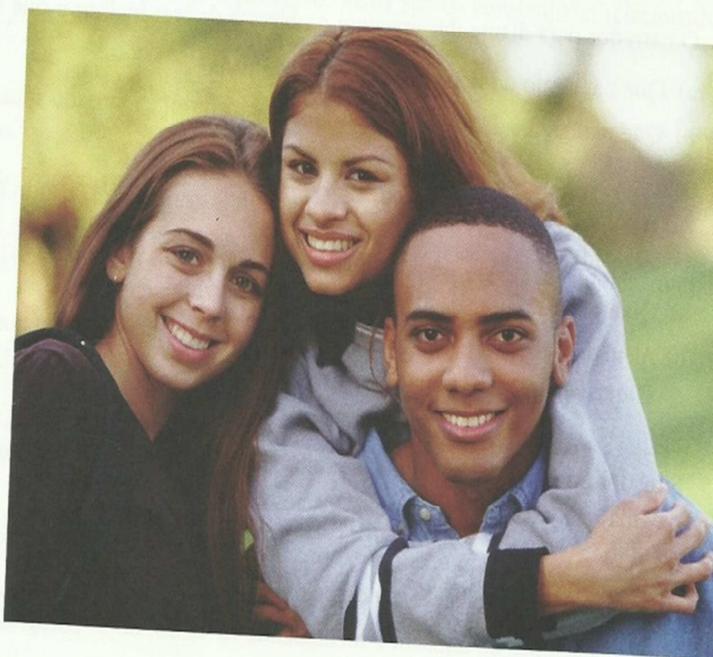
A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. [...] Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? [...]

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada.

Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? [...] Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudeste passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudeste lhes dizer daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

(Affonso Romano de Sant'Anna.
Porta de colégio e outras crônicas.
São Paulo: Ática, 1999, p. 9-11.)



© Tom Dee Ann McCarthy/Corbis/LainStock

Anexo J

CAPÍTULO 3

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— “Burguesão.”

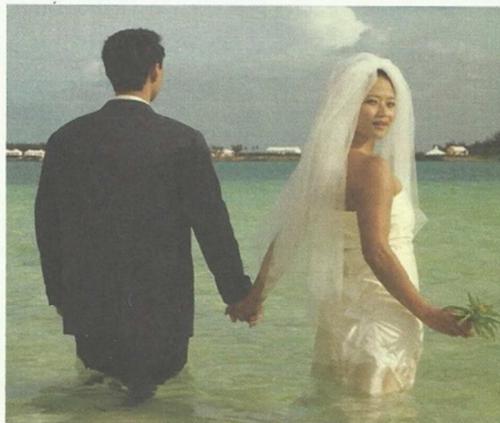
— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?

— Nem me fala.

— Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilarmos sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.



Stone/Getty Images

48

— Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luís Fernando Veríssimo. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17.)



Luis Pazzo

Anexo K

1. Há, na pintura, dois planos: no primeiro, vemos um menino e um cachorro; no segundo, ao fundo, vemos vários elementos. Observe o primeiro plano e responda:
 - a) Onde o menino está?
 - b) O que ele está fazendo?
 - c) Que idade você imagina que ele tem?
 - d) Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que ele é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê?
2. Observe agora o segundo plano da pintura. Há várias personagens e alguns meios de transporte. Levante hipóteses:
 - a) Que personagens você identifica na pintura?
 - b) Que meios de transporte há no quadro?
 - c) Qual relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo?
3. Observe a expressão corporal e facial do menino e o local onde ele está lendo e levante hipóteses:
 - a) Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê?
 - b) Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê?
4. Quando lemos, nos transportamos para um mundo em que todas as aventuras são possíveis. Podemos ser índios, cowboys, lutar contra tigres, elefantes, sobrevoar montanhas ou nos aventurar nos mares. Esse é o mundo da fantasia que está à nossa espera nos livros.
 - a) Quais histórias de aventura você já leu?
 - b) De qual mais gostou? Por quê?
 - c) Para você, o que é a leitura?

4

Acesse o jogo *Exposição Walter Beach Humphrey*, a fim de conhecer mais a fundo a obra desse pintor americano e estimular sua memória visual.

Anexo L

▶ **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

1. Na cidade, havia uma “doida”.
 - a) As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado?
 - b) Entre os trechos a seguir, indique aqueles que confirmam sua resposta.
 - “Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo.”
 - “Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la.”
 - “Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras”
 - “Corria, com variantes, a história de que fora noiva”

2. O texto aponta uma causa para a suposta loucura da mulher. De acordo com a versão apresentada no texto:
 - a) Que fato poderia ser responsável pelo enlouquecimento da mulher?
 - b) Que comportamentos dela eram tomados pela população como indícios de loucura?
 - c) Na sua opinião, essa mulher era realmente doida?

3. As crianças cresciam ouvindo histórias sobre a “doida”.
 - a) De acordo com o quinto parágrafo, o que as motivava a atirar pedras na casa da mulher?
 - b) As mães concordavam com o comportamento dos filhos? Por quê?

4. O texto narra a aventura de três meninos que resolvem se divertir atirando pedras na casa da “doida”.
 - a) Inicialmente, eles pretendiam entrar na casa da mulher?
 - b) A cada pedra que atiravam, o que despertava mais a curiosidade e a coragem deles?

5. Observe as palavras e expressões destacadas nestes trechos do texto:

- “resolveu **invadir** o jardim”
- “tinha pressa em chegar ao **campo**”
- “entrar em **terreno proibido**”
- “Pisar um chão pela primeira vez; e chão **inimigo**.”
- “a doida não deu nenhum **sinal de guerra**”
- “atrás da **barricada** de móveis”



Ricardo Dantas

Anexo M

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.
 - A que se refere a palavra **aquilo** na frase “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida”?
 - Interprete: De acordo com o texto, o que é a porta da vida?
- Ainda no 1º parágrafo, o narrador percebe que a sensação que teve pode ser alvo da crítica de seu leitor.
 - Que frase evidencia essa consciência?
 - Por que a sensação que o narrador teve poderia ser qualificada dessa forma?
- O narrador para diante da cena com o objetivo de “ver melhor o que via e previa”.
 - Que parágrafo do texto descreve o que ele via?
 - Que parágrafos descrevem o que ele previa?
- Ao reparar no que vê, o narrador distingue dois grupos: um “bando de adolescentes espalhados pela calçada” e “aqueles que transitam pela rua”.
 - Qual desses grupos já atravessou a porta da vida?
 - Além do uniforme e da idade, o narrador percebe uma diferença mais sutil entre os dois grupos. O que caracteriza o grupo dos que ainda vão entrar pela “porta da vida”?
- Situados entre a infância e a vida adulta, alguns adolescentes que começam a entrar pela “porta da vida” já sofrem os primeiros impactos da vida.
 - Que palavras ou expressões empregadas no 2º parágrafo, de sentidos opostos entre si, mostram a fase de transição vivida pelos adolescentes?
 - Que exemplo de impacto é mencionado no texto, no 2º parágrafo?
 - Interprete a frase: “Aprenderam que a vida é também um exercício de separação”.
- Observe como é o futuro que o narrador prevê para cada um dos adolescentes.
 - As previsões são todas otimistas?
 - O que ele prevê para esses jovens é diferente daquilo que são os adultos hoje?
 - De acordo com a visão do narrador, esses jovens, no futuro, vão transformar o mundo? Por quê?

80

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.
 - A que se refere a palavra **aquilo** na frase “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida”?

Anexo N

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
 - a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
 - b) Em quanto tempo ela se passa?
 - c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
 - d) Como você caracterizaria essas personagens?
2. Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse?
3. De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?
4. Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
 - a) O que há de comum entre elas?
 - b) O que há de diferente?
5. A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
 - a) Por quê?
 - b) O que conota a expressão “num ritual novo aí”?
6. Diz um dos pais: “— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante hipóteses:
 - a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade?
 - b) Por que o pai não gostou?
7. Um dos pais diz: “Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.
 - a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?
 - b) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai?



8. Observe este trecho:

— Querem nos matar. Querem nos matar.
 — E eu que sonhava com essa cena?
 — Nem me fala.”

- O que as frases “Querem nos matar” e “Nem me fala” expressam quanto aos sentimentos das personagens?
9. No final do texto, um dos pais propõe: “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual, isolado? Justifique sua resposta.
 10. O texto, além de divertir, tem outra finalidade. Qual é ela?