



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ERIKA MARIA DA ROCHA COLAÇO

**LINGUAGEM VERBO - VISUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO  
DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO**

RECIFE

2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**LINGUAGEM VERBO - VISUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO  
DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

RECIFE  
2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

LINGUAGEM VERBO-VISUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS  
NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

ERIKA MARIA DA ROCHA COLAÇO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Recife, 25 / 04 / 2016.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra  
UNICAP / UPE

---

Examinadora interna: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado  
UNICAP

---

Examinadora externa: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rossana Regina Guimarães Ramos Henz  
UPE

Aos professores alfabetizadores que lutam  
incansavelmente por esse ofício.

## AGRADECIMENTOS

A Deus criador do universo, porque não cai uma folha de árvore sem a sua permissão.

À minha família, base fundamental de apoio e de incentivo, especialmente, aos meus pais, ao meu esposo e ao meu filho (Raul Colaço).

Ao ilustríssimo professor Dr. Benedito Gomes Bezerra um profissional: ético, dedicado e admirável.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UNICAP, em especial: Renata da Fonte, Isabela Rêgo Barros e Karl Efken pela grande contribuição teórica para o desenvolvimento deste estudo.

À banca examinadora, composta pelas nobres professoras: Dr<sup>a</sup>. Roberta Caiado e Dr<sup>a</sup>. Rossana Ramos, pela análise crítica na qualificação e, particularmente, pelas excelentes contribuições para o aprimoramento desta investigação.

À amiga Vanessa Samara, pelas muitas aventuras acadêmicas que compartilhamos.

Aos amigos queridos que me incentivaram nessa jornada: Ilzabel Correia, Ilzibelle Lima, Eduardo Luna Malta, Erica Montenegro, Eleonora Maciel, Fernanda Rocha, Jesiel Ramos, Yago Barros, Rosa Vasconcelos, Michele Carvalho, Josiane Almeida, Elisângela Cavalcante, Wedja Lima, Camila Lyra, Maria José, Graça Pinheiro e Mauro Vasconcelos.

Aos amigos da minha turma (13) os quais lutamos juntos pelo mesmo ideal, sobretudo, Andrea Souza, Daniele Lima, Dayvesson Deleon, Karla Lemos e Emanuel Artur.

Aos amigos das Escolas Municipais Natividade Saldanha e Pastor José Munguba Sobrinho, porque além de serem campos empíricos, ali fizemos bons amigos.

Enfim, a todos que contribuíram para a construção deste trabalho.

*“O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão”.*

*(Guimarães Rosa)*

*“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”.*

*(Graciliano Ramos)*

## RESUMO

O estudo surgiu a partir das seguintes indagações: primeiro, os textos verbo-visuais apresentados na seção de leitura pelos livros didáticos são adequados, para a alfabetização, do ponto de vista da relação entre palavra e imagem? Segundo, as imagens trazidas na seção de leitura dos livros didáticos são adequadas para a alfabetização ou funcionam como mero acessório? Na perspectiva de compreensão do objeto de estudo – o livro didático –, elaborou-se como objetivo: examinar os significados provenientes da relação entre a linguagem verbal e a linguagem visual em distintos gêneros textuais presentes em livros didáticos do ciclo da alfabetização, tendo por base o *Guia de livros didáticos PNLD-2013*. Como fundamentação teórica dos gêneros, foram utilizadas concepções retóricas e sociológicas. Para os conceitos de língua, texto, discurso e suporte utilizou-se a Linguística Textual. Para a discussão da linguagem visual, buscou-se o referencial da Semiótica peirceana na perspectiva de Santaella (2012). A contextualização do livro didático foi respaldada em Rojo (2009), entre outros. Com a finalidade de empreender uma pesquisa de abordagem qualitativa, para a coleta de dados, foi feita uma análise prévia de materiais didáticos, a partir da qual foram selecionadas as amostras dos gêneros textuais em três coletâneas (o *corpus* da pesquisa). Para a interpretação da relação entre a imagem e o contexto verbal, utilizaram-se as categorias semânticas desenvolvidas por Santaella (2012), a saber: a) dominância; b) redundância; c) complementaridade e d) discrepância ou contradição. Os resultados obtidos revelam que as três coletâneas atendem aos requisitos da diversidade dos gêneros textuais e aos aspectos multissemióticos. Constatou-se ainda, que a combinação de linguagem verbo-visual é predominantemente de complementaridade, embora a categoria da redundância também tenha sido identificada. No que concerne às categorias de discrepância ou contradição e dominância, essas apareceram esporadicamente. Sendo assim, para favorecer o letramento verbal e imagético, defende-se que o ensino de LP deve se basear em textos e enfatizar outras linguagens além da verbal. Conclui-se que, na contemporaneidade, há uma urgência de continuidade de investigação sobre a relação da linguagem verbal com a imagética em diversos gêneros textuais, o que contribuirá para o ensino da língua materna no Ciclo de Alfabetização e nos níveis subsequentes.

**Palavras-chave:** Linguagem verbo-visual. Gêneros textuais. Livro didático.

## ABSTRACT

This study arose from the following questions: First, the verbal-visual texts displayed in the reading section in textbooks are suitable for children's literacy, from the viewpoint of the relationship between word and image? Second, the images brought in the reading section of textbooks are appropriate for children's literacy or they function as mere accessories in the textbooks? In attempting to understand the study's subject - the textbook - we elaborated the following objective: to examine the meanings coming from the relationship between the verbal and the visual language in different genres in textbooks for children's literacy cycle, based on the PNLD 2013's *Textbook Guide*. As the theoretical foundation for genres, we used rhetoric and sociological approaches. For language concepts like language, text, discourse and genre's support we used Text Linguistics. For the discussion on visual language, we sought the framework of Peirce's semiotics in the perspective developed by Santaella (2012). The contextualization of textbooks was supported on Rojo (2009), among others. In order to undertake a research of qualitative approach, for data collection we made a prior analysis of didactic materials, from which we selected the samples of genres in three textbooks collections (the corpus for the research). For the relationship between the interpretation of image and the verbal context, we used the semantic categories proposed by Santaella (2012), that is to say: a) dominance; b) redundancy; c) complementarity and d) discrepancy or contradiction. The obtained results reveal that the three collections meet the requirements of the genre diversity and of multi-semiotic aspects. It was found that the prevailing combination of verbal and visual language is one of complementarity, although the category of redundancy also has been identified. The categories of discrepancy or contradiction and of dominance appeared sporadically in the corpus. Thus, for fostering verbal and imagistic literacy, we argue that Portuguese language education must be based on texts, and emphasize other semiotic systems in addition to the verbal. It follows that, nowadays, there is an urgency for research continuity on the relationship between verbal language and visual language in different genres, and this may greatly help the teaching of the mother tongue in children's literacy cycle and in the subsequent levels of literacy.

**Keywords:** Verbal-visual language. Genre. Textbook.

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

<b>Figura 1.</b> EDIFÍCIO FILOSÓFICO PEIRCEANO.....	51
<b>Figura 2.</b> A REPRESENTAÇÃO DO SIGNO.....	52
<b>Figura 3.</b> PROPAGANDA DE ACHOCOLATADO.....	105
<b>Figura 4.</b> CONTO DE FADAS: <i>A PRINCESA E A ERVILHA</i> .....	108
<b>Figura 5.</b> REPORTAGEM: <i>AMIGA DE TODAS AS FÉRIAS</i> .....	110
<b>Figura 6.</b> POEMA: <i>JOGO DE BOLA</i> .....	112
<b>Figura 7.</b> RECEITA CULINÁRIA: <i>TACINHAS DE LIMÃO</i> .....	114
<b>Figura 8.</b> RECEITA CULINÁRIA: <i>BOLINHOS DE CHUVA</i> .....	116
<b>Figura 9.</b> CONTO DE FADAS: <i>JOÃO E O FEIJOEIRO MÁGICO</i> .....	117
<b>Figura 10.</b> REPORTAGEM: <i>OS GRANDES SEGREDOS DOS OCEANOS</i> .....	119
<b>Figura 11.</b> POEMA: <i>NOME DA GENTE</i> .....	121
<b>Figura 12.</b> POEMA: <i>CANSEIRA QUE DÁ CANSEIRA</i> .....	122
<b>Figura 13.</b> POEMA: <i>ANTA</i> .....	123
<b>Figura 14.</b> POEMA: <i>A PIPA</i> .....	124
<b>Figura 15.</b> POEMA: <i>A PORTA</i> .....	125
<b>Figura 16.</b> POEMA: <i>ANA BELA COMILONA</i> .....	126
<b>Figura 17.</b> HISTÓRIA EM QUADRINHOS: <i>TURMA DA MÔNICA</i> .....	128
<b>Figura 18.</b> HISTÓRIA EM QUADRINHOS: <i>MAGALI</i> .....	129
<b>Figura 19.</b> HISTÓRIA EM QUADRINHOS: <i>O MENINO MALUQUINHO</i> .....	131
<b>Figura 20.</b> RECEITA CULINÁRIA: <i>BOLO DE CHOCOLATE</i> .....	134
<b>Figura 21.</b> TELA: <i>CASA DE FAZENDA NA PROVENÇA</i> .....	136
<b>Figura 22.</b> TELA: <i>RONDA INFANTIL</i> .....	137
<b>Figura 23.</b> <i>FOTOGRAFIA</i> .....	138

<b>Tabela 1.</b> AMOSTRA DE GÊNEROS PRESENTES NAS COLETÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	99
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> DIVISÃO DOS SIGNOS.....	50
<b>Quadro 2.</b> CLASSIFICAÇÃO DOS SIGNOS.....	53
<b>Quadro 3.</b> ASPECTOS OBSERVADOS NA SEÇÃO DE LEITURA.....	84
<b>Quadro 4.</b> PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO SUGERIDA PELO <i>CORPUS</i> .....	93
<b>Quadro 5.</b> OS PONTOS CONVERGENTES DAS OBRAS.....	98
<b>Quadro 6.</b> A FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS OBRAS DO 1º ANO.....	100
<b>Quadro 7.</b> A FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS OBRAS DO 2º ANO.....	100
<b>Quadro 8.</b> A FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS OBRAS DO 3º ANO.....	101
<b>Quadro 9.</b> AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	102

## **LISTA DE SIGLAS**

**CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

**CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

**FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante.

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

**LD** – Livro Didático.

**LP** – Língua Portuguesa.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases.

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1 .....	22
EMPREENDIMENTOS TEÓRICOS APLICADOS AOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	22
1.1 Concepções de língua, discurso e texto.....	22
1.1.1. A língua .....	23
1.1.2. O discurso .....	24
1.1.3. Conceito de texto .....	25
1.2. Gênero e suporte: concepções e abordagens .....	27
1.2.1.A origem do gênero .....	28
1.2.2.Os gêneros no contexto retórico e sociorretórico (ERG) .....	30
1.2.3. Gêneros na perspectiva sociológica.....	32
1.2.4. Gêneros textuais na proposta sociorretórica .....	37
1.2.5. O suporte no ambiente dos gêneros textuais .....	39
1.2.6. A abordagem .....	41
CAPÍTULO 2.....	44
A SEMIÓTICA: TECENDO AS LINGUAGENS.....	44
2.1. Pressupostos teóricos da semiótica .....	44
2.2. A semiótica de base peirceana .....	48
2.3. A semiótica e os signos .....	52
2.4. A imagem no contexto semiótico.....	54
2.5. Linguagem verbal: pressupostos linguísticos.....	58
2.6. A linguagem visual inserida no texto .....	61
CAPÍTULO 3 .....	66
O LIVRO DIDÁTICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....	66
3.1. Síntese da história do livro didático no Brasil.....	66
3.2. O livro didático como recurso na atuação docente.....	71
3.3. O livro de leitura predominante na alfabetização.....	75
3. 4. O eixo leitura no livro didático de alfabetização.....	79
3.5. Os gêneros textuais nos livros de alfabetização analisados.....	84
3.6. A avaliação no ciclo de alfabetização .....	88
CAPÍTULO 4.....	94

DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO .....	94
4.1. A coleta do <i>corpus</i> .....	95
4.2. A seleção do <i>corpus</i> : os pontos convergentes.....	96
4.3. O <i>corpus</i> selecionado para a análise.....	100
ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i> .....	103
5.1. Linguagem verbal e visual do ponto de vista das relações semânticas (SANTAELLA, 2012)	103
5.1.1. <i>As imagens do ponto de vista da dominância</i> .....	103
5.1.2. <i>As imagens do ponto de vista da redundância</i> .....	106
5.1.3. <i>As imagens do ponto de vista da complementaridade</i> .....	108
5.1.4. <i>As imagens do ponto de vista da discrepância ou contradição</i> .....	110
5.2. Linguagem verbal e visual nos gêneros mais comuns em LD de alfabetização.....	112
5.2.1. <i>Gêneros comuns nos livros de 1º Ano: Receitas culinárias</i> .....	112
5.2.2 <i>Gêneros comuns nos livros de 2º Ano: Contos de Fadas</i> .....	116
5.2.3 <i>Gêneros comuns nos livros de 3º Ano: Reportagem</i> .....	118
5.3. Linguagem verbal e visual nos gêneros predominantes nas coletâneas: o poema .....	119
5.4. Linguagem verbal e visual em gêneros textuais multissemióticos: a HQ .....	126
5.5. Linguagem verbal e visual no LD de alfabetização: observações gerais .....	131
REFERÊNCIAS .....	143
ANEXO A – COLEÇÃO PLURAL.....	147
ANEXO B – PROJETO DESCOBRIR.....	149
ANEXO C – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	151

## INTRODUÇÃO

A linguagem nas Ciências Sociais se constitui como uma área promissora para as investigações acadêmicas. Esse progresso foi ascendente e torna-se visível nos estudos científicos produzidos nas Universidades na área da Linguística e da Semiótica especialmente, a partir dos meados do século XX prevalecendo até os dias atuais. A linguagem, em sua essência, é farta de significados, e na sociedade, se materializa de forma verbal ou visual, evidenciando a capacidade peculiar do homem.

No entanto, por sua complexidade, exige do indivíduo, um conhecimento sistemático para compreendê-la e, dela, fazer uso na sociedade em que vive, pois, em cada circunstância de nossa vida, nas relações sociais, utilizamos um determinado tipo de texto, e essas práticas sociais derivam de gêneros textuais. Em época de contemporaneidade como a nossa, há uma infinidade de gêneros que tendem a crescer exponencialmente, sobretudo, pelo acesso ilimitado da internet, que favorece a comunicação mundial. Por essa razão, a escola tem um papel político e social de garantir o ingresso a uma diversidade de gêneros textuais. Para tanto, na escola, os gêneros textuais, geralmente chegam através dos livros didáticos ou de apostilas que servem de suporte. Por isso, quanto mais cedo se aprende a compreender a dinâmica de adequação dos gêneros mais condições de uso propiciamos aos estudantes de Língua Portuguesa.

No ensino, a alfabetização, é uma etapa extremamente importante, pois se constitui como o ingresso escolar e pode favorecer a formação de leitores. Engana-se quem não valoriza essa etapa, porque é justamente nessa fase, que os gêneros orais e escritos podem ser introduzidos no cotidiano das crianças para que elas compreendam gradativamente o funcionamento da linguagem humana. Essa didática os tornará familiarizados com a cultura letrada. Quando a criança não é alfabetizada no primeiro Ciclo, tende a padecer nas séries subsequentes, uma vez que não terá autonomia para compreensão dos outros componentes curriculares. E, certamente, terá dificuldades em participar de determinadas atividades na sala de aula, dificultando seu desenvolvimento cognitivo. Então, há uma urgência no ensino de alfabetização com base na Linguística Textual, que utilize a linguagem verbo-visual e insira os alunos em atividades que priorizem a diversidade de gêneros textuais para ir além da alfabetização, ou seja, “letrar” às crianças. Pois, como os PCN destacam, o ensino deve se basear em textos e utilizar as diferentes linguagens.

Para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, os livros didáticos para esse público, estão povoados de gêneros textuais, e estes, vão sendo oferecidos em todo o ciclo de forma espiralar, ou seja, do mais simples aos mais complexos. Esses gêneros textuais distribuídos nos livros didáticos tendem a obedecer às normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se adequando à faixa etária das crianças e podem contribuir com o acesso a uma diversidade de gêneros textuais à medida que auxiliam as crianças a assimilar os conhecimentos variados da linguagem, seja em linguagem verbal, visual ou mesmo da funcionalidade específica em que cada um dos gêneros ocupa.

No que diz respeito ao campo aplicado da ciência da linguagem, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos o acesso às modalidades oral e escrita nos diversos níveis de ensino. Desse modo, para realizar o cumprimento dessa proposta, a escola, como instituição de saber sistemático, e o professor, como importante protagonista social na transmissão desse conhecimento, deve oferecer aos educandos o contato com materiais escritos produzidos pela sociedade letrada.

Partindo do princípio que o LD constitui um suporte dos gêneros textuais para o trabalho didático em sala de aula e, nesse curso, torna-se um dos principais (senão o principal) recurso para organização do trabalho docente. Além disso, é encarregado de oferecer uma via de acesso à cultura letrada aos estudantes desde as séries iniciais, especialmente àquelas crianças que, por falta de oportunidades, tenham somente o LD como fonte de leitura. Nesse contexto, a alfabetização se constitui como etapa importante do ingresso escolar, tendo como atribuição estar em sintonia com essas especificidades, tanto no que abarca as inovações teóricas e linguísticas, como no que envolve uma base sólida para mobilização dos estudantes para a permanência na escola.

A História da Educação mostra que as práticas alfabetizadoras predominantes no Brasil eram realizadas através dos métodos sintéticos ou analíticos. Nesse sentido em oferecer os materiais escritos aos alunos, a cartilha teve um espaço garantido no ensino de alfabetização e foi soberana por um longo período nas escolas. Contudo, as teorias advindas da Linguística Textual, as teorias da psicogênese da escrita e as teorias de alfabetização na perspectiva do letramento provocaram críticas severas nos ambientes acadêmicos, pois questionavam a consistência linguística dos textos presentes nesses manuais.

Diante do exposto, é de consciência que a investigação da linguagem verbo-visual em gêneros textuais no livro didático de alfabetização poderá contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, por isto, será o foco das discussões a seguir, constituindo assim, uma reflexão

acerca da importância do ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da linguagem verbal e visual para ser iniciada na etapa de alfabetização e que seja estendida para os anos subsequentes.

### *Os objetivos e as questões problematizadoras*

Para a composição da investigação, o estudo englobou os seguintes pontos: objetivo geral: examinar os significados provenientes da relação entre a linguagem verbal e a linguagem visual em distintos gêneros textuais presentes em livros didáticos do ciclo da alfabetização, tendo como base o Guia de Livros Didáticos PNLD-2013, na seção de leitura. Para cumprir a intencionalidade do estudo, o respaldo foi embasado na teoria sociológica e retórica do gênero e, nos estudos da Linguística Textual e Semiótica para discorrer sobre as considerações identificadas.

Para atingir o objetivo central, foram elaborados os objetivos específicos abaixo:

1. Realizar uma análise da linguagem verbo-visual proposta na seção de leitura dos livros didáticos do ciclo de alfabetização.
2. Verificar o papel dos aspectos multissemióticos dos gêneros textuais na seção de leitura nos livros didáticos do ciclo de alfabetização.
3. Identificar se as imagens propostas no livro didático contribuem para a alfabetização visual.
4. Categorizar a linguagem verbo-visual dos gêneros textuais dos livros didáticos do ciclo de alfabetização de acordo com o ponto de vista das relações semânticas: dominância, redundância, complementaridade e discrepância ou contradição.

Ao determinar os objetivos desse estudo, houve a concentração em responder as questões problematizadoras:

- Os textos verbo-visuais dos livros didáticos para a alfabetização, na seção de leitura, são complementares do ponto de vista da relação entre palavra e imagem?
- As imagens trazidas nos livros didáticos (na seção de leitura) são adequadas para a alfabetização ou funcionam como mero acessório?

A diligência de realizar uma investigação científica nessa área ocorreu pelas seguintes razões: a primeira centrada na experiência de professora da educação básica que valoriza a

alfabetização como etapa importante para o acesso ao conhecimento. Por observar os resultados das avaliações externas, pois apesar dos avanços científicos, a alfabetização ainda se constitui como uma atividade na escola que requer muita intervenção didática, também por presenciar no ambiente escolar, a dificuldade dos professores em utilizar determinados livros didáticos. E enfim, pela possibilidade de reflexão teórica acerca do tema, pois o professor precisa trabalhar de forma contextualizada, ensinar texto enfatizando os aspectos verbais e não-verbais.

### ***O marco teórico da Linguagem verbo-visual***

A linguagem verbal tem sido preocupação da Linguística Textual especialmente a partir da década de 1960 e seu objeto de aprendizado consiste no estudo do texto, já que é este que expressa à linguagem humana.

Santaella (2012) assevera que, com o surgimento da fotografia, nos meados do século XIX, as relações entre a imagem e a linguagem verbal escrita começaram a povoar o nosso cotidiano de início de forma discreta, mas gradativamente foi ocupando espaço nos jornais, revistas, publicidade impressa e de rua. Com o acesso às inovações tecnológicas, a linguagem verbal e visual passou a ser oferecida de forma combinada. No entanto, a autora destaca “[...] que foi o livro o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem”. (p. 106).

A linguagem verbo-visual se constitui como uma leitura bastante importante nos dias atuais, pois em toda a sociedade existe a circulação dessas simbologias as quais exigem em diversas circunstâncias o nosso domínio. Por isso, a compreensão da linguagem verbo -visual no livro didático, a relação dos textos verbais com as ilustrações, deve começar nas etapas de base da escolarização, para estabelecer o acesso desde a infância.

Marcuschi e Leal (2009) frisam que “[...] firmou-se, entre educadores e linguistas, a convicção de que a abordagem da escrita na escola só seria eficiente se trabalhada de modo contextualizado [...]”. (p.129.) Em seguida, acrescentam: “[...] Os estudos interacionistas sobre a função e o uso dos gêneros textuais provocaram significativas transformações no trabalho com o texto escrito nos livros didáticos de língua portuguesa (LDP)”. (p. 129).

Com base na linguagem verbo-visual muitos trabalhos acadêmicos têm sido desenvolvidos no Brasil, e as produções mais recentes acerca do tema no banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) apresentam dissertações, Teses e ainda artigos que de uma forma geral se interessam pelo tema. Há uma representatividade de investigações acadêmicas que tendem a crescer devido ao tema ser uma

área fértil para a pesquisa. No entanto, a linguagem verbo-visual no livro didático de alfabetização em Teses e dissertações, ainda não foi observada.

### *Contribuição da pesquisa*

A investigação se justifica porque apesar dos inúmeros trabalhos desenvolvidos acerca da linguagem verbo-visual, há poucos focados no livro didático e em alfabetização encontramos um artigo. A relevância deste trabalho consiste na possibilidade de reflexão nos estudos linguísticos sobre a linguagem verbo-visual. Nesse viés, Santaella (2012) postula que “[...] nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”. (p. 14) A autora chama a atenção para o fato de que a alfabetização verbal é privilegiada nas escolas e, em paradoxo, há uma negligência com respeito à alfabetização visual dos estudantes. Essa lacuna causa prejuízo aos educandos já que vivemos em uma sociedade imagética.

Este estudo pretende ser relevante quando expõe a possibilidade de trabalhar a linguagem verbo-visual a partir da alfabetização. Pois, o ensino de alfabetização verbal em sintonia com a visual, permite aos alunos, observar as imagens para compreender os seus significados.

O ensino de alfabetização sempre se caracterizou como um desafio no Brasil, especialmente pela obscuridade dos conhecimentos que deveriam ser ensinados nessa etapa. Diante do desconhecimento do que deveria ser ensinado na alfabetização, o que se cumpria na íntegra era o estudo da Língua Portuguesa através de textos “forjados” isto é, textos mecânicos que não tem sentido fora da escola, essa crítica que foi decorrente das produções acadêmicas especialmente das teorias da Linguística Textual que reflete sobre a qualidade do texto para o ensino de linguagem. A tônica a partir dos anos 90 passou a ser “alfabetizar letrando”, pois decodificar textos sem sentido não significa alfabetizar e menos ainda, sem compreender o que foi lido, pois não favorece a aquisição do conhecimento. Em épocas mais recentes, as imagens estão distribuídas em todos os setores sociais, por esta razão, a alfabetização visual em combinação com a verbal torna-se eficaz no ensino da Língua Portuguesa.

A investigação em linguagem verbo-visual consiste em uma área de estudo interessante para o ensino da Língua Portuguesa, no caso específico da alfabetização pode servir como uma articulação entre os professores de sala de aula de alfabetização que muitas vezes são os pedagogos e os profissionais da Linguística que embasados de teorias são os profissionais de licenciatura em Letras. Apesar de ambos trabalharem com a linguagem, um pode oferecer

conhecimentos teóricos para a fundamentação da prática e o outro, tem no cotidiano escolar, um ambiente empírico de consolidação de funcionalidade da língua que podem efetivamente mobilizar novas pesquisas.

### ***A seleção do corpus para o estudo***

O ensino de LP em várias modalidades de ensino tem o LD como um dos principais suportes de gêneros. No que se referem à alfabetização, os livros estão inseridos na seção Letramento e Alfabetização. Para a seleção das coletâneas a serem analisadas definimos que deveriam estar integradas ao Guia PNLD-2013 essas obras, são utilizadas nas escolas por três anos consecutivos. Os critérios de seleção das obras foram: diversidade de gêneros textuais e articulação entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa. A partir desses dois critérios estabelecidos, encontramos três coleções que se enquadraram e assim os gêneros inseridos nessas coletâneas servem de *corpus* para este estudo.

Uma razão plausível para a seleção desse *corpus* é que tais coletâneas destacam a diversidade dos gêneros textuais. Outra razão se justifica à medida que o projeto editorial das obras destaca como um dos requisitos imprescindíveis ao ensino da Língua Portuguesa a contribuição das imagens na compreensão dos textos.

Com os fundamentos teóricos da Linguística Textual e da Semiótica interessa conhecer a relação entre a linguagem verbal e visual no Ciclo de Alfabetização nos gêneros textuais, bem como, discutir como os aspectos multissemióticos dos textos na seção de leitura estão atualmente oferecidos a esse público alvo, no que concerne a contribuição da alfabetização verbo-visual.

### ***O percurso de base metodológica***

Esse estudo é de abordagem qualitativa, cujo interesse é examinar a linguagem verbo-visual do livro didático do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido o LD constitui-se como suporte dos gêneros que se complementa com análise documental. A descrição do procedimento será considerada a partir dos empreendimentos teóricos dos gêneros textuais na concepção sociológica. E ainda, à luz da Semiótica de base peirceana - Especialmente porque o autor nos trouxe a semiótica como teoria geral de todos os signos e a semiótica da linguagem visual, entre outras.

Para composição do estudo, algumas etapas foram necessárias tais como:

- A coleta do *corpus* – primeiro, foi selecionado o Guia do livro didático a ser analisado para a pesquisa. Foi determinado o Guia do PNLD-2013. Na ocasião foram detectadas, em Língua Portuguesa, 28 coleções aprovadas destinadas ao primeiro Ciclo, isto é, “Letramento e Alfabetização”.
- Para delimitar o *corpus* foram estipulados alguns critérios para seleção das coletâneas, então, foi aplicada atentamente a leitura das resenhas contidas no Guia e foi definido que as coletâneas selecionadas seriam aquelas que têm no quadro esquemático das resenhas; Os pontos fortes: diversidade de gêneros textuais e o destaque para: Articulação entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa, isto é, o ensino da língua de forma integrada para leitura, produção e análise linguística. Com base nesses pontos fortes e destaque das resenhas, três coletâneas apresentavam esses pontos convergentes: *Letramento e Alfabetização; Plural; e Projeto Descobrir*.
- De posse das três coletâneas, fora fixada que a análise deveria ser realizada na seção de leitura por entender que esse eixo é parte integrante da alfabetização.
- Após o levantamento quantitativo dos gêneros textuais contidos nas obras, realizamos outro critério para a seleção dos gêneros a serem analisados: primeiro constatamos que o poema prevalece nas coletâneas e, em segundo lugar, surge de forma expressiva os gêneros multissemióticos: as histórias em quadrinhos.
- Adiante foi avaliado os gêneros textuais em comum oferecidos nas obras por ano e, assim, é visualizado no 1º Ano, receita culinária, no 2º Ano, contos de fadas e no 3º Ano, reportagem. Foram explorados ainda, gêneros desprovidos da linguagem verbo-visual, ou seja, gêneros exclusivamente verbal ou visual.
- Para a realização dos procedimentos metodológicos a interpretação da relação entre a imagem e contexto verbal, foram utilizadas as categorias semânticas baseadas em Santaella (2012): dominância, redundância, complementaridade e discrepância ou contradição.

### ***A estrutura do texto na dissertação***

Esse estudo está estruturado em cinco capítulos com um antecedente que consiste nesta introdução, a qual foi exposta aspectos retratando a origem dessa análise e um posterior em que é discorrido sobre as considerações identificadas após a realização da pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado de “Empreendimentos teóricos aplicados aos gêneros textuais” há a presença de conceitos sobre: língua, discurso, texto, gênero e suporte tomando como referência as teorias da Linguística Textual, as concepções são integradas e percorridas numa perspectiva sociointeracionista. Em meio à cadeia de concepções se mobilizará para a compreensão dos gêneros e, estes, serão vistos através de um percurso histórico que serão referenciados na concepção retórica, sociológica e sociorretórica. Ressaltamos a importância do suporte como local fixo para comportar os gêneros.

No segundo capítulo, denominado “A Semiótica: tecendo as linguagens” foi apresentado breve percurso histórico da semiótica, as concepções acerca da teoria são elucidadas nos fundamentos de Peirce (2012) que percebia os signos como fundantes para a comunicação, foi salientada a imagem no contexto semiótico e, em seguida, discutimos a linguagem verbal e não verbal e a relevância dessas linguagens, para sociedade letrada.

No terceiro capítulo, designado “O livro didático no Ciclo de Alfabetização” foi percorrido sobre o LD como importante suporte para os gêneros textuais. E contextualizamos a sua trajetória no Brasil. Explicamos a cartilha como um livro predominante na alfabetização por um longo tempo nas escolas brasileiras. É citado, além disto, o eixo leitura como espaço privilegiado nesse recurso de ensino, ou seja, no livro didático, pois os autores investem nessa esfera. E, em sequência, foi apontada a relevância dos gêneros textuais no LD de alfabetização para que a criança se familiarize com as diferentes esferas discursivas. Ao lado dessas considerações, a avaliação nessa etapa escolar exerce um caráter diagnóstico que pode auxiliar o professor a identificar o nível de conhecimento de seus alunos e assim norteá-lo em seu planejamento.

O quarto capítulo consiste na “Descrição do percurso metodológico da investigação”. Nesse encaixe, foram explicados os procedimentos utilizados para a realização da coleta de dados e seleção do *corpus*. O destaque para os gêneros textuais predominantes nas coletâneas foi apresentado os itens selecionados para a análise justificando os fatores que evidenciam para serem analisados.

No quinto capítulo “Análise e discussão do *corpus*” é apresentada e esclarecida as análises dos gêneros textuais na relação verbo-visual. Para fundamentar a proposta, foram utilizadas as categorias semânticas de Santaella (2012): dominância, redundância, complementaridade e discrepância ou complementaridade discutindo essa relação nas atividades da seção de leitura do livro didático do ciclo de alfabetização.

E finalmente, após cumprir essa jornada, foram expostas as considerações finais, evidenciando os aspectos relevantes, indicados através dos resultados obtidos. Nessa trilha, foi

mostrada resposta aos problemas que foram traçados. A relevância da pesquisa se caracteriza especialmente por despertar um estudo com o livro didático na perspectiva de leitura de linguagem verbo-visual e que essa reflexão se estenda para a prática dos anos subsequentes.

## CAPÍTULO 1

### EMPREENDIMENTOS TEÓRICOS APLICADOS AOS GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, são apresentadas as concepções de: língua, discurso, texto, gênero e suporte. Os conceitos têm como referência as teorias da Linguística Textual. A língua, o texto, o discurso, o gênero e o suporte serão vistos numa perspectiva sociointeracionista, a língua é vista como uma atividade histórica, social e cognitiva, o discurso não se instancia sem o texto, assim como o texto não pode ser compreendido à parte de suas implicações discursivas, o texto será abordado como evento comunicativo, os gêneros são indicados na perspectiva de mediação entre o discurso e o texto; O percurso histórico dos gêneros indicará a concepção retórica, sociológica e sociorretórica, o suporte indica um local fixo que comportam os gêneros, o que consequentemente indicará a concepção adotada. Toda essa trajetória se constitui como parte integrante da fundamentação teórica na construção deste trabalho.

#### 1.1 Concepções de língua, discurso e texto.

A tentativa de apresentar os conceitos preliminares sobre um determinado ponto de vista na construção de uma investigação científica é sempre arriscada e complexa. No entanto, a definição dos conceitos é extremamente necessária nesse local de produção, pois permite esclarecer o lugar de onde falamos, pois, à medida que os conceitos basilares vão sendo apresentados, identifica-se todo o delineamento do percurso metodológico: os pressupostos teóricos, o objeto de pesquisa, as constatações realizadas, a análise dos dados, bem como são explicadas as teorias que consolidaram a sistematização da produção escrita.

Por outro lado, a organização das definições do objeto de estudo e os seus desdobramentos leva à compreensão das posturas adotadas diante dos conhecimentos que se entrelaçam e se complementam por estarem inseridos em determinados contextos históricos. Nas definições contemporâneas, há ocasiões em que se percebem consensos, divergências e definições recorrentes.

Em outras circunstâncias, surgem contribuições com definições nada pacíficas, decorrentes do vasto aporte teórico produzido no ambiente acadêmico. De uma maneira geral, os estudos da Linguística Textual e Linguística Aplicada indica que, nas duas últimas décadas, os conceitos de língua, discurso, texto, gênero e suporte emergem numa perspectiva

sociocognitivista marcada nas linhas interacionistas e sociodiscursivas predominantes nessas pesquisas.

Diante da diversidade de concepções teóricas correntes nos estudos contemporâneos de língua e linguagem, é necessário apresentar as perspectivas que foram adotadas no que diz respeito aos cinco conceitos centrais, tanto para a reflexão sobre a temática, como para a aplicação da reflexão no decorrer da investigação.

### **1.1.1. A língua**

Assumindo o ponto de vista da Linguística Textual, é compreendido que a língua está em conformidade com uma perspectiva sociointeracionista e sociocognitiva. Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2008, p. 60), a língua é vista como “[...] uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e uma atividade sociointerativa [...]”. Aqui, é fundamental perceber, como deixa claro o pesquisador, que essa perspectiva não deixa de contemplar a língua em seu aspecto “sistemático”, mas opta por observá-la centralmente “[...] em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo [...]” (*op. cit.*, p. 60).

Portanto, embora seja de ciência sobre a existência da língua como um sistema de formas e de regularidades, foi observada que é de importância fundamental a perspectiva sociointeracionista que relaciona os aspectos históricos e sociais com os discursivos na explicação dos fenômenos linguísticos. Marcuschi (2008, p. 61) apresenta diversos aspectos dessa concepção de língua:

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores / leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Assim, a língua é definida excessivamente como atividade histórica, social e cognitiva. Conforme a explicação de Koch (2002):

[...] uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mais que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2002, p. 17).

Para fins de esclarecimento sobre a definição da língua, Antunes (2009, p. 22), assevera que “[...] a língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de *falares* na verdade, já que é regulado por comunidades de falantes”. E prossegue:

Na verdade, a língua que falamos deixa ver de onde somos. De certa forma, ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupos pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades. Revelamo-nos pela fala. Começamos a dizer-nos por ela. Simplesmente pela forma, pelos sons, pela entonação, pelo jeito com que falamos. Antes mesmo que nos revelemos pelas coisas que dizemos. As ideias, se dizem de nós, só vêm depois do que já disseram nosso sotaque, nossas entonações, nossas escolhas lexicais e opções sintáticas. (ANTUNES, *op. cit.*, p. 23-24).

De modo geral, as concepções apresentadas demonstram que tanto os textos orais, quanto os escritos, se materializam como objetos de estudos da Linguística por constituírem um sistema estruturado, completo de regras de formas de convenções sociais que permitem aos seres humanos fazerem uso da linguagem.

### **1.1.2. O discurso**

Tomando por base os fundamentos da Linguística Textual, Marcuschi (2003, p. 4) realizou a seguinte observação:

De uma maneira geral, o discurso diz respeito à própria materialização do texto em seu aspecto enunciativo e é o texto em seu funcionamento sócio-histórico; pode-se dizer que o discurso é muito mais o resultado de um ato de enunciação que de uma dada configuração morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos, embora ele se dê na manifestação linguística. É uma materialidade de sentido.

Já o Van Dijk (2012, p. 185) reconhece o papel do discurso veiculado na comunicação quando afirma que “[...] os usuários da língua podem ‘apontar para’ muitas coisas enquanto estão falando [...]”. Nos seus estudos, tal definição consiste em algo extremamente complexo, embora o reconheça nas relações sociais que constituem a interatividade dos falantes. Diante de tal complexidade, o pesquisador argumenta existir uma problemática para distinção do

discurso e o seu entorno nas situações comunicativas. Para esclarecer a terminologia do discurso, esse teórico utiliza o termo para:

[...] qualquer forma de língua manifestada como texto (escrito) ou fala-em-interação (falado), num sentido semiótico amplo. Isso inclui as estruturas visuais, como o layout, os tipos de letras e imagens para textos escritos ou impressos, e os gestos, a expressão facial e outros signos semióticos para a interação falada. Esse conceito de discurso pode incluir combinações de material sonoro e visual em muitos discursos multimediais híbridos, casos dos filmes, da televisão, dos telefones celulares, da internet e de outros canais e veículos de comunicação. (VAN DJIK, 2012, p.166).

Desse modo, é constatado que, se a língua é definida muito mais como atividade histórica, social e cognitiva, o discurso, por sua vez, se coloca numa relação com o texto enquanto instâncias de atualização da língua. Embora o discurso possa ser concebido numa dimensão mais abstrata e ideológica em relação ao texto, a tendência atual da Linguística Textual é de não dicotomizar os conceitos, preferindo enxergar uma relação de continuidade entre ambos, o que não equivale a confundir as noções. Nessa articulação entre o plano discursivo e textual, entendemos que o discurso não se instancia sem o texto, assim como o texto não pode ser compreendido à parte de suas implicações discursivas.

### ***1.1.3. Conceito de texto***

O conceito de texto tem sido objeto de estudo de vários autores na área da Linguística Textual e Linguística Aplicada, no entanto, os linguistas não chegaram ao consenso sobre a definição de texto. Há vários pontos de vista e contribuições que auxiliam na compreensão do conceito. Antunes (2010) pontua que na busca de oferecer os fundamentos sobre o conceito do texto, a Linguística textual tem utilizado a textualidade, que “[...] pode ser entendida como *a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* [...]” (p. 29).

Contudo, o teórico aborda o estudo do texto através de alguns pontos que o fundamentam. Enceta a discussão focando o texto na pretensão humana, quando se almeja expressar ou comunicar algo, nesse sentido, o uso do texto se materializa nas relações sociais com finalidades comunicativas. Em suas palavras,

[...] todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados (ANTUNES, 2010, p.30-31).

Para ampliar a definição de texto, resgatamos outro argumento dessa pesquisadora, que ainda esclarece: “[...] todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano [...]” (ANTUNES, 2010, p.31).

Também, Fávero e Koch (2012) reconhecem o conceito de texto como parte fundamental da Linguística Textual e da Teoria do Texto, de modo que, nesse ambiente, estão inseridos os textos orais e escrito, sinalizam que para ser considerado texto, faz-se necessário haver, no mínimo, dois signos linguísticos sendo indeterminada a quantidade de signos linguísticos para a extensão máxima. Nesse sentido, postulam o trabalho da Linguística Textual:

[...] De maneira geral, contudo, a linguística textual trabalha com textos delimitados, cujo início e cujo final são determinados de um modo mais ou menos explícito. As demarcações mais evidentes são decorrentes de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem um texto. (FÁVERO; KOCH, 2012, p.25).

No entanto, os linguistas concordam que apenas a materialidade linguística evidenciada pela combinação, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas não podem ser considerados texto. Pois, o texto não pode ser constituído em unidades isoladas, sem sentidos e sim em unidades maiores. Koch (2002, p. 17) defende que “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto – co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação [...]”.

Diante da definição de texto, Marcuschi (2008) chama atenção para outro aspecto relevante apresentado, que seria a possibilidade do observável, já que o texto permite essa condição. Conduz, nessa perspectiva, a compreensão de que o texto vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. Em sua concepção, “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico [...]” (p.72). Colabora, também, com a discussão, enfatizando que “[...] o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos ” (p. 75-76).

Portanto, a concepção de texto adotada nesse estudo, é aquela defendida por Robert de Beaugrande, segundo a qual “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, e não apenas uma sequência de palavras que foram pronunciadas e escritas”. (BEAUGRANDE, 1997, p. 10.). O evento comunicativo é visto como a utilização da língua em determinadas situações. O discurso e o texto se materializam numa relação de instâncias de atualização da língua. São ações sociais por envolver a língua em processo de interação social com toda dinamicidade que envolve o texto em seus ambientes

adequados. E as ações cognitivas estão implicadas nas operações mentais, as quais são necessárias para a compreensão da mobilidade do texto.

Em suma, a análise contempla, nas tradições linguísticas, que o discurso e o texto estão imbricados, e que essa relação decorre para o gênero conforme a explicação de Marcuschi:

Entre o discurso e o texto está o gênero [...] Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

E o próprio autor, postula a relevância dos estudos dos gêneros:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social [...] corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, *op.cit.*, p. 151).

E assim, todas essas justificativas, mobilizam o percurso para a discussão do gênero.

## 1.2. Gênero e suporte: concepções e abordagens

A relação entre discurso e texto se dá mais propriamente através da concepção de gênero. O gênero é visto aqui como a categoria de mediação entre o discurso e o texto que, conseqüentemente, não pode ser compreendida à parte de qualquer um dos conceitos.

Nesse entrelaçamento de discurso, texto e gênero, Marcuschi (2008, p. 85) anuncia que: “[...] O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de conseqüências formais e funcionais [...]”. Em suas considerações, analisa que os indivíduos, ao tomar decisões para realizações de atividade cotidianas, começam em primeiro plano, por selecionar o discurso adequado para um determinado contexto específico. Conseqüentemente, esse discurso implica na seleção de um gênero que “[...] o condiciona para uma esquematização textual” (*op.cit.* p. 85).

Mas o que denominamos gêneros? Charles Bazerman (2011), na obra *Gêneros textuais, tipificação e interação*, chama atenção para o fato de que os gêneros mudam de acordo com o contexto histórico, pois recebem influências do conhecimento científico que vai se transformando ao longo do tempo.

Diante da variação do conhecimento, singular e coletivo, pois cada indivíduo é dotado de saber particular, o conhecimento coletivo vai se articulando nas interações sociais e essa

dinâmica gera os conhecimentos científicos que tendem a atender as novas exigências sociais. Nesse contexto, chega a ser um truísmo afirmar que os gêneros também sofrem alterações. Assim, não podemos compreender “gêneros” numa visão limitada como aponta o pesquisador:

[...] A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (BAZERMAN, 2011a, p. 32).

Esse conceito de gênero indica a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca do tema nos seus fenômenos, tipos e processos, porque “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais [...]”. (BAZERMAN, 2011a, p. 32.) Mas, como surgiu o gênero?

### ***1.2.1.A origem do gênero***

De acordo com Bazerman (2011), na obra *Gênero, agência e escrita*, há, aproximadamente, dois séculos que a palavra “gênero” tem apresentado uma relevância, sobretudo na arte e na crítica artística. Inicialmente, o termo surgiu na língua inglesa para se referir a um tipo de pintura de cenas rústicas, por influência da academia francesa e, posteriormente, foi inserido na área de literatura e outras artes.

Nos estudos literários, a visão dos gêneros está alicerçada nos pressupostos de Aristóteles, tornando-se com o passar do tempo arcaica. Nos moldes literários, os gêneros ficaram limitados e os mais adaptáveis formam os poemas líricos. De modo que, nessa tradição, o aspecto social do gênero tinha pouca visibilidade devido ao caráter de abstração da literatura. Por consequência, o gênero estava ligado “[...] às questões de forma textual [...]” (BAZERMAN, 2011b, p. 25).

Os estudos da Linguística e da Retórica trouxeram uma contribuição importante para a compreensão dos gêneros textuais e isso permitiu aos pesquisadores da área, discutir sobre uma variedade de gêneros que circulam na sociedade. Com trabalhos mais específicos na área da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, os gêneros passaram a ser definidos a partir de suas especificidades em um contexto de práticas comunicativas, acadêmicas, profissionais e pedagógicas, em especial na relação com o ensino da leitura e da escrita.

O autor assinala que a contribuição da linguística sobre o gênero surgiu no anseio de lidar com questões pertinentes ao registro, às variedades de linguagem, às circunstâncias e às características linguísticas. Mas, com o desenvolvimento da linguística, da retórica, da

psicologia e da sociologia, os gêneros e os seus correlatos foram vistos de uma forma diferente daquelas da tradição literária e passaram a ser considerados como ferramentas intelectuais e investigativas que mobilizaram os gêneros para outros contextos.

O trabalho da psicologia cognitiva com protótipos também serviu de subsídios para aprofundar os fundamentos epistemológicos dos gêneros. As considerações finais desses estudos promovem a discussão dos gêneros, diante do parecer do próprio pesquisador:

O que emerge dos vários estudos, revelado por essas investigações, é que os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes [...] (BAZERMAN, 2011b, p.29).

De acordo com Marcuschi (2008), “[...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária [...]” (p.155). E vão se ampliando de acordo com o surgimento das tecnologias. Para situar a trajetória histórica sobre o surgimento dos gêneros, Marcuschi (2010, p. 20) descreve:

[...] numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicam-se os gêneros surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Entretanto, é nessa dinâmica social de desenvolvimento linguístico com as práticas discursivas que o gênero tende a aparecer e ser evidenciado ou, inversamente, cair em desuso, por falta de utilidade, e desaparecer. É nesse sentido que Marcuschi afirma que “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano [...]” (MARCUSCHI, 2010, p.31).

Diante desse contexto, é importante destacar que os gêneros na perspectiva retórica trouxeram contribuições para a Linguística Textual e Aplicada como já dito, e foi paulatinamente se modificando passando pela nova retórica para o contexto sociorretórico de

“ações sociais” tendo Miller como uma das primeiras representantes como será discutido na sequência.

### ***1.2.2. Os gêneros no contexto retórico e sociorretórico (ERG)***

Segundo Carvalho (2005), a retórica clássica passou por mudanças significativas nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos. No que concerne ao ensino, às estratégias eram conduzidas sobre o enfoque da persuasão. E, com as novas teorias encerraram os obstáculos existentes entre o mundo clássico e moderno, a partir dessa ruptura, novos paradigmas surgiram e assim, originou-se a nova retórica. Por sua vez, a nova retórica, firmou a sua contribuição com o foco voltado para o ensino, diante desse anseio, tornou-se reconhecida como um movimento pedagógico voltado às questões do ensino de composição argumentativa.

Esses novos modelos foram utilizados nas aulas de redação e favoreceram a divulgação da retórica inserida no contexto acadêmico. Esses estudos propiciaram pesquisas relevantes acerca da fala e da escrita na sala de aula, dessa forma, os gêneros passaram de “artefatos linguísticos” para a perspectiva de “ações sociais”, tendo como uma das primeiras representantes Carolyn Miller, que realiza um trabalho com os pesquisadores John Swales e Charles Bazerman, com o objeto de estudo focado na natureza social do discurso.

Miller (2012) afirma que estudiosos de outras áreas têm despertado a curiosidade na classificação do discurso, com finalidades tanto para as teorias, quanto para o campo pedagógico. Essas classificações tendem a serem utilizadas por pesquisadores como também por estudiosos de gêneros. Nesse viés, a autora propõe:

[...] que na retórica o termo “gênero” seja limitado a um tipo particular de classificação de discurso, uma classificação baseada na prática retórica e, conseqüentemente, aberta – em vez de fechada – e organizada em torno de ações situadas (isto é, pragmática em vez de sintática ou semântica). (MILLER, 2012, p.27).

Por perceber os gêneros baseados nos conceitos de recorrência e ação retórica, Miller trouxe uma contribuição decisiva para os ERG. No seu trabalho, denominado *Genre as Social Action*, inaugura uma nova forma de compreensão para o tema. Seu estudo tomou como referência os trabalhos retóricos de Burke, Black, Bitzer, Campbell e Jamieson relacionando com a obra de Schutz, na qual a fenomenologia social remete “[...]a uma compreensão dos gêneros como tipificações socialmente derivadas, intersubjetivas e retóricas que nos ajudam a reconhecer e a agir em situações recorrentes [...]” (BAWARSHI: REIFF, 2013, p. 92.).

Sobre essa abordagem de gêneros, defendida como “ação retórica tipificada” desenvolvida por Miller, Silva e Bezerra expõem o seguinte argumento:

Essa definição aponta para critérios pragmáticos como características demarcadoras dos gêneros, uma vez que o nível pragmático daria conta do que as pessoas realmente fazem. A situação retórica permite ou obriga determinada forma de comunicação e de agir, ou seja, a linguagem posta em funcionamento exige que a pessoa aja de modo tipificado, fazendo uso de determinado gênero (SILVA; BEZERRA, 2014, p.29).

Bawarshi e Reiff (2013) consideram que essa nova concepção adotada por Miller teve influências para os estudiosos do tema, pois “as situações recorrentes” permitem a compreensão dos gêneros no movimento de exigências, situações e motivos. Eles sinalizam que a ideia de “gênero como ação social” argumentada por Miller deu continuidade aos estudos de Campbell e Jamieson, defendendo duas premissas: a) abordagem nas ações produzidas em ações recorrentes e b) abordagem “etnometodológica”; que conduziu os pesquisadores de gêneros a discernir e situar os gêneros nos ambientes que são aplicados, a descrição das ações e como os gêneros podem auxiliar os indivíduos nos seus ambientes específicos.

Carolyn Miller (2012) sinaliza que a teoria retórica dos gêneros não dispõe de uma definição formal acerca dos gêneros. Diante dessa lacuna, frisa que os gêneros retóricos têm sido definidos pelas semelhanças de estratégias ou de formas nos discursos, o que tem causado problemas para defini-los. A autora destaca, ainda, que a definição é fundamental tanto para a linguagem, quanto para a aprendizagem e salienta que:

A abordagem de gênero de Campbell e Jamieson é também fundamentalmente aristotélica. Em cada um dos três tipos de retórica que Aristóteles descreveu- o deliberativo, o jurídico e o epidíctico -, encontramos uma fusão de forma e substância baseada na situação. Cada um tem sua substância característica: os elementos (exortação e dissuasão, acusação e defesa, louvor e culpa) e metas (conveniência, justiça e honra). Cada um tem suas formas apropriadas (tempo, provas e estilo). (MILLER, 2012, p.24).

Os gêneros retóricos defendidos pela pesquisadora estão respaldados nas práticas discursivas definidas pelo uso social. Uma vez que os gêneros são utilizados pela sociedade ela é quem de fato legitima ou não o gênero. Algumas concepções de gêneros destacados pela pesquisadora:

1.O gênero se refere a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica; como ação, adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação surgiu.

2. Como ação significativa, o gênero é interpretável por meios de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. O gênero é distinto de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes do uso linguístico, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente. (MILLER, 2012, p. 39).

A concepção de Miller, sobre os gêneros, baseia-se na noção de ações sociais e de recorrência. O gênero constitui uma “ação retórica tipificada”. Na sua ótica, “se o gênero representa ação, ele tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável nesse contexto e através da distribuição de motivos”. Assim, “motivo” e “situação” se fundem e tem um caráter de uma “resposta” retórica a “demandas” percebidas pelo produtor do texto. Tanto Bazerman, como Miller, trabalham os gêneros na perspectiva de ações sociais recorrentes, para as quais os gêneros constituem respostas socialmente tipificadas.

### ***1.2.3. Gêneros na perspectiva sociológica***

Charles Bazerman também apresenta contribuição nos estudos de gêneros textuais com o foco voltado para as formas de letramento social e o ensino da escrita no contexto de uso da língua. Seu trabalho apoia-se na perspectiva sociointeracionista com mediação no ponto de vista histórico, conduzido para o ambiente da linguística aplicada se respalda pelas teorias da retórica. É Professor do Departamento de Educação na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara nos Estados Unidos e realiza pesquisa sobre os gêneros textuais com abordagem sociológica da nova retórica de perspectiva pragmática e ainda com o viés da filosofia analítica.

No entanto, percebemos em suas pesquisas que o seu olhar científico extrapola o estudo dos gêneros, pois demonstra interesse de investigação empírica na circulação do discurso e nas alterações de seus formatos, meios, canais, modos retóricos e tipificações. Contudo, o traço característico de suas pesquisas firma-se nas formas escritas, embora sempre mantenha um interesse pelos enunciados que constituem a textualidade. Suas posições adotadas nos permitem observar que adota os gêneros em uma perspectiva sócio interativa anunciando ser essa, a mais adequada.

Em suas reflexões, advoga que os gêneros textuais, são mediados pelos contextos de escrita que circulam na sociedade. Essa proliferação somente foi possível com os contextos de uso, os acordos dos negócios sociais dos documentos, por exemplo, e isso, decorreu para uma exacerbação de circunstâncias sociais que envolvesse a escrita. Assim, a cada novo acordo, há um tipo de gênero e isso foi gradativamente exigindo dos usuários, um maior domínio de seus usos e tipo adequado, diante dessa dinâmica de uso e tipos, é percebido que para lidar com esses textos com propriedade, é premente qualificar os indivíduos no domínio da escrita a fim de conseguir interagir com todos os documentos sociais vigentes.

Deste modo, o domínio de gêneros requer urgência exigindo da comunidade letramento qualificado, o que consiste em dominar os tipos de acordo com as circunstâncias. Essas implicações são resultantes do crescimento dos gêneros especialmente com sua divulgação realizada através da internet, pois são discursos especializados. Como o próprio Bazerman chama atenção:

Discursos especializados têm consequências para a vida no mundo contemporâneo. Eles são os ambientes simbólicos dentro dos quais a informação vive. Para que todos nós vivamos na idade da informação, precisaremos aprender como fazer aquela informação reanimar. Aqueles para quem a informação continua morta serão as vítimas da idade da informação em vez de seus agentes. (BAZERMAN, 2007, p.197).

E o domínio dos gêneros, diante dessa proliferação do mundo contemporâneo, exige atividades educacionais que sejam vivenciados nos modelos democráticos na garantia da oferta e permanência sem distinção da classe social dos indivíduos. Nesse sentido, Bazerman, destaca razões para a escrita como ponto focal da educação: “[...] entender as variedades da escrita é muito mais que um problema enigmático da Linguística; é um problema urgente para a educação” (BAZERMAN, 2011a, p. 15).

Na execução de sua pesquisa na abordagem analítica, a perspectiva sociológica considera que os gêneros textuais são eventos comunicativos e tipificados, pois, numa comunidade discursiva, circulam diferentes modos textuais, formando uma sequência de eventos diante das produções textuais que afetam a vida social das pessoas.

Considerando que o conhecimento individual é variado e ainda, realizamos interações coletivas, tais relações de mediação com os gêneros, implicam em alterações nos tipos de gêneros, influenciando inovações para esse conhecimento e conseqüentemente, nas atividades humanas. Para uma melhor compreensão dessa concepção de gêneros, Bazerman (2011a, p. 32) explica:

Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto

é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão formas às atividades sociais.

Desse ponto de tipificação, decorreu para noção de gêneros numa análise de práticas linguísticas de escrita produzidas pelos alunos no universo acadêmico. Percebendo a dinâmica dos gêneros textuais enfatiza a relação desses com a escrita, pois entende que: “a escrita é imbuída de agência [...]”. (BAZERMAN, 2011b, p. 11.) A escrita permite aos indivíduos aprender através da linguagem como explica o pesquisador:

[...] A escrita nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo. A escrita, através da antecipação retórica de nossa audiência e do efeito de nossas palavras, provê oportunidades para que nos tornemos mais reflexivos e ponderados em nossas relações com nossos ouvintes e com as interpretações sociais das palavras que pronunciamos [...] (BAZERMAN, 2007, p.117).

Nesse contexto, o enfoque dessa escrita foi tratado na interação dos docentes e alunos universitários, dos gêneros utilizados nesse ambiente. Para efeito, a própria dinâmica da academia, atribuída aos docentes conduzem os alunos a elaborarem diversas produções escritas. De forma simultânea, é orientado os alunos a lidarem com uma série de gêneros familiares e não familiares, mas que envolve modos tipificados das ações sociais do ambiente universitário. Nessa perspectiva de escrita e agência, os fundamentos sociológicos tendem a identificar uma nova visão para os gêneros conforme esclarece a citação:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2011b, p. 23).

Revigorando o conceito de gêneros, inserido nessa perspectiva sociológica, Bazerman tem observado a importância da escrita nesse contínuo movimento de textos. Por isto, aborda os gêneros no âmbito de interação social como parte dos contatos existentes entre as pessoas na sociedade letrada. Partindo da premissa que as relações interpessoais precisam sempre de algum

tipo de texto em determinadas circunstâncias e tipificações no “curso da vida”, foi realizada a seguinte exposição:

A escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. (BAZERMAN, 2007, p. 13).

As pesquisas realizadas por Carolyn Miller e seus seguidores, têm sido relevantes para a compreensão de gêneros no ensino consolidado no trabalho acadêmico, sobretudo, nas produções escritas materializadas pelos alunos, pois, há uma valorização da análise dos gêneros nas perspectivas da linguística, dos estudos da escrita e da pedagogia, visto nessa perspectiva, é de entendimento os motivos para os quais os “[...] gêneros assumem um papel central e visível na sociedade contemporânea” (BAZERMAN 2007, p.21).

A língua escrita apresenta alterações permanentemente e, este movimento dinâmico da língua, revela a necessidade de ajustar sempre o enunciado ao gênero em decorrência da diversidade textual que surge na sociedade. Tais desdobramentos tendem a criação de novos gêneros, pois, a escrita ganha espaço comunicativo quando os usuários o utilizam de forma adequada. Nesse contexto de escrita, comporta relevância seja como ação comunicativa, seja como forma de minimizar a obscuridade da relação entre situação e ação. Para esclarecimento, Bazerman sugere:

[...] Gêneros podem ajudar nessa confusão ao assinalar para nós a situação e a ação, projetando o contexto invisível. O leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto. (BAZERMAN, 2007, p. 23).

Em progressão com a pesquisa em tempos mais recentes, Bazerman aponta para o reconhecimento dos gêneros afirmando que:

[...] Os gêneros são simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos. Em outros termos, quando um texto aparece repentinamente diante de nossos olhos, é trazido a nossa escrivaninha ou chega a nossa caixa de correio, começamos a categorizá-lo com base em certas características textuais. (BAZERMAN, 2015, p. 40-41).

É nesse contínuo dos textos que a perspectiva sociorretórica dos gêneros evoca para as situações discursivas usadas na sociedade as quais nos levam a reconhecer os gêneros pelas oportunidades de utilização em diversas situações sociais. Há uma relação dos gêneros com as

experiências individuais ou de domínio público que permite reconhecer os gêneros e fazer uso nas situações adequadas. Existem gêneros que são ensinados e, onde quer que esteja, sempre é reconhecido pelas características que lhes são específicas, por exemplo, um documento do nosso ambiente de trabalho que é utilizado constantemente. Quando é identificado um gênero, “[...] localizamos uma orientação para o texto e os detalhes que acharemos inscritos nele” (BAZERMAN, 2015, p.41).

O reconhecimento dos gêneros está implicado com o conhecimento de atividades realizadas, seja no contexto de leitura ou escrita, aos quais se permite compreender a autenticidade dos seus significados. São as especificidades e a funcionalidade dos gêneros que conduzem ao reconhecimento e utilização,

[...]. Não só conhecemos o gênero, como sabemos o que podemos dizer por meio dele e como fazê-lo para funcionar. Mais do que isso, com a experiência no trabalho com o gênero, passamos a conhecer a variedade de situações nas quais podemos usá-lo e as formas como ele pode servir para transformar ou desenvolver determinadas situações. (BAZERMAN, 2015, p. 44).

Diante da necessidade de fazer uso dos gêneros, é percebida a importância das experiências com a leitura e a escrita que conduzem, se preciso for, a realizar ajustes nos gêneros para em determinadas situações de conveniência ser utilizado de forma mais produtiva. Tudo isso depende da forma com que a leitura e a escrita o torne formal funcionando como moldura conforme o exposto:

Os gêneros emolduram e situam o momento da escrita, mas não a obscurecem em generalidades. Os gêneros, poderíamos dizer, identificam um espaço e um evento e implicam algumas orientações, compreensões típicas, instrumentos e trajetórias possíveis, mas não nos dizem exatamente como o evento vai se desenvolver. Isso cabe às pessoas reais que trabalham pelos próprios interesses especiais e modos de existência e às suas próprias maneiras de tornar o evento verdadeiro e específico. O ato da escrita então realiza os potenciais da ação no momento genericamente moldado, uma forma de realizar intenções e alcançar metas que podem realizar-se no âmbito do gênero. (BAZERMAN, 2015, p. 45).

Diante dessa discussão pode ser visto que os (ERG) apresentaram uma vasta contribuição aos estudos dos gêneros por constituir sua base empírica voltada para os aspectos cognitivos situados em ações recorrentes. Nessa abordagem os gêneros são vistos como artefatos retóricos e socialmente dinâmicos numa visão interacionista que permeia seu uso no campo pedagógico. Assim,

[...] Os estudiosos em ERG continuam a refletir sobre o que significa ensinar gêneros de maneira a honrar o entendimento que o campo tem deles como ações

sociocognitivas complexas e dinâmicas. Ao mesmo tempo, a obra recente de estudiosos dos gêneros no Brasil oferece possibilidades de síntese para as diversas abordagens pedagógicas (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 83).

Para finalizar os gêneros na perspectiva sociológica, é necessário perceber os gêneros como uma forma de aprendizagem permanente, pois, independente de modos, tipificação e circunstância, o uso requer de forma satisfatória, exige ação e disponibilidade sejam eles para usos pessoais ou do coletivo. Tudo isso é justificado pelo fato de que “Não há limite para o número de gêneros [...]” (BAZERMAN, 2015, p.43).

Outra abordagem nos gêneros textuais consiste na proposta sociorretórica que apresenta uma relação entre as teorias linguística e retórica, tem como foco o ensino de variedades especializadas em inglês para falantes não nativos e profissionais especializados. A contribuição para os estudos dos gêneros textuais nessa abordagem ocorre especialmente pela descrição dos traços linguísticos e, além disso, os propósitos e efeitos comunicativos de variedades da língua, como serão explicados a seguir.

#### ***1.2.4. Gêneros textuais na proposta sociorretórica***

Na proposta sociorretórica de John M. Swales (1990, 2004), os gêneros textuais são analisados nos contextos acadêmico e profissional, na perspectiva dos estudos de Inglês para Fins Específicos (ESP, do termo original *English for Specific Purposes*). Na abordagem de Swales (1990), os estudos de gêneros se fundamentam em três conceitos chaves e inter-relacionados: comunidade discursiva, entendidas como “[...] redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns[...]” (IN: BAWARSHI; REIFF, 2013, p.65), propósito comunicativo e o próprio conceito de gênero.

A abordagem propõe que “[...] o gênero “compreende uma classe de *eventos comunicativos*, cujos membros partilham certo conjunto de propósitos comunicativos”. (IN: BAWARSHI; REIFF, 2013, p.65). As publicações de Swales indicam seu objeto de estudo em análise formal e discursiva em gêneros variados. Contando com artigos na área de química, (1981), na área de linguística aplicada (1986), as declarações de missão no discurso empresarial (1995), as cartas enviadas junto aos artigos submetidos para publicação (“submission letter”) (1996) e o uso do imperativo em textos acadêmicos.

A contribuição de Swales nos estudos dos gêneros complementam os estudos retóricos e enfatiza a conscientização de trabalhar os gêneros em sintonia com a análise de discurso e na linguagem, essa condição beneficia as pesquisas, por proporcionar uma consciência retórica.

Hemais e Biasi-Rodrigues, consideram a relevância dos estudos de Swales, justificando que o autor:

[...]se mantém fiel a uma abordagem que se apoia em uma análise linguística que revela muito da construção do texto e das práticas sociais (acadêmicas e profissionais) que determinam as escolhas linguísticas que configuram o texto. Pode-se dizer que, para Swales, essa abordagem tem grande relevância para o ensino, visto que a conscientização linguística torna o ensino/aprendizagem mais eficaz (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.109).

Segundo Bawarshi e Reiff (2013, p. 65), a definição de gêneros por Swales demonstra que prioritariamente ele os concebe: “[...] como ações linguísticas e retóricas que envolvem o uso da linguagem para comunicar algo a alguém, em algum momento, em algum contexto e para algum propósito [...]”.

Para Bathia (2009), o interesse em gêneros textuais não se restringe mais a um grupo seleto de pesquisadores, mas atualmente há um interesse geral pelo tema da parte de uma variedade de especialistas. O tema ganhou ascensão a partir dos estudos aplicados sobre a escrita especialmente, contudo, apesar das diversas perspectivas teóricas empregadas na descrição, as variadas abordagens mostram aspectos comuns no que concerne aos traços que os caracterizam: a ênfase do conhecimento convencionalizado, que confere “integridade” ao gênero; a versatilidade na descrição dos gêneros, que podem ser enfocados de maneira mais geral ou mais específica, com consequências para a identificação de seus propósitos comunicativos; e a tendência para inovação, aspecto que ressalta a dinamicidade dos gêneros.

Desse modo, de acordo com Bhatia (2009), os gêneros são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionalizados. Há três aspectos convencionais inter-relacionados em destaque, quais sejam: a) a recorrência de situações retóricas, relacionada ao contexto sociocultural e situado em culturas disciplinares específicas; b) os propósitos comunicativos compartilhados, imbricados no contexto retórico relevante; e c) as regularidades e organização estrutural, que delineiam textualmente o construto genérico. Os três aspectos têm sua importância para os propósitos de estudo de gêneros.

Conforme as teorias apresentadas são visíveis, que os gêneros textuais circulam em todas as áreas sociais, mas, como se tornam acessíveis para a utilização dos indivíduos? Nesse sentido, percebe-se que há uma necessidade de um ambiente físico que garanta o acesso à população, tornando-se eficaz a divulgação. Neste intuito, o suporte no ambiente dos gêneros textuais, encontra um espaço físico indispensável, que será apresentado no próximo item.

### 1.2.5. O suporte no ambiente dos gêneros textuais

Em tempos contemporâneos, sobretudo nas teorias acadêmicas acerca dos gêneros textuais e em outros debates, há uma imensa dificuldade em definir o suporte. Na busca de uma concepção erudita sobre o apoio dos gêneros textuais identificam-se conceitos confusos e pouco acessíveis para empreendê-la. Diante da escassez de estudos empiristas que o fundamente, torna-se de fácil compreensão perceber as razões pelas quais o suporte ainda não tenha se firmado de forma objetiva no ambiente dos gêneros textuais, pois ainda, constata-se que há uma obscuridade nesse setor no que tange a definição contundente de suporte.

No entanto, apesar da necessidade de uma base para a circulação do gênero na sociedade, Bezerra (2006) alerta que nas discussões recentes “mas não só nelas” sobre os gêneros e seus suportes há ainda uma lacuna em pesquisas que esclareçam sobre as definições entre essas relações há uma confusão frequente entre os conceitos e uma ausência de consenso entre os estudiosos, conforme o professor ressalta, “as ciências da linguagem paradoxalmente têm ignorado o papel do suporte na comunicação escrita” (BEZERRA, 2006, p. 20).

Parafraseando o autor, houve a necessidade de nomear os gêneros e os suportes para esclarecer essa relação na sequência de sua tese intitulada: “*Gêneros Introdutórios em Livros Acadêmicos*”, Bezerra apresenta o conceito de suporte respaldado na teorização de Marcuschi (2003), que “relaciona a noção de suporte com a ideia de um portador de texto”. Ainda nas palavras de Bezerra, “o suporte se apresenta como uma coisa, uma superfície ou um objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto” (BEZERRA, 2006, p. 21).

Porém, considerar que alguns objetos tais como: o *outdoor*, o jornal, o livro, o *folder* e quadro de avisos serem denominados como suportes parecem ser consensuais entre os pesquisadores. No entanto, quando se refere a outros objetos como: a embalagem, os manuais, o dicionário torna-se algo extremamente confuso. A complexidade na definição justifica-se porque permanecem, nesse terreno, muitos equívocos e indagações que precisam superar a barreira da inteligibilidade. As palavras de Marcuschi retratam com precisão essa problemática: “Essa é uma questão complexa que não tem decisão clara, ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.173).

Contudo, há uma urgência de esclarecimento sobre a definição de suporte, a fim de auxiliar os estudiosos, professores e usuários dos gêneros a se apropriarem de tal ciência, pois os gêneros textuais estão inseridos nas diversas áreas do conhecimento; Ocorre que, diante da

circulação dos diversos gêneros textuais na sociedade, há necessidade de encontrar um meio para garantir a eficácia da mensagem, sejam os gêneros com finalidade de comunicação, comércio ou outros propósitos, eles carecem de um local que sirva para conduzi-los e fixá-los garantindo o cumprimento da meta de estabilidade do gênero. Afinal, “[...] todos os textos ancoram em algum suporte [...]” (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

No que concerne ao contexto histórico do suporte, Marcuschi descreve as alterações advindas do contexto cultural marcado nesse percurso acerca da transmissão dos textos que povoam os vários grupos sociais em épocas distintas. Resgatando a história, no seu ensaio em (2003), cujo título é: “A questão do suporte dos Gêneros Textuais” realiza uma observação indicando que “[...] desde a Antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores das cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor [...]” (MARCUSCHI, 2003, p.9). Em outro momento, já em (2008), o mencionado pesquisador remonta o percurso dos textos e anuncia que: a priori os textos eram orais, em sequência, surgiram os textos escritos, depois os textos foram transmitidos pelos meios de comunicação e finalmente veiculados pela internet. Observa o autor que “[...] Esses ‘mídiuns’ são ao mesmo tempo modos de transporte e de fixação, mas interferem no discurso” (MARCUSCHI, 2008, p.174).

No entanto, é prudente destacar que, o suporte cumpre uma intencionalidade comunicativa diante dos gêneros nada pacífica. Marcuschi salienta que tal complexidade ocorre porque “[...] o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente [...] Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Para uma melhor compreensão da complexidade do suporte, o mencionado professor advoga que “[...] o gênero exige um suporte especial [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Diante da elucidação do que consiste a definição do suporte, o que parece ser visto como algo tranquilo é que, o gênero, independente do suporte em que será fixado não perde seu aspecto peculiar na sua identificação, pois em qualquer suporte que o gênero apareça, não há confusão para distingui-lo, pois, não se descaracteriza.

Diante do exposto, recorremos a definição de suporte, que respaldada nos estudos de Marcuschi, indica:

Entendemos aqui como suporte de um gênero um *lôcus físico* ou *virtual* com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto [...] (MARCUSCHI, 2008, p.174).

Baseado nessa definição, ele aponta o suporte sob três aspectos, a saber:

- a) Suporte é um lugar (físico ou virtual) – o suporte deve ser algo real, (pode ter realidade virtual como no caso de suporte representado pela internet). Essa materialidade é incontornável e não deve ser prescindida.
- b) Suporte tem formato específico – admite-se os suportes não são informes nem uniformes, mas sempre aparecem em algum formato específico[...]
- c) Suporte serve para fixar e mostrar o texto – admite-se que a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos [...] (MARCUSCHI, 2008, p.175).

Em progressão, ele classifica os suportes em: (a) convencional e (b) incidental. Contudo, torna-se inadequado realizar uma explicação detalhada sobre todos os suportes aos quais ele descreve, pois já foram devidamente detalhados na ocasião. Portanto, tomando o livro didático como o *corpus* deste estudo, torna-se pragmático continuar a discussão a partir de dois suportes convencionais que de certa forma o torna objeto de interesse.

Assim, acredita-se ser pertinente, continuar a discussão nos dois suportes convencionais citados por Marcuschi, são eles: (1) Livro e (2) Livro didático, para não perder o foco do trabalho, advertindo que há uma lista de suportes na obra do pesquisador, conforme esclarecido.

1. O livro – é visto como um suporte pelas condições de apresentação: formato, capa, páginas... Contudo poderá apresentar um gênero ou diversos tipos, conforme seja a sua finalidade. Mas “é um suporte para os gêneros ou o gênero que o comporta”. (MARCUSCHI, 2008, p. 179)

2. O livro didático – embora não seja consensual, o livro didático se constitui num suporte pela condição de suportar diversos tipos de gêneros, especialmente os livros didáticos de Língua Portuguesa, pois suportam uma diversidade de gêneros.

### **1.2.6. A abordagem**

Após a explanação da concepção de língua, texto, discurso, gêneros e suporte, faz-se necessário apresentar alguns pressupostos teóricos da Linguística Textual que respaldaram esse estudo. Assim, foram adotados alguns conceitos:

a) A língua - [...] A língua é um sistema de práticas os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p.61).

b) O discurso - [...]O termo ‘discurso’ para qualquer forma de língua manifestada como texto (escrito) ou fala-em-interação (falado), em um sentido semiótico amplo. Isso inclui as estruturas visuais, como o *layout*, os tipos de letras e imagens para textos escritos ou impressos, e os gestos, a expressão facial e outros signos semióticos para a interação falada. Esse conceito de discurso pode incluir combinações de material sonoro e visual em muitos discursos multimediais híbridos, casos dos filmes, da televisão, dos telefones celulares, da internet e de outros canais e veículos de comunicação (VAN DJIK, 2012, p.166).

c) O texto- O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, e não apenas uma sequência de palavras que foram pronunciadas e escritas (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

d) Gêneros textuais - Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN,2011, p.23).

e) O suporte- [...]“O suporte se apresenta como uma coisa, uma superfície ou um objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto[...]” (BEZERRA, 2006, p. 21).

Após apresentação dos conceitos adotados, é importante ressaltar que para se compreender o gênero é preciso percebê-lo como categoria de mediação entre o discurso, e o texto. Há uma cadeia entre essas concepções que são imbricadas e, não podem ser vistas isoladamente, elas são indissociáveis.

Diante de todas as concepções apresentadas, é indiscutível o papel da linguagem verbal na sociedade, essa peculiaridade é a distinção que caracteriza o homem, ainda que a linguagem verbal não seja única na sociedade. Por outro lado, há além da escrita, um sistema sofisticado

de símbolos com significados sociais que ocupa um papel relevante na interação social. A escrita é importante, mas não é um sistema semiótico isolado e autossuficiente e, assim, o estudo da semiótica ganha relevância na medida em que explica a linguagem não verbal e seus significados na sociedade atual como será abordado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### A SEMIÓTICA: TECENDO AS LINGUAGENS

Nesse capítulo, será explorado o estudo da semiótica, os seus conceitos e os seus principais representantes. Adiante, foi descrito um breve percurso histórico da semiótica inserido em uma análise da linguagem não-verbal, a qual pertencem os signos. Será exposta ainda, a imagem no contexto semiótico, desembocando numa justificativa da necessidade na contemporaneidade, onde é fundamental desenvolver a alfabetização verbal e a imagética simultaneamente.

Considerando que a semiótica é uma ciência hodierna, as obras mostram que foi estruturada como disciplina na década de 60, em decorrência da expressiva disseminação do conhecimento que elucidavam as teorias de Peirce. A concepção desse lógico e matemático sobre a semiótica era ampla, pois, num viés filosófico, e além dos conceitos linguísticos, percebia os signos como fundantes para a comunicação.

Desse modo, em progressão ao estudo aqui dedicado, será discutido com certo fôlego a relação entre a linguagem verbal e a linguagem visual, numa perspectiva de precisão das teorias verbais e não-verbais, que se completam e se fundam em significados no interior da sociedade letrada.

#### **2.1. Pressupostos teóricos da semiótica**

A linguagem é uma característica peculiar da condição humana, faz parte da constituição biológica. Em consequência, o homem é dotado da capacidade para falar e, isto ocorre naturalmente e, além dessa capacidade inata, tem a necessidade de utilizar a linguagem para viver em sociedade. Nesse sentido, “[...] a linguagem é um meio de ação recíproca, é um meio de interagir com os outros, é um lugar de confrontações, de acordos, de negociações” (FIORIN, 2013, p.19).

Além disso, a linguagem influencia nas práticas discursivas e carrega resquícios dos contextos sociais estabelecidos nas convenções históricas e produções hegemônicas culturais. Nessa perspectiva, além dos elementos: discursivos, históricos, sociais, entre outros, o processo comunicativo se materializa por meio de um sistema organizado por signos, isto é, existem códigos estabelecidos para realizar a comunicação, um deles é o sistema de escrita alfabética,

marcado pela linguagem verbal, esse sistema é o que caracteriza a distinção do homem em detrimento das outras espécies.

Nas últimas décadas, essa instrução formal continua sendo necessária possibilitando, aquele que a domina, efetuar com eficácia a interação social. Em contrapartida, a apropriação do código do sistema alfabético é fundamental para a linguagem verbal, no entanto, somente o domínio da linguagem verbal oral e escrita não é suficiente para compreender as múltiplas semioses sociais. Assim, em permanente diálogo com o sistema alfabético, as pessoas são constantemente desafiadas a entender a linguagem verbal e os outros tipos de linguagens como a de códigos não verbais, a dos sinais de trânsito, a das imagens, a das pinturas, a da moda, das artes plásticas *etc.*

Ao observarmos a história, é constatado que nunca houve uma linguagem exclusiva, porque os seres humanos, desde os tempos remotos, sempre recorreram a diferentes formas de expressão e comunicação (além da fala, esses homens primitivos empregavam as pinturas rupestres para narrar ou recordar suas histórias e experiências, por exemplo). Dessa maneira, é bastante nítida a existência de variados tipos de linguagens em todas as épocas da existência humana. Nesse contexto, Santaella complementa sobre multiplicidade de linguagens:

Em síntese: existe uma linguagem verbal, linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons estes que, no Ocidente, receberam uma tradução visual alfabética (linguagem escrita), mas existe simultaneamente uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo. Portanto, quando dizemos linguagem, queremos nos referir a uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos-mudos, o sistema codificado da moda, da culinária e tantos outros. (SANTAELLA, 2005, p.16).

A linguagem dos signos é um das variadas formas de interação e se fundamenta na abordagem semiótica. De acordo com Santaella (2005), as primeiras denominações de signos foram balizadas pelos pensadores gregos, os quais percebiam o signo como “*semêion*”, que significa sinal, sinal verbal por meio do qual se representa algo. Em acréscimo, o significado da palavra “signo” se origina no latim “*signum*”, advinda do termo “*sécnon*”, raiz do verbo “cortar”, “extrair parte de”.

Os signos fizeram parte das inquietações filosóficas, da lógica e da metafísica. Os signos são constituídos de significados, marcados na base da fenomenologia, por sua relevância na produção de sentidos, tornam-se o objeto central na sistematização da semiótica. Para a compreensão dos signos é necessário o domínio de conhecimentos específicos sobre: imagens,

gestos, cores, elementos de linguagem não-verbal entre outras. Nesse sentido, o semioticista encontra uma área a ser explorada e, como expõe Joly, “o trabalho do semiótico vai consistir mais em tentar ver se existem categorias de signos diferentes, se esses diferentes tipos de signos têm uma especificidade e leis próprias de organização, processos de significação particulares” (JOLY, 2012, p. 29). Por isso, uma abordagem semiótica explica os fenômenos sociais os seus funcionamentos na sociedade.

Nessa perspectiva,

[...] a semiótica define-se como uma teoria geral da significação. Uma teoria da linguagem. Não uma teoria particularmente linguística, embora sua herança o seja. A descrição da significação em níveis, que propõe, constitui um modelo de previsibilidade comum a textos verbais, não-verbais e sincréticos, que têm seu processo de textualização descrito por semióticas específicas (CORTINA; MARCHEZAN, 2009, p. 394).

Santaella (2005) explica que do ponto de vista temporal, a semiótica é uma ciência recente, mas, apesar do pouco tempo de existência, possui um campo de atuação vasto, está inserida nas Ciências Humanas e começou a invadir o território da linguagem. A priori, suas origens têm influências nas bases dos Estados Unidos, da antiga União Soviética e da Europa Ocidental, a abrangência da semiótica foi ocorrendo na mesma proporção dos acontecimentos históricos, pois na sociedade civilizada se multiplicaram as linguagens e os códigos não-verbais. Essa aceleração das informações propiciou o surgimento da semiótica e esse processo é notável a partir da Revolução Industrial.

No que concerne aos fundadores da semiótica, há dois nomes que se destacam. São eles: o linguista suíço Ferdinand de Saussure e o cientista americano Charles Sanders Peirce. Ferdinand de Saussure (1857-1913) utilizava o termo semiologia como sinônimo para a semiótica. Trouxe uma significativa contribuição para a semiótica registrada principalmente no *Curso de linguística geral* (1916), obra organizada pelos seus alunos depois do seu falecimento, pois projetava a semiótica como uma ciência geral que adiante tratasse “[...] os sistemas de signos não-linguísticos [...]” (CORTINA; MARCHEZAN, 2009, p.395).

No Curso, já se observa os processos de significação de signos com a semântica estrutural. Saussure foi o fundador da linguística moderna e influenciou o estruturalismo semiótico e filosófico. Marcuschi afirma que Ferdinand de Saussure:

[...] instaura uma série de dicotomias para definir o objeto da linguística, sendo uma delas fundante e decisiva, isto é, a distinção entre *langue* e *parole*. A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo [...] (MARCUSCHI, 2008, p.31-32).

No que concerne aos estudos da linguagem, a década de 70 apresenta inovações expressivas, naquela ocasião o estruturalismo foi alvo de críticas contundentes na área da linguística, o que impulsionou o aparecimento de uma nova perspectiva: a enunciação. Assim, os semioticistas obtiveram a possibilidade de optar por novos modelos para tratar a linguagem e, diante disso, as teorias de Emile Benveniste ganharam especial atenção, já que o pesquisador mencionado propunha que a linguagem era utilizada para a comunicação.

Cortina e Marchezan (2009) indicam que nessa transição das décadas de 60 e 70, a semiótica recebeu reforço na base empirista dos estudos linguísticos realizados com os contos de fadas, o romance, os textos científicos, entre outros. Contudo, foi no apogeu das décadas de 80 e 90 que ela expandiu o seu escopo canalizando interesse para outras áreas, tais como: a arquitetura, as artes plásticas, publicidade, história em quadrinhos, moda, enfim, áreas em que o aspecto visual estivesse em evidência.

Resgatando os estudos saussureanos, é exposta uma discussão sobre as teorias de Nöth, quando sinaliza que “a obra de Saussure estabeleceu um novo paradigma na história da linguística e da semiótica, mas alguns de seus princípios têm hoje de ser vistos sob uma perspectiva crítica” (2005, p.42). O autor citado analisa a obra de Saussure no contexto do século XX, e utiliza critérios subdivididos em quatro temas:

O primeiro tema é o do estruturalismo estático, que não conseguiu lançar uma ponte entre a sincronia e a diacronia, a imutabilidade e a mutabilidade nos sistemas semióticos [...] O segundo tema está relacionado à insuficiência do modelo diádico do signo linguístico [...] O terceiro tema é o da preferência saussureana pela língua falada e a sua negligência para com a língua escrita, na qual não conseguiu descobrir nenhuma autonomia semiótica [...] O quarto tema refere-se ao dogma saussureano da natureza arbitrária e puramente diferencial do signo, que culminou com sua tese da nebulosa “massa amorfa e indistinta” fora do sistema signico. (NÖTH, 2005, p. 42-43).

Saussure trouxe uma relevante contribuição para a semiótica nos aspectos da heurística e da sistemática, como destaca Nöth:

[...] sua influência histórica na semiótica foi considerável em dois aspectos, na heurística e na sistemática da semiótica. [...] O modelo da língua serviu como um instrumento heurístico na análise de outros sistemas de signos. Em relação à sistemática semiótica, Saussure chamou a atenção dos pesquisadores para a necessidade de se estudar signos dentro de sistemas. Suas ideias a este respeito tiveram uma influência decisiva no desenvolvimento da teoria semiótica dos códigos [...] (NÖTH, 2005, p.46).

Porém os pressupostos teóricos da semiótica também foram vistos na perspectiva de “[...] uma teoria sîgnica do conhecimento [...]” (SANTAELLA, 2005, p.127) e, nesta

abordagem, tem outro representante chamado Peirce. Na sua compreensão “a lógica é a ciência das leis necessárias gerais dos Signos e, especialmente, dos Símbolos [...]” (PEIRCE, 2012, p.29). O matemático compôs baseado na fenomenologia, uma base triádica dos signos que será exposta no próximo item.

## 2.2. A semiótica de base peirceana

Tomando a linguagem como uma atividade significativa, a semiótica aborda desde a comunicação verbal até o tratamento cultural com os signos. Nesse sentido, a semiótica tem se constituído como ciência da linguagem, por isso, Santaella advoga que:

[...] A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2005, p.19).

São nessas circunstâncias que se enquadra como ciência, focando seu objeto de estudo para a linguagem, com fundamentos na Lógica. É nessa ótica que a semiótica tem o americano Peirce como um dos seus pioneiros. Na concepção de Santaella, “[...] A tarefa precípua de um filósofo é criar a Doutrina das Categorias, que tem por função realizar a mais radical análise de todas as experiências possíveis” (SANTAELLA, 2005, p.42).

Contudo, Peirce (2012) vê na Lógica outro nome para a semiótica e expõe:

A lógica é a ciência das leis necessárias gerais dos Signos e, especialmente, dos Símbolos. Como tal, tem três departamentos. Lógica obsistente, lógica em sentido estrito, ou *Lógica Crítica*, é a teoria das condições gerais da referência dos Símbolos e outros Signos aos seus Objetos manifestos, ou seja, é a teoria das condições da verdade. Lógica Originaliana, ou *Gramática Especulativa*, é a doutrina das condições gerais dos símbolos e outros signos que têm o caráter significante [...] (PEIRCE, 2012, p.29).

De acordo com as teorias de Peirce, a semiótica, é uma ciência em conhecimento crescente que não se fecha em si mesma com uma definição encerrada e, se é ciência, não se apoia na intuição, logo, está em processo de desenvolvimento, sempre em progressão e, se ocupa no interesse de objeto homogêneo, seus pressupostos teóricos estão embasados nos métodos de raciocínio da ciência, remontando as ideias de Platão e Aristóteles, são eles:

- a) *Dedução* é o modo de raciocínio que examina o estado de coisas colocado nas premissas, que elabora um diagrama desse estado de coisas, que percebe, nas partes

desse diagrama, relações não explicitamente mencionadas, que se assegura, através de elaborações mentais sobre o diagrama, de que essas relações sempre subsistiriam, ou pelo menos subsistiriam num certo número de casos, e que conclui pela necessária, ou provável, verdade dessas relações [...] (PEIRCE, 2012, p. 5.)

- b) *Indução* é o modo de raciocínio que adota uma conclusão como aproximada por resultar ela de um método de inferência que, de modo geral, deve no final conduzir à verdade [...] (PEIRCE, 2012, p.6.)
- c) *Retrodução* é a adoção provisória de uma hipótese em virtude de serem passíveis de verificação experimental todas suas possíveis consequências [...] (PEIRCE, 2012, p.6.)

Peirce (2012) explana que esses métodos de raciocínio auxiliaram na elaboração da composição do que denominaria a sua base semiótica: as tríades. A primeira tríade foi a do raciocínio, o lógico indica que, foi Kant, o primeiro a analisar a lógica analítica com base nas tríades, embora Peirce concorde que esse pensamento moderno tenha fundamento, ele criticou o filósofo por considerar que aquela tríade proposta por Kant serviria muito mais como uma imaginação do que como um pensamento filosófico, assim denominou a tríade desse modelo como silogismo ordinário.

No entanto, Peirce explica com diagrama, que as coisas devem ter três categorias fundamentais: fato sobre um objeto, fato sobre dois objetos (a relação), fato sobre vários objetos (fato sintético). Para ele deve haver três classes de signos, pois:

[...] há uma conexão tripla de *signo, coisa significada, cognição produzida na mente*. Pode haver apenas uma relação de razão entre o signo e a coisa significada; neste caso, o signo é um *ícone*. Ou pode haver uma ligação física direta; neste caso, o signo é um *índice*. Ou pode haver uma relação que consiste no fato de a mente associar o signo com o seu objeto; neste caso, o signo é um *nome* (ou símbolo). (PEIRCE, 2012, p.11-12).

A segunda tríade ocorre na metafísica, na qual Peirce faz uma reflexão rápida sobre as concepções na filosofia pré-socrática que consistia nas ideias de um, dois, três (traços da lógica). Uma das indagações era em torno de como foi feito o mundo, pois para os pré-socráticos, a natureza era um enigma.

A terceira tríade foi na psicologia. Peirce parte do pensamento kantiniano de um, dois, três como elementos permanentes do conhecimento. Peirce percebeu uma visão errônea daquelas conceituadas por Kant: Sentimento (de prazer ou dor), conhecimento e vontade e foi mais além, explicando com suas próprias palavras:

Parece, portanto, que as verdadeiras categorias da consciência são: primeira, sentimento, a consciência que pode ser compreendida como um instante do tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise; segunda, consciência de uma interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo ou outra coisa; terceira, consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento (PEIRCE, 2012, p.14).

Mais ainda sobre a consciência, Peirce mostra os sinais da psicologia indicando que a cognição é um dos elementos mais confusos da divisão da mente porque não se constitui nem como um sentimento nem sentido de polaridade, a cognição está envolvida no processo de aquisição de aprendizagem e desenvolvimento mental.

Diante de tais afirmações o autor considerou:

[...] temos indubitavelmente três elementos radicalmente diferentes da consciência, só estes e nenhum outro. E eles estão evidentemente ligados às ideias de um-dois-três. Sentimento imediato é a consciência do primeiro, o sentido da polaridade é a consciência do segundo; e consciência sintética é a consciência do terceiro ou meio. (PEIRCE, 2012, p.16).

Com essa intencionalidade de sistematização, percorreu um grande caminho para encontrar comprovações científicas dessas categorias e, depois dessa busca, encontrou a base de tais fenômenos no campo da lógica, da metafísica, da psicologia, da física e da fisiologia. Ademais, fixou os signos em três categorias: “O signo com um Primeiro (Primeiridade, nível do sensível), o objeto como um Segundo (Secundidade, nível do evento) e o interpretante como um Terceiro (Terceiridade, nível da razão)” (COELHO NETTO, 2010, p.65).

E, para explicação mais apurada, Coelho Netto, apresenta essas categorias no quadro abaixo:

DIVISÃO DOS SIGNOS			
Categoria	O signo em relação a si mesmo	O signo em relação ao objeto	O signo em relação ao interpretante
Primeiridade	qualissigno	ícone	rema
Secundidade	sinsigno	índice	dicissigno
Terceiridade	legissigno	símbolo	argumento

**Quadro 1: Divisão dos signos** Fonte: (COELHO NETTO, 2010, p. 62).

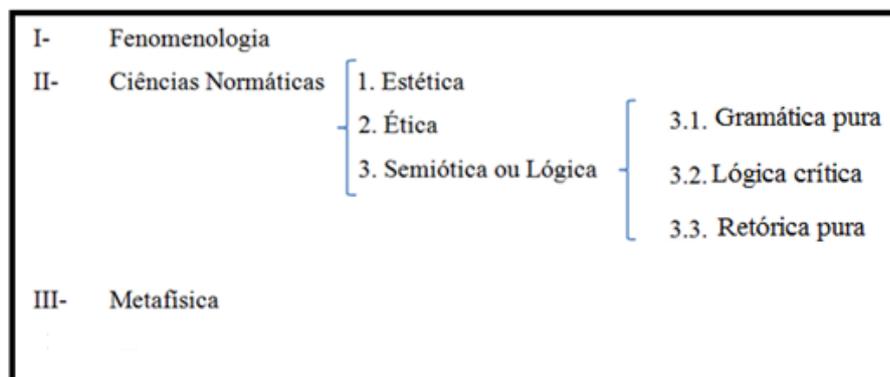
Santaella (2012) também explica tais denominações das categorias de Peirce, baseadas nos princípios da Lógica, ou seja:

[...] primeiridade, secundidade e terceiridade. O primeiro está aliado às ideias de acaso, indeterminação, frescor, originalidade, espontaneidade, potencialidade, qualidade, presentidade, imediaticidade, mônada... O segundo às ideias de força bruta, ação-reação, conflito, aqui e agora, esforço e resistência, díada... O terceiro está ligado às ideias de generalidade, continuidade, crescimento, representação, mediação, tríada. (SANTAELLA, 2012, p. 8).

Diante desses esclarecimentos, é ressaltado que Peirce sempre evidenciou a análise das imagens visuais e, nos seus estudos, não há uma inclinação para os aspectos linguísticos nem para os aspectos literários. Para efeito de esclarecimento, Santaella destaca a sua contribuição para a semiótica:

[...] o que a Semiótica peirceana (Semiótica geral, teoria dos signos em geral) nos trouxe foram as imprescindíveis fundações fenomenológicas e formais para o necessário desenvolvimento de muitas e variadas Semióticas especiais: Semiótica da linguagem sonora, da arquitetura, da linguagem visual, da dança, das artes plásticas, da literatura, do teatro, do jornal, dos gestos, dos ritos, dos jogos... e das linguagens da natureza (SANTAELLA, 2005, p. 110).

Santaella afirma que Peirce realizou uma sistematização prévia das formulações e em seguida, elaborou “[...] a sua doutrina formal de todos os tipos possíveis de signos, ou seja, a Lógica ou Semiótica” (SANTAELLA, 2005, p.41). E a autora representou em gráfico o modelo filosófico peirceano, em que podemos visualizar o percurso por ele desenvolvido da semiótica como ciência.



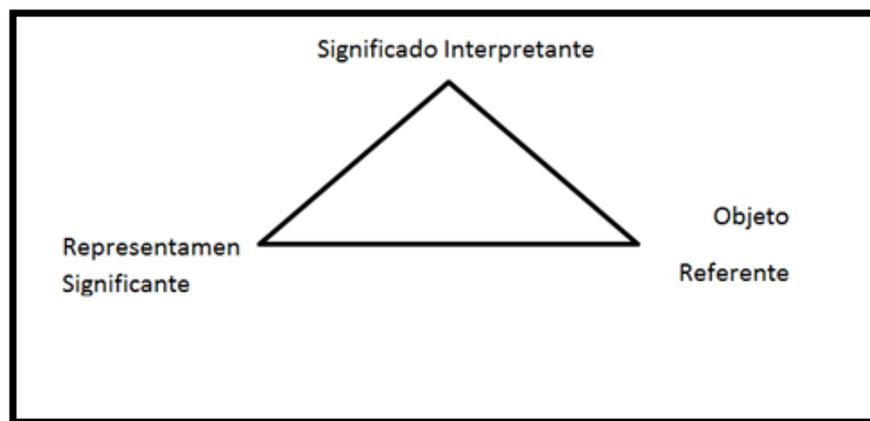
**Figura 1. Edifício filosófico peirceano**

Fonte: (SANTAELLA, 2005, p.41).

Joly (2012) explica que a contribuição de Peirce é fundamental para a realização dos trabalhos de análise das imagens e compreender melhor os princípios, o que é uma imagem, o que diz e, sobretudo, como o diz. Nesse sentido, ela identifica a teoria dos signos como essencial para a realização de análise de imagens que será explicado no tópico seguinte.

### 2.3. A semiótica e os signos

Joly (2012) sinaliza que na concepção de Peirce, “um signo é algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou alguma qualidade” (p.33). Assim, ela destaca o mérito de Peirce à medida que ele mantém os signos numa relação de três extremidades que se solidarizam, são eles: o representamen, o objeto e o interpretante. Conforme a representação:



**Figura 2. A representação do signo**  
 Fonte:( JOLY, 2012, p.33).

Para esclarecer a base triádica dos signos, Coelho Netto (2010), expõe:

Um signo (ou *representamen*) para Peirce, é aquilo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém. Dirigindo-se a essa pessoa, esse primeiro signo criará na mente (ou semiose) dessa pessoa um signo equivalente a si mesmo ou, eventualmente, um signo mais desenvolvido. Este segundo signo criado na mente do receptor recebe a designação de *interpretante* (que não é o intérprete), e a coisa representada é conhecida pela designação de objeto. Estas três entidades formam a relação triádica de signo. (COELHO NETTO, 2010, p.56).

Diante do exposto, conclui-se que Peirce fundamenta a semiótica a partir da doutrina dos signos. Sobre o signo, Santaella (2015), esclarece:

[...] o signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo *etc.*) que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo. (SANTAELLA, 2015, p.8).

Peirce (2012) divide os signos através das relações triádicas e assim fundamenta-se na fenomenologia para descrever as divisões das relações. Logo, traça uma “divisão grosseira” em

caráter provisório dessas relações: a) Relações triádicas de Comparação – são as que fazem parte da natureza das possibilidades lógicas. b) Relações triádicas de Desempenho – são as que fazem parte da natureza dos fatos reais. c) Relações triádicas de pensamento – são as que fazem parte da natureza das leis.

E a terceira tricotomia dos signos é que um signo pode ser denominado: Rema - é um Signo que, para seu Interpretante, é um signo de possibilidade qualitativa. Um Dicissigno - um tipo especial de rema. E o Dicente – é um Signo que, para seu interpretante, é um Signo de existência real. Em síntese, eis uma parte da teoria de Peirce que continua com outras classes e divisões dos signos com argumentos filosóficos inseridos num universo de proposições sobre a linguagem e os seus significados, dentro da doutrina dos signos.

Coelho Netto (2010, p.64) apresenta um quadro resumo simplificado das classes dos signos:

Qualissigno	sensação de vermelho
Sinsigno icônico	um diagrama particular
Sinsigno indicial remático	um grito de dor
Sinsigno dicente	um cata-vento, uma foto
Legissigno icônico	um diagrama geral
Legissigno indicial remático	um pronome demonstrativo
Legissigno indicial dicente	uma placa de trânsito no lugar em que significa
Símbolo remático	um substantivo
Símbolo dicente	uma proposição
Argumento	um silogismo

**QUADRO 2. CLASSIFICAÇÃO DOS SIGNOS**

**Fonte:** (COELHO NETTO, 2010, p.64).

Peirce elaborou a base triádica genuína dos signos, o seu modelo sempre partiu de três elementos, e nessa proporção de três, constituiu uma base formal e ordenada para explicar o processo lógico que embasou sua teoria semiótica. Toda a contribuição de Peirce, pode auxiliar para a compreensão dos signos em vários locais da sociedade em que vivemos já que estamos rodeados de signos, símbolos, imagens, códigos e tantas outras linguagens. Contudo, precisamos ficar atentos e olhar criticamente para as várias mensagens que o mundo nos apresenta, afinal elas têm um propósito específico: comunicar. E as mensagens não devem ser

vistas de forma automática, afinal, estão repletas de significados, como será visto no item seguinte.

#### **2.4. A imagem no contexto semiótico**

A linguagem multiplicada pela sociedade contemporânea está extremamente dominada de imagens em todos os setores e, com a facilidade advinda dos recursos tecnológicos, as imagens reforçam ainda mais essa supremacia. Todos os dias, impressionam por surgir ainda mais sofisticadas. A utilização das imagens nos diversos ambientes tornou-se uma atividade tão familiar que, por estarem inseridas no nosso cotidiano, eventualmente passam imperceptíveis ao olhar.

Porém, é justamente por viver em um mundo rodeado de imagens que é preciso compreendê-las, diante das alterações que essas diversidades de linguagens têm suportado o simples fato de interpretar as imagens em determinadas ocasiões não se constitui uma atividade tão banal, paradoxalmente, emana uma atividade complexa, pois há nesse interior de significados uma série de variáveis implícitas nas mensagens.

Santaella (2015) chama a atenção para o exercício da fenomenologia defendido por Peirce e afirma que o pesquisador alerta sobre a disponibilidade que devemos ter para atingir a compreensão da mensagem. Para isto, é preciso observar as imagens sob dois pontos de vista: o primeiro olhar seria aquele contemplativo, que observa as imagens saindo da visualização automática, aquele que observa as cores, as formas, os detalhes mais singelos, um olhar sem pressa. O segundo tipo de olhar, seria o olhar observacional, ou seja, o crítico, aquele que a observação enxerga os fenômenos diferenciando-os dos contextos, com especial atenção nas especificidades.

No caso particular do livro didático, objeto desta pesquisa, é percebido que formam um campo vasto de leitura verbal e não verbal uma vez que combinam textos, ilustrações, desenhos, pinturas, capa de livros, estão repletos de imagens e exige de nós uma análise crítica dessas mensagens.

A relação entre o texto verbal e não verbal não é algo novo, as combinações de textos com imagens trazem um repertório de significados e faz parte da história. As experiências permite realizar a interação social em diferentes contextos, a imagem, nos dias atuais, representa algo corriqueiro à medida que imprime ideias, emoções, sentimentos humanos. No entanto, marcam traços da realidade, e principalmente esquemas da comunicação, justificadas nas palavras de Joly:

[...] A imagem contemporânea vem de longe [...] “Petrogramas,” se desenhadas ou pintadas, “petrogriflos”, se gravadas ou talhadas- essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens porque imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real. (JOLY, 2012. p. 17-18).

A complexidade na compreensão das imagens ocorre porque elas não são desprezíveis, ao contrário, trazem consigo um contexto cultural e histórico de convenções materializadas pela sociedade. Explicar o que é imagem e, compreender a mensagem que dela deriva, muitas vezes torna-se confuso porque são empregadas em todas as áreas do conhecimento e com significados variados.

Assim, em muitas circunstâncias, é compreendido como imagens: os desenhos, pinturas de quadro, fotografias, cartazes entre outras. Mas apesar de considerar esses modelos como imagens é notório que apresentam significações distintas.

A leitura de imagens em determinadas situações torna-se algo difícil, essa complexidade se dá em razão das imagens serem vistas como representações visuais, como expõe Santaella: “As imagens são chamadas de ‘representações’ porque são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem” (2012, p.17).

Para esclarecimento do significado de imagens, em tempos remotos, é de entender que as origens remontam as tradições antigas, como se encontra no livro VI da obra: *A República*, de Platão, conforme a exposição de Joly:

Uma das definições mais antigas da imagem, a de Platão, coloca-nos na trilha certa: “Chamo de imagens em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações do gênero”. Imagem, portanto, no espelho, e tudo o que emprega o mesmo processo de representação; já percebemos que a imagem seria um objeto segundo com relação a um outro que ela representaria de acordo com certas leis particulares. (JOLY, 2012, p.13-14).

Nessa definição, Platão dá ênfase às imagens naturais que não tiveram as intervenções humanas. Em exposição acerca da definição de imagem, Santaella e Nöth defendem que: “imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura” (1994, p. 13).

Na observação das imagens artificiais, Santaella (2012) destaca que a imagem se divide em domínios, a saber:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico;
2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos;
3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de imagens computacionais);  
Há autores que aumentam esses domínios para cinco, incluindo também:
4. O domínio das imagens verbais, construídas por meios linguísticos, tais como as metáforas e descrições;
5. O domínio das imagens ópticas, tais como espelhos e projeções (SANTAELLA, 2012, p.16-17).

De acordo com Santaella (2007), analisando a história, percebe-se que no século XV com a contribuição do inventor gráfico alemão Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, a escrita passou a ser expandida em virtude da criação da prensa móvel, em consequência, a Revolução da Imprensa colaborou exponencialmente para a divulgação de documentos, livros e materiais diversos e estes, propiciaram bases para o desenvolvimento de uma era moderna; Esse movimento culminou em uma disseminação do conhecimento científico sejam em atividades artísticas, literárias e culturais para uma grande massa da população colaborando para a democratização do saber sistematizado por torná-lo acessível a todas as classes sociais da população.

Do século XV ao século XIX constata-se que a imagem predominante era a das letras, o sistema alfabético parecia ser suficiente para aquela época, havia uma hegemonia da escrita que perdurou por quatro séculos. Costa (2013) enfatiza que tal predominância da escrita já era observada no Império Romano, pois servia para firmar, naquela sociedade, grandes relações comerciais. Contudo, a escrita foi tomando espaço gradativo nas relações sociais, seja para firmar acordo oficial de cunhos políticos e comerciais, seja nas relações da vida privada.

Assim, a escrita foi tomando espaço social e as pessoas que a dominavam, desfrutavam de tratamento diferenciado pela sociedade, sendo enaltecido na ocupação de diversas atividades trabalhistas, exercendo atividades que exigiam menor esforço físico. Essa supremacia da escrita torna-se visível nas palavras de Costa quando ressalta:

[...] foi a sociedade moderna, capitalista e burguesa, que fez da escrita a sua linguagem por excelência, com a qual a sociedade se expressa e se legitima, transformando as relações comerciais e sociais e fazendo do documento escrito o alicerce dos direitos e obrigações. A alfabetização avança e a sociedade se burocratiza. O domínio da escrita passou, cada vez mais, a ser um importante elemento de distinção social [...] (COSTA, 2013, p.19).

O domínio da escrita ganhou prestígio social de tal forma que diferenciava as pessoas uma das outras, com a garantia de privilégios sociais a quem a dominasse. Contudo, foi principalmente a partir da invenção de Gutenberg com a criação da prensa de tipos móveis metálicos, que os materiais escritos ganharam expansão, isso favoreceu a multiplicação dos documentos escritos dando conseqüentemente origem ao acervo cultural acumulado pela humanidade jamais imaginado pela proporção que alcançou. Essa multiplicidade dos documentos escritos teve grande contribuição histórica e foi impulsionando nesse cenário, a necessidade para o domínio da leitura, já que os materiais impressos ganharam infinitas reproduções, como sinaliza Costa:

[...] alargaram-se os limites do público a ser atingido pelos livros e estimulou-se o aprendizado de leitura. O livro iniciava uma trajetória que faria dele um objeto comum nas residências, mesmo as mais pobres – inicialmente a Bíblia, depois os tratados filosóficos e científicos e, finalmente, os romances (COSTA, 2013, p. 20).

Todavia, essa “*Galáxia de Gutenberg*” adverte Santaella (2007), além de favorecer a acessibilidade dos livros, também levou para o caminho de um livro paralelo: a criação do jornal, para transportá-lo criou-se o telégrafo e com ele surgiu à invenção da fotografia, com a fotografia, a qualidade do jornal cresceu e tamanha foi sua explosão, que passou da prensa manual para a mecânica e, assim, com a telegrafia, os documentos escritos foram se disseminando na área internacional através do sistema telegráfico. Nesse contexto, o livro que continha um texto monossemiótico passou a adquirir outros processos de signos até se transformarem suportes de imagens, diagramas, ilustrações, gráficos, quadros, fotografias fazendo parte de um universo semiótico, povoados de imagens.

Mas, com o surgimento da imprensa e, principalmente da fotografia, a sociedade começa a valorizar o texto acompanhado de imagens. No século XX a escrita não perdeu a dominância, mas as imagens tomaram um espaço significativo na sociedade através da publicidade e dos diversos meios de comunicações. Assim a escrita e a imagem começaram a andar em linhas paralelas, o discurso verbal começou a aparecer em combinação com as imagens. Nesse contexto, foram privilegiadas as duas Ciências da Linguagem: a Semiótica e a Linguística. Logo, a partir dos anos 60, ambas se abasteceram de pressupostos teóricos e se renovaram ao longo do tempo, seja no objeto de estudo, seja nas tendências e, conseqüentemente, nas concepções de ensino.

Nos anos 60 começaram a surgir os meios de comunicações de massa e as linguagens foram através deles se misturando, entretanto, nas décadas de 70 -80, houve a explosão dos

recursos tecnológicos inaugurando a “cultura das mídias”, decorrentes desses recursos as imagens foram se mesclando e se tornando híbridas.

Esse hibridismo é resultado da leitura verbal que vem se mesclando cada vez mais com as imagens propiciadas pela acessibilidade dos recursos tecnológicos na qual as linguagens se entrelaçam. Assim, a linguagem semiótica encontra um espaço adequado para auxiliar nas leituras de diferentes tipos de signos que estão postos em todas as áreas da sociedade, afinal, não se podem negligenciar as várias linguagens existentes.

E, como o livro didático está inserido no contexto semiótico, é interessante analisar as imagens que compõem as obras para perceber a relação da linguagem verbo-visual contidas naquele suporte, bem como dialogam com as teorias baseadas na Linguística Textual e, para isto, há de se discutir sobre a linguagem verbal e os pressupostos linguísticos, descritos no item seguinte.

## 2.5. Linguagem verbal: pressupostos linguísticos

Quando existe uma referência à linguagem verbal, há uma noção superficial originada no senso comum que poderá surgir e, será acerca do seu significado. Na Linguística Textual, a linguagem é considerada como uma atividade humana, assim, para expor o conceito de linguagem, Koch cita que:

[...] A linguagem é uma forma de atividade e assim sendo, deve ser encarada como uma atividade em geral, e, mais especificamente, como uma atividade humana. Como tal, toda atividade verbal possui, além da motivação, um conjunto de operações, que são próprias do sistema linguístico e que representam articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico. (KOCH, 2005, p. 15 -16).

Talvez seja possível pensar ainda: por que “atividade verbal”? A palavra verbo tem origem no latim (verbale) de verbu. Para maior compreensão, foi realizada a pesquisa sobre a etimologia da palavra “verbo”, esclarecida no Dicionário de Linguagem e Linguística e encontramos:

**Verbo** (verb) – A parte do discurso que inclui palavras como ir, ver, compreender, parecer. A classe dos **verbos** é universal: nunca foi descoberta uma língua que os verbos não fossem uma classe à parte. Os verbos mais prototípicos denotam ações realizadas por um agente, como correr, cantar, atirar, bater, e dar [...] (TRASK. R. L., 2011, p.304).

Por incluir palavras, decorre para o seu uso na comunicação através de signos linguísticos. Assim o homem utiliza a linguagem verbal para se comunicar nas modalidades: orais ou escritas, são estabelecidas em processos distintos como Marcuschi explica:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal de letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável [...] (MARCUSCHI, 2010, p.18).

Mas não se devem confundir os seus respectivos papéis. Como indica Cagliari:

A língua possui duas modalidades: a oral e a escrita. Embora consista em uma representação da fala, a escrita não é uma transcrição dela. Assim fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização [...] (CAGLIARI, 2001, p.28).

E essas modalidades da língua realizam a comunicação constituindo o processo das interações sociais, pois, o que é falado e escrito serve para realizar propósitos comunicativos, Koch e Elias (2015) estabelecem a distinção entre o texto falado e escrito:

No **texto escrito**, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor cujas respostas e reações ele prevê.

O **texto falado**, por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele, é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletindo na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação. Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora, se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13-14).

No entanto, o uso da linguagem verbal não acontece desordenado, mas parte de pressupostos linguísticos que presidem sua estruturação. De acordo com Koch, a atividade verbal é definida por Leont’ev como: “[...] uma atividade [...] do ser humano que se transmite até certo grau mediante os signos de uma língua (cuja característica fundamental é a utilização produtiva e receptiva dos signos da língua)” (KOCH, 2005, p.13).

Contudo, nesse estudo é importante focar também a leitura, por se constituir como parte do processo de análise das atividades do livro didático e como um dos eixos da Língua

Portuguesa. A oralidade aqui não será focada por não contemplar o objeto de estudo. E como afirma Roger Chartier: “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. (1998, p. 77.)

Nessa concepção, observa-se que o domínio da leitura traz para o indivíduo a capacidade de ler e compreender a mensagem verbal com autonomia sem a interferência de outra pessoa. É a apropriação de um sistema escrito usado por uma sociedade e, também como parte de integração dos indivíduos, que interagem através da escrita com acordos em que a leitura torna-se essencial. Afinal, “[...] ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia; de ‘deixar de ler pelos olhos de outrem’” (MARTINS, 2012, p.23).

A aquisição da leitura e da escrita é um domínio que para a convivência em sociedade há muito tempo tem tradição cultural, como ressalta Martins:

[...] Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 2012, p. 22).

Tomando como foco as atividades de leitura, fica acordado com Martins quando afirma: “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (2012, p.25). Para auxiliar o processo de aquisição da leitura, a Linguística Aplicada apresenta propostas de exercícios sistematizados e reflexões sobre as teorias da LP para estimular o desenvolvimento das competências leitoras. Diante disso, o professor necessita se atualizar com os conhecimentos da área, para orientar o aluno a se apropriar da leitura como também a compreender os textos escritos, pois:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto (KLEIMAN, 2011, p. 13).

Na linguagem verbal a leitura adentra como uma atividade inerente à compreensão do sentido do texto como uma atividade sócio-histórica, conforme a explicação:

Leitura - como compreensão de textos, orais escritos- é, portanto, uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio historicamente situado. Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. A

tarefa não pode, então, deixar de lado textos orais nem se restringir à alfabetização ou às primeiras séries do ensino fundamental, mas deve estender-se durante toda a vida escolar, e é imprescindível ter como meta a formação de leitores. (SANTOS, et al, 2012, p.41).

Koch e Elias (2015) salientam que a escrita deve ser trabalhada em sala sobre os dois focos: o foco na língua, que remete concepção às solicitações de sala de aula quando sugerida atividades escolares e enfatiza as regras da gramática, produções rebuscadas e adequação vocabular. Assim denominam esse modelo de “sujeito (pré) determinado pelo sistema”. O outro foco seria o foco no escritor, que vê no sujeito a autonomia individual e controladora das produções escritas de suas ações e seguem para o modelo focal na interação.

As pessoas se relacionam, seja no trabalho ou na vida pessoal, precisam escrever mensagens para manter a interação e, esse processo, necessita de interlocutores, se a mensagem for de fato lida e compreendida haverá uma interação na relação que as autoras nominam: atores /construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constrói e são construídos no texto.

É importante ressaltar que a leitura é considerada como parte da linguagem verbal, por isto, torna-se imprescindível na compreensão das mensagens, pois se não houver compreensão do enunciado da mensagem não há interação. A escrita tem seu papel fundamental nesse contexto por permitir realizar os efeitos da linguagem, na medida em que propicia a troca de informações, o acervo do conhecimento que uma mente humana jamais conseguiria acumular constituindo, assim, seu caráter histórico e cultural traçado na evolução e por fazer circular os diversos gêneros textuais necessários as interações interpessoais.

Contudo, se o texto se ampara nas teorias da linguística, a semiótica serviu para ampliar o seu sentido por abranger, além dos códigos verbais, os códigos não verbais, a integração desses códigos nos impulsiona à consciência de que, nos dias atuais, a presença da linguagem visual tenha se estabelecido na sociedade, embora, não é possível refutar que a linguagem verbal ainda prevaleça. No entanto, a linguagem visual tem seu espaço como apontado a seguir.

## **2.6. A linguagem visual inserida no texto**

Em pleno século XXI se vivencia a era da informação, resultante da expansão das leituras, da disseminação do conhecimento, da exacerbação dos textos, da multiplicidade dos gêneros textuais, das linguagens múltiplas. Assim, é vista uma sociedade multissemiótica, pois está em todas as esferas povoada de imagens em articulação com os textos verbais. Diante disso,

há urgência no ensino da Língua Portuguesa que contemple o ensino de linguagem visual para que não seja negligenciado o domínio da alfabetização imagética. Nesse sentido, Santaella explica a necessidade da alfabetização visual:

[...] a alfabetização 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, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Esse modelo de alfabetização se estabelece à medida que o simples exercício de olhar uma imagem e entender sua mensagem requer dos indivíduos um olhar autônomo de interpretação específica, assim, é observado que desde a antiguidade, compreender a imagem não é algo inato e não configura como um privilégio de talentos individuais ou de pessoas inteligentes, que tendem a ser mais dotadas dos que outras conforme a explicação de Costa:

[...] justamente porque a capacidade visual se desenvolve de forma natural, alimentamos a falsa ideia de que a compreensão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e treinamento. Na verdade, para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou “leitura” das imagens, especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente (COSTA, 2013, p. 39).

Para o entendimento de mensagens, seus códigos sociais, símbolos, significados e representações há necessidade que seja ensinado na escola, exigindo um processo de aprendizagem amparado em conhecimentos sistemáticos, com vista a possibilitar as interações sociais, de um mundo imagético, há urgência de um ensino que reconheça a perspectiva da alfabetização não somente de leitura verbal, mas também de cunho imagético que eduque o modo de ver as imagens, construindo desde a infância, condições para interpretá-las.

Diante das diversas explicações que são encontradas sobre a importância da imagem, é observado que elas são parte de um contexto histórico e cultural que há muito tempo traz significados para a comunicação. Sobre a linguagem visual, transmitida através da imagem, Joly chama a atenção sobre a sua funcionalidade:

[...] longe de ser um flagelo ameaçador e contemporâneo, a imagem é um meio de expressão e de comunicação que nos vincula às tradições mais antigas e ricas de nossa cultura. Mesmo sua leitura mais ingênua e cotidiana mantém em nós uma memória que só exige ser um pouco reativada para se tornar mais uma ferramenta de autonomia do que de passividade [...] (JOLY, 2012, p.135).

Mas, se a imagem tem significados próprios, sua interpretação exige conhecimento sistematizado e o livro didático como um suporte de textos escritos também é povoado de imagens o que pode favorecer para o ensino da linguagem verbo-visual. Nesse sentido, a abordagem semiótica auxilia na compreensão das mensagens dessas imagens à medida que harmoniza a linguagem visual com a verbal inserida no contexto linguístico, pois “[...] uma das funções da análise da imagem pode ser a *busca* ou a *verificação* das causas ou do bom ou do mau funcionamento de uma mensagem visual [...]” (JOLY, 2012, p.48).

Pela opção de analisar o livro didático, é de conhecimento que nesse suporte, a linguagem visual é uma imagem fixa, para elucidar a consistência desse empenho, Santaella lembra que essa relação do texto com a imagem no livro não é recente e afirma que: “[...] foi o livro o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem” (2012, p. 106). E estendendo essa relação, a mesma autora acrescenta posteriormente sobre o papel das imagens nos livros:

[...] no seu berço, o papel que a imagem pode desempenhar em relação ao texto verbal seguia por duas vertentes: De um lado, a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional. De outro lado, a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva enfim imaginária (SANTAELLA, 2012, p.107).

A linguagem visual tem uma especificidade e exige conhecimentos variados, é uma construção apreendida no ambiente de conhecimento formal para ir além da apreciação das imagens, isso ocorre através de um encadeamento das leituras de outras imagens. No entanto, essa complexidade não se constitui como uma parte exclusiva de um componente curricular, além de interesse da Língua Portuguesa, é também adequada às áreas de artes e estética, desse modo, fica evidenciado que a alfabetização visual deve ser aprendida de forma sistemática com a mesma ênfase que se adota para o ensino da alfabetização verbal pois, caso contrário, corre o risco de desconhecer as mensagens e cair na ingenuidade do imperceptível ficando passivos diante da falta de capacidade para analisar.

Nesse contexto, Joly chama atenção para as necessidades de compreendê-las diante do uso social:

De fato, a utilização das imagens se generaliza e, contemplando-as ou fabricando-as, todos os dias acabamos sendo levados a utilizá-las, decifrá-las, interpretá-las. Um dos motivos pelos quais elas podem aparecer ameaçadoras é que estamos no centro de um paradoxo curioso: por um lado, lemos as imagens de uma maneira que nos parece totalmente “natural”, que aparentemente, não exige qualquer aprendizado e, por outro, temos a impressão de estar sofrendo de maneira mais inconsciente do que consciente a ciência de certos iniciados que conseguem nos “manipular”, afogando-nos com imagens em códigos secretos que zombam de nossa ingenuidade (JOLY, 2012, p.10).

Entretanto, as imagens fazem parte do cotidiano e não causa nenhuma estranheza que os livros didáticos estejam corroborando para essa combinação da linguagem visual com a linguagem verbal, Albuquerque (2015), pesquisador da linguagem verbo-visual no livro didático, também destaca a inserção da imagem nas atividades humanas:

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 (ALBUQUERQUE, 2015, p. 53).

Nesse sentido, os diversos gêneros textuais nos livros didáticos estão acompanhados de imagens, no entanto, essas imagens apresentam determinadas combinações, mas, apesar de haver combinação entre essas linguagens, há distinções que valem ser destacadas, para situar tais diferenças, Santaella (2012) sinaliza alguns aspectos importantes:

As imagens se prestam melhor para a representação do espacial-visual. A língua representa com mais eficiência pontos temporais e passagens de tempo, o que não impede que ela possa descrever relações espaciais. A imagem estática, em sua essência, é atemporal e, mesmo nos filmes é limitado o seu potencial de apresentação da sucessividade das ações através de saltos no tempo [...]. As imagens representam essencialmente o que é da ordem do visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções, não apenas as visuais, mas também, acústicas, olfativas, térmicas ou táteis. Tanto a imagem quanto a língua podem representar algo concreto. Mas o abstrato só pode ser representado de maneira indireta por imagens, como nos emblemas. Já a língua pode representar tanto o concreto quanto o abstrato [...] (SANTAELLA, 2012, p. 108).

Santaella (2012) postula que as relações entre o texto e a imagem podem ser observadas de muitos pontos de vista, a autora classifica essas relações como relações sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Na concepção de Santaella, a semântica investiga a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa, nesse estudo, há um interesse em perceber as relações entre os gêneros textuais escritos do livro didático e a relação com as imagens para identificar sua contribuição na aquisição da alfabetização das crianças. Assim, é percebido que, se a imagem domina o texto, se tem a mesma importância do texto, se repete o que diz o texto ou se contradiz o texto, conforme a explicação da autora.

As formas de relação imagem – texto, conforme a autora é do ponto de vista semântico:

- a) **Dominância** – pode significar dominância da imagem, como nos livros de pinturas. A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele. Neste caso, há uma sobrevalorização da imagem frente ao texto: a imagem é considerada mais informativa que o texto...
- b) **Redundância** – é a contraparte extrema da dominância. No contexto de uma imagem, uma mensagem verbal é redundante quando ela apenas repete o que você já está vendo. Do outro lado, a imagem pode ser meramente uma ilustração que nada acrescenta ao que o texto diz, sendo, portanto, redundante...
- c) A **complementaridade** – se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é nesse caso, integrada ao texto. A relação texto-imagem se encontra aí entre a redundância e a informatividade. Trata-se da equivalência entre o texto e a imagem, que costuma ser descrita como determinação recíproca...
- d) **Discrepância** ou **contradição** – são formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem. O texto e a imagem não combinam. Essa relação de discrepância ou até mesmo de contradição entre imagem e palavra não é redundante nem informativa. Ambos os conteúdos se encontram colocados incoerentemente lado a lado ou até se contradizem. O texto e a imagem são justapostos com negligência editorial. (SANTAELLA, 2012, p. 113-116).

Em se tratando das categorias apresentadas, o texto e a imagem inseridos na linguagem verbo-visual podem contribuir para o ensino de alfabetização, pois a combinação das imagens com os textos tende a prender a atenção dos alunos nas séries iniciais e até mesmo nas turmas subsequentes, favorecendo a aprendizagem. O trabalho com imagens pode auxiliar o ensino sob os diferentes pontos de vista favorecendo um trabalho interdisciplinar, uma imagem analisada por professores de componentes curriculares de diversas áreas do conhecimento pode trazer informações significativas para os estudantes, que sem o conhecimento científico trabalhado na escola, jamais perceberiam a carga de significados e intenções que uma imagem pode representar. O contexto, o tempo, a forma de expressão, os aspectos evidenciados numa determinada imagem podem contribuir para o ensino de um rendimento satisfatório, as imagens que estão inseridas no livro didático têm uma intencionalidade didática que não pode ser ignorada. A linguagem verbo-visual naquele ambiente pode ser trabalhada de forma a despertar a compreensão da comunicação na era da contemporaneidade, que está cada vez mais povoada de imagens.

Como se sabe, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avalia as obras didáticas que irão servir de material didático nas escolas. Para isso, alguns critérios são estabelecidos, tais como: aspecto gráfico, qualidade dos textos e oferta deles através de uma diversidade de gêneros textuais, articulação dos eixos da língua portuguesa entre outros. Dessa forma, o ensino de linguagem é realizado com o livro didático, por isso, será discutido no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### O LIVRO DIDÁTICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, será discutido o livro didático (LD) como um suporte dos gêneros textuais no ensino da alfabetização, bem como a trajetória histórica no Brasil. Além disso, o LD será contextualizado numa perspectiva histórica, marcada por três fases decisivas, e também na perspectiva do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim, há a justificativa sobre a relevância na atuação docente.

Em tempos mais recentes, com os conhecimentos epistemológicos produzidos nos ambientes acadêmicos houve uma mudança exponencial resultantes das teorias da Linguística de Texto, da Psicogênese da Língua Escrita, dos PCN e a alfabetização na perspectiva do letramento, que suscitaram inovações na qualidade dos textos oferecidos a esse público-alvo e, assim, os livros de leitura (as cartilhas) foram perdendo espaço para os livros didático, devido a insignificância dos textos e como ressalta o Guia de Livros Didáticos do PNLD /2013, “os pseudo -textos são inaceitáveis” (p.14). Nesse contexto se percebe que o ensino de linguagem, seja ela verbal ou visual, deve ser desenvolvido já na alfabetização, sendo trabalhada como um processo contínuo nas séries subsequentes, com o ensino da língua baseado em gêneros textuais, seja no ensino de Língua Portuguesa, seja, também, em outras disciplinas.

Para encerrar o capítulo, será retratado que a avaliação deve ser vista como um importante instrumento diagnóstico para a alfabetização, que poderá resolver, nessa etapa, as dificuldades dos alunos e evitar possíveis fracassos nas séries subsequentes, caso seja interpretada corretamente e, com base nela, forem tomadas as intervenções pedagógicas necessárias para a superação dos problemas observados.

#### **3.1. Síntese da história do livro didático no Brasil**

O LD é um suporte que está presente nas escolas em qualquer modalidade de ensino da educação brasileira, sua finalidade escolar consiste em oferecer subsídios para os docentes, auxiliando-os na programação dos conteúdos que deverão ser ensinados aos estudantes por isto, o LD integra o processo de ensino e aprendizagem na composição do currículo escolar, nas diferentes áreas do conhecimento. Em se tratando da disciplina Língua Portuguesa, atualmente,

ocupa um espaço garantido para o ensino dos eixos: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual, pois serve de suporte para os gêneros textuais que circulam na sociedade.

No que concerne ao ensino de alfabetização, o livro de linguagem procura, sob as exigências do MEC, e sugestões dos PCN, atender alguns critérios, dentre eles: oferecer uma diversidade de gêneros textuais, a fim de propiciar o conhecimento sobre a língua materna de forma contextualizada e, nesse caminho, os textos apresentados se agrupam em categorias de acordo com os domínios discursivos sejam eles: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar, ficcional, entre outros, para prover o aluno de conhecimentos específicos sobre as diversas esferas.

Diante do uso de textos na cultura de forma tão corriqueira, tanto para a fala quanto para a escrita, o livro didático se encaixa efetivamente na distribuição dos gêneros pelas atividades que propõe. Nas três últimas décadas, a rotina escolar conduz a questionar: sempre foi acessível e distribuído nas escolas como nos dias atuais? Qual o papel que esse recurso ocupa no ensino? Assim, torna-se premente contextualizá-lo e através de uma breve síntese, a ser desenvolvido a seguir, sistematizar a trajetória e conseqüentemente compreender o espaço preenchido por ele no ambiente escolar.

Segundo Bueno (2011), a história do LD está vinculada às políticas públicas. No caso específico do Brasil, o LD passou por três etapas decisivas. A primeira contempla o período em que o livro não era constituído nos moldes atuais, momento em que as políticas públicas não tinham, ainda, estipulado as regras normativas sobre o livro. Isso implica dizer que o material utilizado nas escolas para fins didáticos eram, geralmente, livros oriundos de outros contextos sociais que não favorecia a aprendizagem dos alunos, dessa forma, o uso desses livros causava inadequação na sala de aula, principalmente naquilo que abarca os aspectos culturais e, por essa razão, esses livros receberam críticas pelo distanciamento das realidades sociais.

A segunda etapa se estabeleceu no período de 1930 a 1985, fase em que o governo brasileiro adotou as políticas públicas, isto é, nesse momento, já havia normas fixadas e estas políticas se encarregavam da compra, da distribuição, do controle ideológico e de um discreto controle pedagógico. Em acréscimo, os livros ainda eram inadequados, os professores não escolhiam as obras que iam utilizar os livros distribuídos muitas vezes não condiziam com as práticas dos professores e a realidade dos alunos, o que colaborava para uma utilização discreta, pois não haviam sido adotados pelos docentes, eram enviados pelos órgãos competentes sem consultar aqueles que iam fazer uso do livro.

Já a terceira etapa se inicia em 1985 e se estende até a nossa contemporaneidade, sendo influenciada pelo modelo político democrático e por uma educação postulada como direito de todos. Nessa perspectiva, os programas surgiram para favorecer o acesso à escola e também ao LD pelos alunos das escolas públicas brasileiras, em todo território nacional, com vista a garantir um ensino de boa qualidade a todos. Para propiciar o recebimento do LD, foi criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, embora o governo permaneça no controle das políticas públicas, é nessa etapa que se inaugura um cuidado preventivo de cunho pedagógico baseado em normas estabelecidas, assim com uma participação massiva dos professores que passaram a se pronunciar sobre a qualidade dos livros, foi neste momento, que os docentes puderam efetuar a seleção dos manuais e, também, sugerir as escolhas para a compra do governo, que adquire os livros didáticos de acordo com as solicitações dos professores.

No entanto, até esse modelo se estabelecer, o LD percorreu um longo caminho. Bunzen e Rojo (2008) descrevem que o ensino da língua materna para a educação básica era realizado, nas séries iniciais com o auxílio de cartilhas e de livros de leitura, bem como com antologias (seletas, florilégios), gramáticas e os manuais de Retórica e Poética para as turmas mais avançadas.

De uma forma geral, esses manuais eram elaborados por pessoas que possuíam um grau de instrução mais elevado na sociedade, ou seja, por alguém que tinha instrução, mas não era especialista na área de Língua Portuguesa; Mesmo sem didática ou metodologia não tinham cursado licenciatura, essas pessoas tornavam-se docentes com extrema facilidade. Nesse contexto, se justifica o motivo de muitos aspectos da Língua Portuguesa não serem abordados nessas obras, em outros termos, não é surpresa que a ideologia da classe dominante prevalecesse nos manuais, pois, o grupo de escritores dessas obras era oriundo das elites.

Os autores mencionados acima acrescentam ainda que, nas décadas de 60 e 70, com a ditadura militar e a promulgação da LDB Lei 5692/71, o público escolar se modifica e, conseqüentemente, os interesses culturais brasileiros também, com a intenção de atender uma clientela expressivamente diversificada, havendo a necessidade de alteração nos textos oferecidos aos estudantes, se tratava de uma clientela eclética, aqueles primeiros manuais, elaborados por um grupo mais abastado e de domínio erudito, se tornaram descontextualizados. Nessa trilha, para acompanhar essa nova ideologia, até o nome da disciplina foi modificado: a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser chamada de Comunicação e Expressão. Em resumo, houve necessidade de alterar os materiais didáticos em consideração ao público advindos de variadas camadas sociais da população brasileira. Bueno (2011) afirma que, em

1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que adotou os programas destinados ao LD. No ano de 1984, foi criado um Comitê de Consultores para um acompanhamento didático-pedagógico, constituído de especialistas e de autoridades governamentais, com o objetivo de discutirem a qualidade dessas obras. Apesar desse Comitê ter sido desfeito pelo presidente da FAE, neste mesmo ano, a proposta de trabalho perdurou no que tange à seleção das obras por intermédio da participação dos professores. Desde sua criação, o PNLD tem se ocupado da aquisição e da distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Bueno também expõe, de forma concisa, o contexto histórico do livro didático em 1995, ano em que se acrescenta uma relevante inovação a esse programa: a avaliação pedagógica de pareceres por especialistas.

Em 1995, os resultados obtidos pela comissão de especialistas tiveram grande repercussão quando o governo instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Para fazer essa avaliação, o ministério formou comissões por área de conhecimento, compostas por professores com experiência nos três níveis de ensino. Essas comissões tinham como objetivos: elaborar os critérios de avaliação; apresentá-los e discuti-los com autores e editores, e desenvolver a avaliação dos LDs (BUENO, 2008, p.48).

De acordo com Batista, Rojo e Zúñiga (2008), em 1996, o PNLD e, por extensão, o LD sofreu algumas mudanças. Como principais intentos, listamos: avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita para o ensino brasileiro. Ainda neste ano, houve uma avaliação prévia dos livros baseada nos seguintes critérios de base conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros), e de base política (devem ser isentas de preconceito, de discriminação, de estereótipos e de proselitismo político e religioso). Tais autores afirmam, ainda, que a avaliação do livro didático de 1996 apresenta as seguintes particularidades:

A avaliação de livros didáticos, instituída em 1996, integra, portanto, o conjunto dos mecanismos por meio dos quais o Estado procura exercer o controle do currículo. Para isso, a avaliação dispõe de três instrumentos principais.

Em primeiro lugar, dos critérios de avaliação, que incidem sobre as duas dimensões principais do currículo: de um lado, sobre a seleção de conteúdos, por meio dos critérios de natureza conceitual e política; de outro, sobre a transposição didática, por meios dos critérios de natureza metodológica.

Em segundo lugar, para se legitimar, essa avaliação precisa sustentar sua autoridade não apenas em razões de natureza política, mas também de natureza técnica. Assim, a avaliação precisa contar com um corpo de especialistas dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas amparar tecnicamente a avaliação, como também, amparando-a, legitimá-la [...]

Em terceiro lugar, para atuar junto ao professor – que escolhe e usa o livro – o Estado elegeu como instrumento básico a elaboração e a divulgação, nas escolas, do *Guia do*

*livro didático*, com as resenhas dos livros recomendados, caracterizados por menções, fixadas, [...] por estrelas. [...] (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p.54).

Segundo acrescentam Batista, Rojo e Zúñiga (2008), a partir de 1998, os livros passaram a ser utilizados nas escolas por um período de três anos, contando somente com uma entrega universal. Essas avaliações resultaram em reclamações de ordem judicial por conta daqueles que não conseguiram ser aprovados. Em 2002, o livro didático passou a ser avaliado conforme as seguintes menções: Recomendado com distinção (três estrelas); Recomendado (duas estrelas); e Recomendado com ressalvas (uma estrela). Os livros não aprovados compõem o grupo das obras excluídas e não apresentam qualquer indicação. Desse processo, resultou a elaboração do *Guia do livro didático*, entregue às escolas seis meses antes da distribuição do LD, contendo a resenha das obras e sendo distribuído para todas as escolas públicas, a fim de promover a seleção e compra dos livros que as escolas deverão utilizar.

Além disso, Gontijo (2014) indica que, em 2007, houve uma mudança incisiva na seleção do livro didático de alfabetização, a avaliação e a seleção desses livros passaram a ser comandadas por uma equipe de especialistas, que consideram a alfabetização na perspectiva do letramento. Pois, “[...] o processo de letramento é amplo, contínuo, permanente e a alfabetização é o momento destinado à aprendizagem do sistema da escrita da língua portuguesa, essencial para o processo de letramento [...]” (GONTIJO, 2014, p. 83).

De acordo com a autora, os exercícios de leitura e de produção de textos, presentes nesses livros didáticos, buscam seguir os direcionamentos apontados no guia de 2006, que “tem por finalidade o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita” (GONTIJO, 2014, p. 84). No ano de 2009, já houve uma notoriedade que a disciplina a que se refere o texto de Gontijo é a alfabetização linguística, mas é somente em 2010 que a perspectiva do letramento se estabelece no LD.

Já o Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013, expõe:

#### 1. OS ANOS INICIAIS DO NOVO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS DUAS ETAPAS:

Os cinco *anos iniciais*, - que se contrapõem aos quatro *anos finais*, na denominação adotada pela Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação de 3 de agosto de 2005, - são decisivos, na perspectiva no novo Ensino Fundamental (EF): entre outros compromissos, deverão criar-se, nesse período, as condições básicas necessárias não só à permanência da criança na escola, mas à sua progressão aos estudos. Assim, caberá a esse primeiro segmento:

- inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar, e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento particular da escola, num processo que não poderá desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
- garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem no entanto desconsiderar sua cultura de origem;

- desenvolver no jovem aprendiz a autonomia progressiva nos estudos.  
[...] Assim, o ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares vem sendo abordado, nas orientações oficiais, do ponto de vista de sua contribuição para a consecução do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo sua plena alfabetização, inclusive em matemática, nos três primeiros anos (GUIA PNLD, 2012, p.10).

Diante desse breve panorama, é possível afirmar que pela condição de servir de suporte aos documentos escritos, isto é, aos gêneros textuais, e, por disseminar os conhecimentos acumulados pela humanidade, o LD tem um espaço garantido na sala de aula pelos programas políticos desde o século XX.

Por outro lado, também observamos que a partir da democratização das escolas públicas e, por extensão, com o direito de acesso e de permanência a todos, os programas do LD foram fortalecidos na tentativa de oferecer à população brasileira o acesso às “demandas de comunicação linguística inerente à vida em sociedade...” (Guia PNLD 2013, p.12). Ademais, os docentes se utilizam desse recurso para “facilitar” o trabalho em sala de aula. É visto, desta forma, o livro didático como recurso na atuação docente.

### **3.2. O livro didático como recurso na atuação docente**

No cotidiano escolar, quando as turmas das séries iniciais são distribuídas, os docentes que irão lecionar nas salas do 1º Ciclo (1º, 2º e 3º Anos) estão encarregados de uma atribuição bastante peculiar: o ensino da alfabetização. Apesar de se ter conhecimento que todos os professores das séries iniciais têm, ou deveriam ter, o compromisso de desenvolver tal aprendizagem, são especialmente nessas turmas que cabem à exigência e o cumprimento desse processo.

Diante desse desafio, o professor tem a consciência de que precisa criar meios para promover o domínio da alfabetização, garantindo aos estudantes a aquisição da leitura e da escrita, embora os docentes saibam que existem outras atividades complementares para realizar durante todo o ano letivo (como trabalhar com as variadas áreas do conhecimento, tornar as crianças familiarizadas com esse novo grupo social, ensinar a convivência com os colegas e os funcionários, integrar-se nas normas da escola, entre outras), todos têm a noção de que a alfabetização será o elemento norteador do ensino.

Por isso, o docente responsável por essa turma terá que empreender um esforço intelectual para elaboração de estratégias que viabilizem o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Desse modo, precisa organizar um ambiente em sala de aula que atraia

as crianças para exercitar essas atividades; nesse caminho, terá que oferecer materiais escritos e realizar várias atividades de leituras: contar histórias, fazer dramatizações, saraus, realizar leituras através do livro didático e propiciar o acesso a outros materiais que forem adequados àquela turma.

Considerando que essas atividades corroboram para aquisição de tais competências, a alfabetização funciona como uma porta de entrada para formação de leitores, entretanto, é preciso perceber que ao término do ciclo de alfabetização haverão leitores iniciantes e, esses alunos ainda deverão percorrer uma imensa trajetória para alcançar a educação formal estabelecida pelas instituições acadêmicas. A alfabetização tem um papel crucial na formação dos estudantes, pois quando as crianças são alfabetizadas nas séries adequadas, isto é, nas do 1º ciclo, tendem a seguir os estudos sem maiores dificuldades.

A leitura, então, tem seu espaço garantido em todo processo escolar e na sociedade por vivermos numa cultura letrada e, por isso, surge como condição necessária para as atividades sociais, nesse contexto, parecem ser precisas às palavras de Martins quando destaca o papel da leitura numa trajetória muito além da alfabetização, pois “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2008, p. 25).

Desse modo, para garantir o desenvolvimento da leitura e da escrita, há que se oferecer uma gama de textos aos alunos para que eles tenham acesso à cultura letrada, seja nas aulas de português ou nas outras disciplinas, considerando que a leitura deverá ser um exercício permanente com os diversos gêneros textuais. Nessa perspectiva, Santos, Riche e Teixeira, afirmam:

[...] Essa abordagem, que considera a diversidade de textos – lidos/ouvidos e produzidos pelos alunos – e as situações concretas de comunicação, pode colaborar efetivamente para desenvolver a competência linguística dos educandos, objetivo principal do ensino de língua portuguesa [...] (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.16).

Além disso, essa abordagem consiste numa forma de enfatizar o objetivo da língua materna e de despertar, no docente, a necessidade de utilizar o texto nas práticas de linguagem, enfrentando o desafio da alfabetização, como expõem, novamente, SANTOS; RICHE; TEIXEIRA:

[...] o texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-

REFLEXÃO-USO é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro –, por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele. O desafio que se apresenta ao professor é, então, trabalhar as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros de maneira integrada (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p.16-17).

Mas, quais são os textos que devemos oferecer a essas crianças? Como despertar o interesse pela leitura? Que materiais escritos deverão ser manuseados por elas? Sabe-se que as crianças, nessa etapa de estudo, já dominam a linguagem na modalidade oral, portanto, o professor terá que organizar um planejamento com vistas a garantir a aquisição da modalidade escrita e essa tarefa de desenvolver a competência escrita, exige pesquisa e dedicação de cunho didático e metodológico. Diante dessa necessidade, torna-se premente utilizar um arcabouço teórico baseado na Linguística Textual para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dos eixos da leitura e da escrita.

Dessa maneira, para compor a fundamentação da prática pedagógica, o docente precisa recorrer aos estudos da linguagem. E, nesse cenário, Cagliari esclarece a relevância da Linguística Textual no ensino de alfabetização:

Como a ciência, o trabalho da Linguística é explicar de que maneira funciona a linguagem humana e descrever como cada língua do mundo (e não somente as que possuem escrita) se estrutura. Muitos dos conhecimentos produzidos pela Linguística podem beneficiar outras ciências e artes, na medida em que usam, de alguma maneira, a linguagem falada ou escrita. Por este motivo, o ensino de Português e a alfabetização (a aquisição da linguagem escrita) são também interesse dos linguistas. Assim, pode-se dizer que a interação entre profissionais da Linguística e profissionais da alfabetização (principalmente aqueles que efetivamente estão em sala de aula) é uma “via de mão- dupla”, no sentido em que muitos dos conhecimentos construídos pela Linguística podem ser úteis na sala de aula, mas também muitos fatos que ocorrem nas manifestações linguísticas da interação professor/aluno ou aluno/aluno podem servir para ajudar a elucidar questões a respeito da própria estrutura da língua. (CAGLIARI, 2001, p.14).

Diante do desafio da alfabetização, é perceptível a inquietação desses profissionais quando assumem o comando dessas turmas. Uma das lutas incessantes é a procura de recursos didáticos que favoreçam a apropriação da leitura e propicie o domínio do código escrito pelo público-alvo, esse processo de seleção de recursos didáticos requer uma ação planejada como a aquisição da leitura e da escrita se materializa por meio de um processo contínuo, não há maneiras sistemáticas de consolidá-la que se esquivem de exercícios.

Nesse contexto, as atividades cotidianas de leitura e de escrita surgem como uma forma de colocar os alunos em contato com esse universo da cultura letrada, logo, a leitura e a escrita

tornam-se triviais na sala de aula e um dos recursos de especial relevância nessa construção do conhecimento é o LD. Nessa esfera, ele funciona como suporte dos diversos gêneros textuais, proporcionando ao aluno a familiaridade com vários textos de circulação social. Esse recurso permite ao professor organizar o trabalho docente. Nas palavras de Batista, Rojo e Zúñiga: “o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente” (2008, p. 53).

Bueno (2011, p. 51) indica que um dos aspectos classificatórios das obras já em 1999 era: “a) aspectos visuais: o LD deve apresentar texto e ilustrações de forma organizada para garantir maior legibilidade e compreensão do conteúdo das páginas [...]”. Diante dessa observação, se percebe que as ilustrações dos livros não são aleatórias nem tão pouco despreziosas e, por essa razão, o professor atento deve realizar um trabalho de leitura verbal e visual das imagens que são oferecidas pelos livros didáticos. Logo, é elementar o estudo da linguagem, no livro didático, em todas as suas nuances, ou seja, através de uma perspectiva semiótica, como ressalta Cagliari (2001):

A linguagem, do ponto de vista *semiótico*, pode ser definida como toda manifestação em que um *significante* se une a um *significado*, com o objetivo de comunicação e interação. Uma das características do *significante* é a sua *materialidade*. Por exemplo, a *fala* tem como seu *significante* os sons; na linguagem gestual, movimentos constituem o *significante*; na linguagem do vestuário, panos; na música, também sons constituem o *significante*, e assim por diante (CAGLIARI, 2001, p. 12).

Nessa trilha, ressaltamos que o livro didático adotado pelas escolas deve ser trabalhado na sala de aula como um dos recursos didáticos que trabalhe a linguagem verbal e visual. Em outras palavras, o docente deve utilizá-lo com um olhar crítico, estabelecendo um diálogo social com a ideologia de uma perspectiva cidadã, pois, na história brasileira, o livro atravessou (e ainda atravessa) um percurso marcante, nada ingênuo do ponto de vista ideológico, como sinalizam Val e Marcuschi:

Na história recente do país, o livro didático já foi execrado, tolerado, consagrado. Não nos interessa aqui entrar no mérito dessa discussão. O que nos mobiliza é a convicção de que, no contexto atual, o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. É a respeito dessa realidade e dos desafios que, no cenário brasileiro, se apresentam à produção de livros didáticos preocupados com a formação e autonomia docente, bem como em sintonia com a educação de crianças, jovens e adultos éticos e letrados [...] (VAL; MARCUSCHI, 2008, p.8).

Com efeito, Ferreira *et al.* expõem um argumento que justifica a necessidade dos livros nas escolas:

[...] Os saberes ensinados nas escolas e universidades são os que angariaram maior prestígio entre os aqueles que têm poder de decisão no campo científico e educacional. Por isso é que podemos dizer que os livros didáticos, assim como as propostas curriculares, entre outros agentes, são instâncias que institucionalizam o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas (FERREIRA *et al.*, 2009, p.29).

O LD pode contribuir com a prática pedagógica para sistematizar o que deve ser ensinado na alfabetização. Afinal, nos dias atuais, podemos perceber que o ensino de Língua Portuguesa está imbricado com o uso de livros didáticos desde a alfabetização. Contudo, especificamente para essa etapa de aprendizagem, os livros didáticos são recentes, pois a história demonstra que as cartilhas eram predominantes, como veremos a seguir.

### **3.3. O livro de leitura predominante na alfabetização**

A história da educação brasileira indica que por muito tempo, o ensino de alfabetização foi realizado com o uso de cartilha. Como já visto no tópico 3.1, a cartilha predominou no ensino de alfabetização por séculos, caracterizando-se como algo recorrente na história brasileira. Desse modo, é possível assegurar que uma expressiva parcela da população fez uso da cartilha quando estava se alfabetizando.

Conforme indica Morais (2012), no Brasil se utilizavam os métodos analíticos (a palavrção, a sentencição e o método global - dos “contos” ou “das historietas”) e os sintéticos (os alfabéticos, os silábicos e os fônicos) para alfabetização e esses métodos foram criados desde a Antiguidade (com destaque para o século XVIII), baseados na seguinte teoria do conhecimento: a visão empirista /associacionista da aprendizagem.

O autor também chama a atenção para a ideia equivocada de alfabetização que esses métodos adotavam, pois as perspectivas de aprendizagem tinham uma visão limitada desse processo. Eis alguns equívocos:

[...] o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre as letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito, precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para

poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo.  
 [...] Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada [...] (MORAIS, 2012, p. 27).

Diante da predominância do uso da cartilha, cabe outra indagação: quais textos eram veiculados nesses manuais de alfabetização? Segundo Morais (2012), os métodos fônicos ou silábicos, predominantes nas cartilhas, “se caracterizam por um estrito controle das correspondências som-grafia, que, cumulativamente, vão sendo apresentadas aos aprendizes” (p.31).

Nesse sentido, o texto veiculado nas cartilhas se constituía de um amontoado de frases soltas sem coesão nem coerência. Para Val, eram “textos forjados” (2009, p.27.) Esses textos não colaboravam para o desenvolvimento da autonomia e a criticidade dos alunos; e esses alunos, posteriormente, apresentavam problemas na produção de textos nas séries subsequentes (de posse de uma compreensão ampla das circunstâncias de aprendizagem, torna-se fácil compreender a raiz de tal defasagem). Os textos não condiziam com a realidade, eram engessados, baseados na repetição de palavras da mesma sílaba, limitando as leituras dos alunos quando desafiados a realizarem as leituras de textos de padrões silábicos que ainda não tinham sido trabalhados na escola.

Para elucidar com maiores detalhes as propostas desses manuais à discussão Cagliari, quando elabora uma sucinta justificativa relativa à fragilidade dos textos apresentados nas cartilhas:

[...] para as cartilhas, basta juntar sílabas (quase que aleatoriamente) para formar palavras, juntar palavras para formar frases, e frases para formar um texto. Na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra. Portanto, a cartilha nunca leva em consideração que o texto não é uma mera sequência de palavras ou frases, mas envolve relações entre as palavras, as frases, trechos inteiros do texto etc. (CAGLIARI, 2001, p.71-72).

Desse modo, é visto que as noções de texto propagadas pelas cartilhas estão distanciadas da concepção de texto respaldado na Linguística Textual, como averiguado no breve resumo desse conceito exposto por Fávero e Koch:

[...] com muitos adeptos, entende a linguística textual como uma nova orientação da linguística a partir da noção de texto. Inverte-se o método ascendente da frase para o texto, isto é, postula-se o método descendente do texto para a frase e, deste para as unidades menores. Por meio da segmentação, obtém - se, a partir da unidade mais

altamente hierarquizada – o texto- as unidades menores que podem, então, ser classificadas. Porém, a segmentação e a classificação, operações fundamentais da linguística estrutural, só podem ser efetuadas como operações da linguística textual, se a função textual dos elementos individuais do texto não se perder, quer na segmentação, quer na classificação, já que o texto não é definível como simples sequência de cadeias significativas. Os signos individuais que constituem uma sequência textual são interligados por múltiplas relações de ordem semântica, sintática e fonológica. Os textos são sequências de signos verbais sistematicamente ordenados [...] (FÁVERO; KOCH, 2012, p.26).

Do ponto de vista da Linguística Textual, a proposta de leitura das cartilhas está longe de ser considerada como texto, devido ao fato de estar desprovida dos padrões linguísticos. Por isso, esses manuais tiveram que ser inovados para se adequarem às novas teorias. Além disso, “sem precisar ser especialista em alfabetização, qualquer observador verá que as atividades propostas à criança são extremamente limitadas e pouco reflexivas” (MORAIS, 2012, p.35).

Seguindo esse fluxo, Morais e Albuquerque esclarecem a defasagem dos textos oferecidos pelas cartilhas, pois as mesmas “teriam uma visão” ‘mecanicista’ de aprendizagem, dariam ao aluno um papel ‘passivo’ nesse processo e deturpariam a visão de língua a que o aprendiz teria acesso, por controlar seu contato com textos escritos e utilizar “pseudo-textos” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2008, p. 209).

Morais e Albuquerque (2008) destacam, ainda, que as cartilhas passaram a ser criticadas no meio acadêmico brasileiro nas últimas décadas, por consequência, da revolução dos estudos produzidos no campo da didática da língua e da alfabetização. Nos anos 90, os textos oferecidos pelas cartilhas para alfabetização não se adequavam mais ao ambiente escolar devido aos novos conhecimentos produzidos nas Universidades o que contribuiu para a reflexão sobre a qualidade desse material. Por consequência dos novos saberes e especialmente os estudos da alfabetização na perspectiva do letramento as cartilhas tornaram-se extremamente inadequadas.

Os autores também ressaltam que os estudos da língua escrita e de sua aquisição – como a teoria da psicogênese da escrita, os estudos antropológicos e psicolinguísticos sobre as relações entre práticas familiares de leitura e sucesso escolar, os aportes da linguística textual, das teorias da enunciação e da análise do discurso –, acarretaram uma série de pressões do campo acadêmico sobre a produção de textos que viriam a definir sobre *o saber a ser ensinado* na alfabetização culminando com a substituição das cartilhas por livros didáticos. Esses autores ressaltam que, no recente contexto brasileiro, há três linhas de teorias que assumiram uma hegemonia e uma legitimidade na área de alfabetização: a teoria da psicogênese da língua escrita; as pesquisas que examinam as relações entre consciência metafonológicas e alfabetização; e, por fim, os estudos que teorizam sobre letramento.

Nesse contexto, encontram-se as mudanças dos livros de alfabetização brasileiros, inovados em decorrências dos estudos acadêmicos, bem como das exigências sociais, desencadearam a configuração de um novo perfil de livros didáticos na alfabetização, que viabilizasse, de fato, a prática da leitura e da escrita. Assim, afirmando com os argumentos de Val e Castanheira (2008), quando expõem algumas considerações sobre o processo de alfabetização:

[...] a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético-ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas, estamos compreendendo *alfabetização* e *letramento* como fenômenos diferentes e complementares. Entendemos *alfabetização* como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, estamos tomando *alfabetização* como o processo que diz respeito à compreensão e ao domínio do sistema de escrita, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la na escrita. Já *letramento*, pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita, um processo que tem início quando uma criança começa conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). (VAL; CASTANHEIRA, 2008, p.147-148).

Não se pode refutar que, embora ainda não ocupem um espaço desejável, as obras tendam a ser cada vez mais qualificadas com o passar dos anos para atender as exigências do MEC e, nesse caminho, entrem no mercado produtor de livros. O currículo, a transposição didática, o aspecto gráfico, a qualidade dos textos, os gêneros textuais, a articulação dos eixos da língua portuguesa, as teorias de alfabetização e do letramento e a avaliação realizada pelo MEC parecem ter contribuído significativamente para um LD que considera as peculiaridades dessa etapa escolar, que, se não for bem cuidada, trará consequências drásticas para as próximas modalidades de ensino.

No que concerne ao Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013, fica claro que apresenta alguns princípios gerais para aquelas obras de uso no período de 2013-2015:

[...] os objetos específicos de LP configuram-se como essencialmente procedimentais, envolvendo quatro eixos básicos de ensino-aprendizagem: 1. Leitura; 2. Produção de textos; 3. Oralidade; 4. Análise e reflexão sobre a língua, com a construção correlata de conhecimentos linguísticos.

[...] é preciso atentar, ainda, para as especificidades de um adequado processo de letramento e alfabetização iniciais, na medida em que ele se constitui como condição *sine qua non* para o acesso qualificado ao mundo da escrita, o desenvolvimento da autonomia nos estudos e o sucesso de todo o ensino-aprendizagem escolar. Nesse sentido, as coleções aprovadas no PNLD 2013 devem organizar-se de forma a garantir que:

- os livros destinados aos três primeiros anos sejam voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re) conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento [...] (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, 2012, p.12).

Assim, considerando os aspectos aqui destacados para o processo de alfabetização e letramento, bem como para as práticas de leitura e de escrita, será abordado no próximo item, à leitura no LD, visto que esta se estrutura como um aspecto importante a ser discutido nesse estudo.

### **3. 4. O eixo leitura no livro didático de alfabetização**

Na contemporaneidade a leitura é uma atividade básica que é realizada todos os dias de forma mecânica sem mensurar as reflexões inúmeras sobre as possibilidades de comunicação na sociedade que o acesso à escrita alfabética proporcionou a humanidade. Afinal, em todos os setores da vida encontramos: panfletos, cartazes, receitas, placas, livros diversos, ou seja, diariamente o homem se expõe a uma infinidade de materiais escritos. Pela capacidade leitora que as pessoas desenvolvem, todo esse material escrito parece ser de fácil acesso. No entanto, a história mostra que a leitura nem sempre foi uma atividade acessível a toda população.

Bajard (2005) afirma que até se chegar à utilização do alfabeto como conhecido atualmente, foi necessário esperar por duas invenções importantes: a primeira, dos fenícios, que levaram para mais longe a economia gráfica de origem suméria, transcrevendo os fonemas que lhes permitiram identificar e transcrever as consoantes; e a segunda, realizada pelos gregos, que necessitavam dar formas as vogais, que eram excessivas em sua língua, “emprestaram dos fenícios não somente consoantes comuns a ambas as línguas, como também utilizaram as demais consoantes fenícias para transcrever as suas vogais. Tinha nascido a escrita alfabética” (p. 24-25).

De acordo com a última autora mencionada, até o século IV o texto era copiado em um rolo, o “*volumen*”. Antes de Gutemberg, os livros eram escritos manualmente, pois, não existia ainda nenhuma máquina para reproduzi-los. Dessa maneira, o livro era um objeto raro, devido a sua lenta circulação e, nesse contexto, somente os textos valorizados por aqueles que detinham o poder eram escritos. Por essa razão, prevaleciam os livros religiosos, “sagrados”, que no Ocidente eram escritos em latim.

Continuando o percurso histórico, a Reforma protestante contribuiu para a disseminação do livro, assim como para o aumento das bibliotecas. Nas palavras de Bajard:

[...] a leitura começa a se tornar um encontro individual com o texto, e o caráter coletivo da transmissão vocal deixa de ser hegemônico. Essa dimensão pessoal do ato de leitura será reforçada durante o Século das Luzes.

[...] o século XVIII na Europa presencia o aumento do número de bibliotecas. Esse crescimento da quantidade de textos à disposição do leitor estimula um novo modo de leitura [...] (BAJARD, 2005, p.41).

Vale salientar que a prática de leitura se configura através de um processo contínuo, a leitura não surgiu de forma ingênua, isto é, tem um cunho ideológico; não está dissociada da escrita; e é uma forma de ter acesso a variadas informações. Além desses pontos elencados, possui um caráter histórico já que, dependendo da época, apresentará utilidades distintas. Sobre isso, Olson (1997) afirma que:

O termo “leitura” pode ser aplicado, e é efetivamente aplicado, a práticas muito diferentes. Uma das contribuições importantes dos historiadores tem consistido em mostrar que a maneira de ler mudou ao longo do tempo: mudanças decorrentes tanto da estrutura dos próprios textos como das premissas adotadas a respeito do que eles significam [...] (OLSON, 1997, p.159).

Em épocas mais recentes, com uma breve consulta nos PCN da Língua Portuguesa, pode ser visto que partem do pressuposto que a língua se realiza no uso das práticas sociais. Dessa forma, a escrita e a leitura são altamente vinculadas. Logo, nos é relevante caracterizar, também, a linguagem verbal. De acordo com os PCN:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais e escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCN, 1997, p.43).

Nas sociedades letradas nas quais a escrita tem atingido sua hegemonia, é comum que as pessoas que dominam essa habilidade sejam tratadas com certo privilégio em relação às outras, principalmente diante da oferta de empregos. Nesse caminho, os trabalhos intelectuais (os mais valorizados pela sociedade) são destinados àqueles que possuem maior grau de instrução escolar; enquanto a parcela que não teve acesso à educação formal se dirige a

empregos menos valorizados (em sua grande maioria, trabalhos manuais). Assim, não é surpresa que a população enxergue a educação formal como uma possibilidade de ascensão social. E, diante da valorização do ensino sistematizado, é notório que a procura de vagas na escola tem aumentado paulatinamente. Os pais dos alunos almejam a alfabetização de seus filhos cada dia mais cedo.

Com base no exposto, a alfabetização surge como uma etapa crucial para o ensino da leitura e da escrita. As atividades de leitura devem ser uma constante para a formação de leitores e garantir o contato com a cultura letrada. Mas em que consiste a leitura? É preciso compreender o contexto atual para desenvolver essa competência de acordo com os estudos da linguística textual e também na perspectiva do letramento; é preciso estimular a leitura através um processo contínuo de escolarização, ou seja, para ir além das séries iniciais, como sinalizam os autores Santos, Riche e Teixeira:

Leitura- como compreensão de textos, orais e escritos- é, portanto, uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio historicamente situado. Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência do mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. A tarefa não pode, então, deixar de lado textos orais nem se restringir à alfabetização ou às primeiras séries do ensino fundamental, mas deve estender-se durante toda a vida escolar, e é imprescindível ter como meta a formação de leitores [...] (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 41).

Diante da diversidade de materiais escritos, produzidos pela sociedade letrada, a leitura deve ser introduzida na sala de aula nos primeiros anos de escolaridade como uma necessidade para compreender os livros, as informações, os gêneros textuais, decifrar as mensagens, os gráficos, enfim tornar familiares para o aluno os materiais escritos de uma forma geral para que ele seja capaz de compreender a linguagem escrita disponibilizada por essa sociedade. Se pretendermos formar leitores proficientes, é preciso mediar na sala de aula o exercício da leitura, essa atividade deve ser realizada cotidianamente em diferentes disciplinas para que as crianças já nessa etapa de alfabetização percebam que a leitura é um processo permanente e tem sua funcionalidade social. Assim, recorreremos a Antunes (2009) que explica a finalidade de colocar o aluno em contato com a leitura:

No âmbito do mais geral, poder ter acesso à leitura significa poder *exercer o direito de acesso* à palavra escrita [...]  
Ora, a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém. Escrever e ler são dois atos diferentes do mesmo drama (ou da mesma trama!). Alfabetizar-se no sentido mais elementar do termo, é adquirir a competência

inicial para lidar com os sinais da escrita, uma tarefa da qual a escola, no decorrer da história, se tem encarregado [...]  
 Propor, portanto, que a leitura ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, como instrumento de cidadania, constitui uma das mais legítimas pretensões [...]  
 (ANTUNES, 2009, p.191-192).

Os livros didáticos do ciclo de alfabetização do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 destacam a formação do leitor e anunciam os objetivos na leitura conforme a explicação:

#### **Leitura**

As atividades de exploração do texto têm como objetivo geral a formação do leitor; e como objetivo específico, o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só se constituem como tais na medida em que:

- encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global;
- explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados;
- desenvolvam estratégias e capacidades, tanto as envolvidas nos gêneros propostos quanto as inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, p. 15-16).

Gontijo ressalta que, “na política de distribuição de livros didáticos de alfabetização no Brasil, a perspectiva do letramento se estabelece mais fortemente em 2010” (2014, p. 89). Também destaca a necessidade da leitura e da escrita na alfabetização, como atividade diferenciada, pois como expõe a leitura e escrita de forma mecânica não favorece a compreensão de textos, por isso o professor ao usar o livro didático deve estar atento às atividades essenciais para a sua turma, desse modo, esclarece:

O ler e o escrever também são aspectos que devem ser privilegiados na alfabetização ou no processo de aquisição do sistema de escrita. Porém, são atos que se diferenciam do que é proposto na dimensão produção e leitura, pois o que se sugere é ler e escrever palavras, frases e textos curtos, o que fortalece a manutenção de práticas fundadas apenas na aprendizagem dos aspectos mecânicos da leitura e da escrita e patrocina o retorno de métodos e materiais de ensino que já demonstraram a sua insuficiência na prática. [...] (GONTIJO, 2014, p. 89).

Nos livros do Guia de Livros Didáticos PNLD 2013, especialmente aqueles que compõem o *corpus* dessa pesquisa (*Letramento e Alfabetização, Coleção Plural e Projeto Descobrir*) a leitura é o eixo que aparece de forma mais explorada, o Guia divide as obras das séries iniciais em duas categorias: a primeira, voltada para o primeiro Ciclo (1º, 2º e 3º Anos) ao qual está denominado de *Letramento e Alfabetização Iniciais* e a segunda para o segundo Ciclo (4º e 5º Anos) denominado: *Língua Portuguesa*. Assim as coleções estão organizadas:

[...] os livros destinados aos três primeiros anos sejam voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re) conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento [...] (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, 2013, p. 13).

As obras que compõem o *corpus* dessa pesquisa consideram o processo de alfabetização como um processo contínuo que pode ser adquirida pelo aluno por um período de três anos correspondente ao primeiro ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Anos). De uma forma geral a leitura é vista de acordo com alguns critérios conforme a QUADRO:

1

Coleções	Letramento e alfabetização	Coleção Plural	Projeto Descobrir
<b>Aspectos observados na seção leitura</b>			
Articulação com os eixos da Língua Portuguesa	X	X	X
Diversidade de gêneros textuais	X	X	X
Textos literários de autores consagrados da literatura infantil	X	X	X
Progressão textual do mais simples para o mais complexo	X	X	X
Envolve o aluno em práticas sociais de linguagem	X	X	X
Dimensão lúdica	X	X	X
Atividades que fazem refletir sobre o sistema de escrita	X	X	X
A leitura é considerada como eixo central	X	X	X
Leitura de acordo com a faixa etária	X	X	X
Identificação da finalidade do gênero textual	X	X	X
O eixo leitura é explorado em subseções	X	X	X

**QUADRO 3. ASPECTOS OBSERVADOS NA SEÇÃO DE LEITURA**

**Fonte:** elaborado pela autora.

De acordo com essa descrição torna-se visível que muitos aspectos nas obras se configuram comuns a todas, embora, o aspecto imagético ainda aparece de forma negligenciada, apesar de ser exigência do PNLD o critério observação e análise de imagem é destacado por uma única coleção.

O que predomina nas obras (como sugeridos pelos PCN) é de fato a diversidade de gêneros textuais no que prevalecem os textos literários de tradição popular, ascendendo uma complexidade gradativa que vai se aperfeiçoando com o decorrer dos volumes e por

<sup>1</sup> Os aspectos descritos no quadro estão de acordo com a resenha do Guia de Livros Didáticos: PNLD, 2013.

consequência das séries. É possível perceber que esse aspecto é apresentado nas coletâneas e os textos apresentados aos alunos acontecem através dos gêneros textuais conforme apresentação no próximo item.

### **3.5. Os gêneros textuais nos livros de alfabetização analisados**

A organização do trabalho docente, entre outros atributos, exige pesquisa e dedicação, pois consiste numa organização sistemática das etapas que irão ser desenvolvidas no decorrer do processo do ensino/aprendizagem. Do ponto de vista da programação do currículo, a elaboração do planejamento já se constitui em trabalho árduo a desenvolver, porque o professor terá que formular objetivos, priorizar os conteúdos adequados à turma, elencar os instrumentos avaliativos, estabelecer a metodologia, selecionar os recursos didáticos que irão ser disponibilizados aos alunos para efetivar a aquisição do conhecimento, além de realizar outras atribuições inerentes à função.

Nesse contexto, o ensino de LP que transmite uma quantidade significativa dos conhecimentos acumulados pela cultura letrada através de textos ganha relevância. Em acréscimo, ninguém pode refutar que há uma expressiva quantidade de documentos escritos que circulam na sociedade e que, no tocante à sala de aula, são os livros, as apostilas e as atividades escritas que encontram um espaço proeminente no processo de aprendizagem, tendo em vista que esses recursos carregam os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos séculos.

Nesse cenário de acesso aos livros, é inquestionável que desde o advento da imprensa os documentos escritos atingiram a supremacia tornando-se fundamentais na perpetuação da cultura. Ademais, no ambiente escolar, foi o livro didático que ganhou força e ali se estabeleceu. Colaborando com essa valorização da linguagem escrita, Costa sinaliza que uma das razões para tal hegemonia se apoia, fundamentalmente, nos modelos das escolas burguesas, em épocas do Colonialismo, pois já eram visíveis as expectativas da escola como panaceia e os recursos didáticos já estavam se constituindo por meio de uma ideologia dominante da escrita e da alfabetização:

[...] A escola e a divulgação da cultura livresca aparecem como as salvaguardas dos valores dessa sociedade burguesa. Estavam lançadas as bases do modelo de escola como foi criada na Europa Iluminista e que se espalhou pelo mundo através do Colonialismo: defesa do idioma pátrio e da escrita, difusão da alfabetização e desenvolvimento do nacionalismo (COSTA, 2013, p. 20-21).

Esse modelo de escola consagra os livros didáticos como um recurso imprescindível na educação e, também, como um meio de legitimar os documentos escritos necessários à transmissão e reprodução de conhecimentos adquiridos pelas elites. Nesse modelo de educação, já se observa a importância da alfabetização que se constitui para as nações um grande desafio. No caso do Brasil questiona-se: o que deve ser ensinado na alfabetização? Se o ensino de alfabetização já se constitui um desafio, os textos a serem utilizados nessa etapa o intensificam devido à faixa etária das crianças as quais se encontram em processo de aquisição da leitura e da escrita. Por isto, é muito recorrente encontrar atividades de textos propostas no LD com sugestões para serem lidos pelos professores pelo fato de que as crianças ainda não são leitores autônomos. As sugestões para que os professores leiam para a turma é certamente para serem mediadores e incentivadores de futuros leitores. Com o objetivo de incentivar a leitura, os PCN alertam sobre o papel da escola:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar [...] (1997, p.30).

Se o objetivo é o ensino da Língua Portuguesa, torna-se adequada uma indagação: quais textos devem fazer efeito na formação de leitores e atrair as crianças nessa etapa de escolarização? Os próprios PCN sugerem que a escolha desses textos com a justificativa de “adequação” já se tornou bastante confuso no ensino de alfabetização. Há algumas décadas os textos trabalhados com essas crianças eram os textos de sílabas simples, na tentativa de simplificar com um repertório sem nenhum aparato linguístico, os textos de qualidade tão precária chegavam “até o limite da indigência” (PCN, 1997, p.36).

No entanto, o que há de consenso entre os especialistas é que deve se primar por textos de boa qualidade, pois não é que porque as crianças são iniciantes que são incapazes de compreender o que está sendo lido para elas, tornando-se um equívoco a ideia de simplificar o texto, pois, como preconizam os PCN: “temos que aproximar as crianças dos textos de qualidade” (2007, p. 36). No reforço da formação de bons leitores, os próprios PCN destacam:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (PCN, 2007, p.36).

No que concerne aos textos selecionados para o LD, alguns critérios foram estabelecidos para uma melhor qualidade de textos, como por exemplo, o cumprimento de oferta de uma diversidade de gêneros textuais. Naqueles que formam o grupo de Letramento e Alfabetização no Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 encontra-se o item *Relativo à natureza dos textos selecionados, com as seguintes recomendações*:

O conjunto de textos que uma coleção apresenta deve constituir-se como um instrumento eficaz de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que, respeitado o nível de ensino em jogo, a coletânea ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo. Logo:

- a seleção textual deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar e não pela possibilidade de exploração de conteúdos curriculares; os pseudo-textos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, são inaceitáveis;
  - os gêneros discursivos presentes na coleção devem ser representativos da heterogeneidade do mundo da escrita, inclusive no que diz respeito a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português;
  - os textos da tradição literária de língua portuguesa são imprescindíveis, especialmente os da literatura brasileira;
- os autores devem ser representativos de diferentes tendências, estilos e/ou movimentos;
- no caso dos volumes que compõem a coleção de Letramento e Alfabetização, a presença de textos da tradição e da literatura oral é imprescindível;
  - também é imprescindível a presença de textos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (como a jornalística, a científica etc.);
  - entre os textos selecionados, os integrais devem comparecer em quantidade significativa; no caso dos fragmentos, é de fundamental importância que a unidade esteja preservada e que os cortes sejam adequadamente assinalados;
  - as fontes completas de cada texto ou fragmento precisam vir claramente indicadas;
  - a coleção deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, 2013, p.14-15).

Em se tratando de textos, os PCN ressaltam que: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (2007, p.26). Diante disso, conhecendo os estudos de Marcuschi, quando indica: [...] “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [...]” (2008, p. 154). Dando sequência, outra observação acerca dos gêneros parece relevante:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN. 2007, p.26-27).

Diante disso, o ensino e aprendizagem da LP em todo o Ensino Fundamental (EF) oferecido pelos LD tentam atender às exigências do PNLD e dos PCN: a organização de aprendizagem através dos gêneros textuais, o que se tem constatado como um ponto em comum nas obras. Como enfatiza Val, sobre as práticas escolares do LD em LP: “[...] os gêneros textuais, como sugerido nos PCN e nos critérios do PNLD, vão se constituindo como objeto de ensino com força organizadora para o trabalho docente e para o sequenciamento da aprendizagem” (VAL, 2009, p. 25).

Em observação às coleções que compõem o *corpus*, na seção *Visão Geral* é visto a frequência em que os gêneros textuais são distribuídos, por isto destaca-se algumas observações, conforme o Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013, quando esclarece:

*Letramento e Alfabetização*- o repertório textual é diversificado, com textos literários de autores consagrados convivendo com exemplares de outras esferas de letramento e com gêneros da tradição oral (cantigas, quadrinhas, trava-línguas). Estes últimos são explorados em sua dimensão sonora e analisados como objeto de reflexão sobre as palavras, em seus segmentos orais e escritos. O investimento na ludicidade aparece nas frequentes tirinhas e histórias em quadrinhos que as crianças leem desde o primeiro volume. (GUIA, 2013, p.87.)

*Coleção Plural* -A coleção promove experiências significativas de leitura e constitui-se como um instrumento de acesso do aluno ao mundo da escrita. Além dos gêneros da tradição oral, que são ligados ao universo infantil, a coleção apresenta outros textos que abordam temas relacionados aos interesses e ao cotidiano das crianças (contos, poemas, cartas, bilhetes, história em quadrinho, receita etc). (GUIA, 2013, p.99.)

*Projeto Descobrir*- Os livros da coleção se organizam em dez unidades tematicamente organizadas que exploram diferentes gêneros textuais. A dimensão lúdica do trabalho está presente na seção “Jogos e brincadeiras”, que proporciona situações divertidas para os alunos reverem e aplicarem alguns conhecimentos. Ao longo dos volumes são apresentados diferentes gêneros textuais que circulam em diferentes esferas, tais como: textos literários, da vida cotidiana, jornalísticos, dentre outros. Do mesmo modo, também são contemplados, em menor quantidade, gêneros que exploram o estrato sonoro da linguagem. Há uma predominância do gênero poema sobre os demais gêneros (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, 2013, p.133-134).

Diante do exposto é verificado que o item diversidade de gêneros textuais como exigência do PNLD e também dos PCN é efetivamente garantido nas obras analisadas, assim, sobre a forma de trabalho com gêneros textuais foram verificadas as justificativas das coletâneas com a proposta de trabalhar os gêneros textuais e em quais pressupostos teóricos elas se respaldam.

Para efeito de comprovação, a *Coleção Plural* expõe:

A diversidade de gêneros cria condições para que os alunos entrem em contatos com os mais variados textos, orais ou escritos, que circulam socialmente e fazem parte da vida dos indivíduos. Os textos variam em função de suas finalidades sociais (entreter, informar, seduzir, instruir, emocionar...), determinando assim, sua organização, estrutura e estilo. Textos de diferentes gêneros são organizados de diferentes formas

e apresentam um conjunto de características relativamente estáveis [...] Usamos como referência para a seleção dos textos o agrupamento proposto por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que orientam um trabalho em espiral, ou seja, em todos os níveis escolares devem-se trabalhar os diferentes gêneros sugeridos em cada grupo [...] (MARINHO; BRANCO, MANUAL DO PROFESSOR (2011, p. 7).

Com essa mesma intencionalidade de examinar a concepção de gêneros textuais, a *Letramento e Alfabetização* explica:

[...] o texto passa a ser unidade discursiva, ou seja, enunciado produzido em situações comunicativas específicas. Essa ideia instaura a concepção de gêneros como modelos relativamente estáveis que os falantes reconhecem e usam de acordo com suas necessidades. Nessa linha, o texto é tratado além da sua concepção verbal, mas abrange, sobretudo, uma ideia extra verbal: quem são os participantes, em que espaço, em que horário, em que papéis sociais, enfim, em que situação discursiva e que modelo será mais adequado para aquela função [...] (SILVA, et al. MANUAL DO PROFESSOR 2011, p.4).

Encerrando sobre as referências adotadas sobre os gêneros textuais. A *Coleção Projeto Descobrir* apresenta as seguintes considerações:

O ensino/aprendizagem, a perspectiva dos gêneros é bem mais eficaz uma vez que colocamos as crianças diante de uma verdadeira diversidade textual: contos de fadas, fábulas, receitas, história em quadrinhos, poemas, parlendas, trava-línguas, resumos, adivinhas, manuais de instruções, entre tantos outros. Dessa forma, as crianças [...] produzirão textos que circulam socialmente, que possuem “um rosto definido”, função e intencionalidade. Dessa forma entendemos o ensino/ aprendizagem de produção de texto de forma “espiralar”, o que significa que os gêneros devem ser retomados e ampliados de acordo com o perfil dos alunos considerando seus conhecimentos linguísticos e seus interesses por determinado(s) gênero(s) [...] (GARCIA, MANUAL DO PROFESSOR 2011, p.20).

Postas as concepções de gêneros correspondentes a cada coleção, outro aspecto importante que necessita ser discutido é a avaliação, em especial na alfabetização. É de conhecimento geral que a educação da escola pública utiliza as provinhas externas, e essas, servem de diagnóstico nessa etapa de ensino, como será visto na sequência.

### **3.6. A avaliação no ciclo de alfabetização**

Quando tratamos de avaliação da aprendizagem estamos diante de um procedimento complexo. No caso específico de alfabetização, para realizá-la faz-se necessário primeiramente conhecer o momento histórico em que ela está inserida, pois, contextualizá-la seria uma das formas de compreendê-la, tanto em suas concepções quanto nas exigências decorrentes do

modelo atual. Assim, as inovações desembocam para a seleção de parâmetros adequados para conduzir a avaliação de forma satisfatória.

Refletindo sobre a concepção de alfabetização, através da história, Colomer e Camps (2002) afirmam que antes da industrialização saber ler e escrever era uma atividade associada ao ócio e tinha um valor moral, pois, essa pessoa que dominava tais competências era considerada virtuosa. A concepção de alfabetização padronizada na sociedade derivou-se do processo de industrialização ao longo do século XIX. Nesse período solidificaram os conceitos que conhecemos em épocas mais recentes. As autoras indicam que houve algumas razões para mudar a concepção de alfabetização: a alfabetização começou a ser relacionada com o êxito econômico e ao esforço individual em prol da ascensão social; o processo de escolarização obrigatória incluiu a alfabetização para toda a população, com embates políticos e direitos de igualdade entre os homens resultando na concepção da alfabetização como desenvolvimento pessoal e individual até ser considerada como um direito de todos os seres humanos que vivem em sociedade.

Como já foi explicado nesse estudo, no século XX, a escrita se fixou como uma tecnologia servindo de transmissão e armazenamento da cultura para a humanidade. E, como tecnologia, a escrita precisa ser aprendida. Logo, compete à escola, através dos professores, sistematizar as etapas do ensino e aprendizagem realizando o devido acompanhamento, monitorando as dificuldades e as competências adquiridas pelos discentes. Sendo assim, avaliar a leitura e a escrita dos alunos se constitui como parte integrante desse processo. E deve ser uma tarefa permanente da reflexão e ação da prática que compõe o ensino da língua, como salienta Val *et al.*:

Uma das várias atribuições da escola é ensinar a ler e a escrever. Desenvolver nos alunos a capacidade de transitar pelo mundo da escrita, como leitores e produtores de texto, tem sido uma das grandes preocupações que orientam os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa. A aquisição e o desenvolvimento dessa capacidade envolvem processos de aprendizagem bastante complexos, exigindo, por isso, um investimento permanente no processo de escolarização (VAL *et al.*, 2009, p. 21).

Nesse contexto, realizar avaliação de caráter diagnóstico tende a contribuir com a evolução cognitiva dos estudantes, pois permite verificar a aprendizagem construída e as dificuldades a serem superadas, que necessitam ser redirecionadas. Nesse bojo, Val *et al* sinaliza duas razões para avaliar o ensino de Língua Portuguesa:

[...] Primeiro, porque a avaliação faz parte do processo de interação linguística, está presente na comunicação verbal, falada ou escrita que se desenrola no cotidiano das

peças. Segundo, porque a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno (VAL *et al*, 2009, p.31).

Por outro lado, avaliação também serve de auxílio na prática do professor quando situa a aprendizagem construída pelos alunos sinalizando pistas de orientação para futuras intervenções pedagógicas, servindo para reestruturação do trabalho docente, por isto, Val *et al*, destacam a sua importância:

Do ponto de vista do professor, a avaliação é importante porque pode orientar o seu trabalho, uma vez que nos textos produzidos pelo aluno é possível encontrar elementos que virão a compor a seleção de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina Língua Portuguesa (VAL *et al*, 2009, p. 37).

Diante da importância da avaliação, a alfabetização não pode se esquivar desse procedimento importante. Atualmente, a alfabetização na perspectiva do letramento necessita de alguns critérios. Nessa etapa de aquisição de leitura escrita, surgem algumas indagações: Quais instrumentos podem utilizar para mensurar se as crianças estão efetivamente alfabetizadas? Como monitorar as habilidades adquiridas pelas crianças? Quais os saberes elas dominam? Como serão avaliadas?

Com efeito, surgiram determinados parâmetros, a partir de 2007, o sistema educacional brasileiro adotou uma forma de avaliar a alfabetização com uma prova externa: a Provinha Brasil. Gontijo (2014) indica que a Provinha Brasil, foi instituída em 24/04/2007, mas somente foi aplicada em 2008, toda a explicação dos materiais trabalhados fica disponível na página eletrônica do MEC, os objetivos da Provinha são especialmente: “avaliar o nível dos alunos/turmas nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita” (GONTIJO, 2014, p.110). A Provinha é aplicada no início e fim do ano nas turmas do segundo ano das séries iniciais. As questões são elaboradas por especialistas que utilizam a matriz de referência estipulada por critérios do MEC.

Embora a Provinha não seja utilizada para a composição do IDEB, tem sua relevância para essa etapa de estudo por servir de diagnóstico para escola que, de posse dos resultados obtidos, poderá realizar intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos a superar problemas de alfabetização evitando que as dificuldades encontradas sigam para as séries subsequentes. É uma avaliação que indica o nível da turma sem fins classificatórios. A Provinha tem um caráter de prevenção já que o país quando analisa as provas nacionais atesta resultados de desempenho no que concerne à leitura e a escrita muito abaixo do esperado. É uma forma de prevenir

resultados catastróficos. Pois, no século XXI, os documentos oficiais indicam a incapacidade da escola em garantir a alfabetização dentro dos padrões desejados, pontua a autora.

Mas que relação essa Provinha tem com o livro didático? O Guia de Livros Didáticos: 2013 postula:

[...] o letramento e a alfabetização têm se revelado como demandas nucleares, o que lhes tem conferido o papel de *eixos orientadores*, tanto das reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto da formação docente continuada, ou mesmo de avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, 2013, p. 10).

Assim, nessas obras, é visto que a alfabetização na perspectiva do letramento, considerando que o livro didático poderá contribuir para a realização da Provinha Brasil não seria uma forma reducionista para a aprendizagem? É compreensível que a avaliação da alfabetização e o livro didático devem levar os alunos a aprender, pois do contrário não faz sentido a realização da avaliação se não se estabelecerem metas que priorizem o ensino de boa qualidade. Qual a concepção de avaliação nas coleções do *corpus*? Quais as orientações? Nas coletâneas observou-se que os gêneros textuais apresentados nas obras trazem a combinação da linguagem verbo-visual conforme as questões exigidas nas avaliações (a Provinha Brasil). Para compreendermos a concepção de avaliação bem como os instrumentos avaliativos dessas obras apuramos as seguintes informações:

ORIENTAÇÕES DAS OBRAS	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	COLEÇÃO PLURAL	PROJETO DESCOBRIR
<b>CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO</b>	O livro didático não basta para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados. A avaliação é um desafio.	O professor é o mediador da aprendizagem; O importante não é o resultado e sim o processo.	Processo global, diário, que diagnostique os avanços da construção da escrita e na habilidade de ler convencionalmente produzindo um sentido.
<b>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS</b>	Textos de apoio teórico ao professor: a Aquisição da escrita - uma sequência psicogenética. Pauta de avaliação que visualiza o nível dos alunos na escrita e na leitura.	Sugestões de registros de acompanhamento de aprendizagem através de fichas: Planilha 1: Linguagem Oral; Planilha 2: Leitura; Planilha 3: Escrita.	Ficha individual de acompanhamento dos progressos procedimentais e atitudinais dos alunos. Ficha de avaliação referenciada no CEALE. <sup>2</sup>

**QUADRO 4. PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO SUGERIDA PELO *CORPUS***

<sup>3</sup>Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do exposto, é percebido que as obras utilizam modos particulares de avaliação, embora todas evidenciem que o registro de acompanhamento se faz necessário para acompanhar a aprendizagem dos alunos de forma qualitativa. A pretensão deste quadro é ressaltar que o docente, como detentor do conhecimento, deve ser atencioso no momento de selecionar um livro didático, elegendo aquele que possa, de fato, auxiliar no seu trabalho em sala de aula, na medida em que desenvolva a criticidade e a autonomia nos seus alunos. Ademais, outro aspecto importante para o professor está em empregar outras estratégias que ampliem a transmissão de conhecimentos, sem se limitar a um único recurso. Nesse contexto, existem várias alternativas que podem complementar o ensino, uma delas é o trabalho com textos, como expõe Geraldi:

[...] O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (GERALDI, 2013, p. 105).

Sendo assim, cabe à escola estimular a leitura e a escrita para que os alunos delas se apropriem, contudo, é defendida uma leitura de textos integrais, em detrimento de uma postura

<sup>2</sup> As fichas de avaliação serão apresentadas nos anexos.

<sup>3</sup> As informações do quadro estão de acordo com as obras que compõem o *corpus*.

que apresente fragmentos de textos ou textos descontextualizados, como é o caso daqueles oferecidos pelas cartilhas do ensino tradicional. Logo, fica claro que a leitura de boa qualidade deve prevalecer já nas turmas de alfabetização para que se formem leitores proficientes, e os mobilizem para as séries subsequentes. E nesse sentido o professor é o mediador dos materiais a serem veiculados na sala de aula.

Depois de realizada a reflexão à luz da Linguística Textual, que confere empreendimentos teóricos sobre os gêneros textuais para compreender os estudos da linguagem, discutir as linguagens no contexto semiótico confrontando a linguagem verbal e visual para a alfabetização e ainda apresentar o papel do livro didático no contexto atual, discutidos nos capítulos antecedentes e atual, é pertinente realizar a coleta de dados que será aplicada nessa pesquisa em um percurso metodológico explicado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4

### DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Esse estudo é de abordagem qualitativa e análise de material textual didático. Nesse intento, essa pesquisa examina os significados provenientes da ligação entre a linguagem verbo-visual dos gêneros textuais no livro didático de alfabetização (na seção de leitura). A referida seção merece destaque pela compreensão de que a leitura se constitui como parte integrante da alfabetização.

A leitura no século XXI, amparada nas teorias das Ciências da Linguagem, passou a ser contextualizada através de uma multiplicidade de semioses: vestuário, propaganda, sinais de trânsito, música, arte, entre outras. Nesse sentido, a linguagem verbo-visual se respalda nas teorias da semiótica que se estabelece como apoio teórico para as análises desse estudo, especificamente, em Santaella (2012). Especialmente porque a pesquisadora chama a atenção para os modos de significar a leitura das relações entre imagem e texto, enfatizando a finalidade distinta da imagem, em suas palavras: [...] “Finalidade distinta é aquela a que as ilustrações de livros se prestam, sobretudo a de cumprir a tarefa de ilustrar as informações transmitidas pelo texto verbal” [...] (SANTAELLA, 2012, p. 20).

Para responder ao problema de pesquisa, foi realizada uma coleta quantitativa na qual foram contabilizados os gêneros predominantes nos livros didáticos e, qualitativa para analisar a linguagem verbo-visual de uma representação dos gêneros textuais dessas coletâneas, a fim de alcançar os objetivos almejados.

Com esta investigação, é de vontade contribuir com o ensino de LP, a partir de uma perspectiva metodológica que trabalhe a linguagem verbal e visual através dos gêneros textuais que circulam na sociedade, visto que, hoje, a alfabetização se materializa em várias nuances.

Em suma, o texto acompanhado de imagens nos livros didáticos impulsiona a desvendar as variações entre elas em seus significados e em suas representações. Há situações que a imagem pode ser mais relevante do que o texto ou o texto pode ser mais importante para a compreensão da mensagem, depende do contexto. Para entender como essa relação se apresenta no LD, esse estudo está baseado nas categorias de relações semânticas apontadas por Santaella (2012). Santaella assevera que “do ponto de vista da semântica, a relação entre texto e imagem investiga a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa” (SANTAELLA, 2012, p. 112). Seguindo sua contribuição, as análises

serão realizadas de acordo com as relações de: a) Dominância; b) Redundância; c) Complementaridade e d) Discrepância ou contradição, como já foi apresentado no capítulo 2. Dando prosseguimento, detalharemos a coleta do *corpus*.

#### 4.1. A coleta do *corpus*

Para situar o que deve ser ensinado nessa etapa de escolarização, o próprio Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 indica a aprendizagem a ser adquirida quando expõe:

Na primeira dessas etapas, o que está em jogo é *o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada*, ou seja, o seu (re) conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática; etc. (GUIA, 2012, p.10).

O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 é dividido em dois grupos: o primeiro grupo *Letramento e alfabetização* é para o atendimento das turmas do primeiro Ciclo (1º, 2º e 3º Anos) e o segundo grupo *Língua Portuguesa* é para o atendimento das turmas do segundo Ciclo (4º e 5º Anos). As coletâneas de nossa análise fazem parte do primeiro grupo, ou seja, *Letramento e alfabetização*.

Para conhecer o perfil das obras do Guia de Livros Didáticos: PNLD- 2013 foi realizada a leitura das resenhas explicativas. Um dos critérios estabelecidos para a seleção do *corpus* foi à diversidade de gêneros textuais. Foi avaliado que as obras *Letramento e alfabetização*, *Coleção Plural* e *Projeto Descobrir* atende tal requisito, as referidas obras consideram o processo de alfabetização no tempo contínuo de três anos até que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética.

O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 discorre sobre a organização das coletâneas para o processo de alfabetização e letramento. Assim, esclarece que os LDs dessa fase foram agrupados em quatro blocos do tempo do ponto de vista escolar: a organização pedagógica das coleções; as coleções temáticas; coleções organizadas por temas e projetos de trabalho e/ou oficinas; coleções organizadas por palavras-chave ou por letras do alfabeto.

No tocante ao *corpus* a *Coleção Plural* (BRANCO; MARINHO, 2011) pertence ao grupo II; coleções que articulam a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção de conhecimentos linguísticos básicos. Ensina regras ortográficas no 1º Ano, retoma os conhecimentos trabalhados no 2º Ano, trabalha a transcrição

da letra de imprensa para a cursiva. Retoma os conhecimentos trabalhados e os sistematizam no 3º Ano.

A outra coletânea *Letramento e Alfabetização* (SIQUEIRA et al, 2011) está inserida no grupo IV; coleções que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade, mas estabelecem metas mais amplas para a aprendizagem desde o primeiro ano. E com isso, exige do professor um trabalho mais intenso, pois o segundo volume não faz a retomada do ano anterior, o que deverá requerer cautela do trabalho docente para auxiliar aqueles alunos que não assimilaram as metas do primeiro ano.

A coleção *Projeto Descobrir* (ALBUQUERQUE, 2011) pertence ao grupo I; coleções que preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade. No primeiro ano trabalha o sistema de escrita alfabética, no segundo ano a revisão do sistema de escrita nas primeiras unidades, e nas unidades seguintes realiza a sistematização de regras ortográficas. No terceiro ano, foca a retomada e sistematização de regras ortográficas e conhecimentos gramaticais para consolidar a aprendizagem (informações contidas no Guia de Livros Didáticos: PNLD - 2013). Para a seleção do *corpus*, foram encontrados os pontos convergentes das obras por ano conforme veremos em sequência.

#### **4.2. A seleção do *corpus*: os pontos convergentes**

Em análise sobre as avaliações das coleções no Guia de 2013, a visão é que as resenhas apresentam um quadro esquemático composto de cinco itens. Nesse estudo o foco de interesse para os pontos fortes e o destaque da coleção para selecionarmos o *corpus*. Por isto, a busca sobre os pontos convergentes nessas obras e constatamos aspectos comuns nas seguintes descrições.

Obras	A visão do guia
<i>PLURAL</i>	<u>Pontos fortes:</u> diversidade de gêneros textuais, com destaque para textos literários, e exploração de diferentes estratégias de compreensão leitora. <u>Destaque:</u> Articulação entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa.
<i>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO</i>	<u>Pontos fortes:</u> diversidade de gêneros textuais. <u>Destaque:</u> Articulação entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa de forma significativa e contextualizada.
<i>TEM DE DESCOBRIR</i>	<u>Pontos fortes:</u> Diversidade de gêneros textuais e a reflexão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética <u>Destaque:</u> Articulação com os eixos do ensino da Língua Portuguesa.

#### QUADRO 5. OS PONTOS CONVERGENTES DAS OBRAS

Fonte: De acordo com o GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD, 2013.

Outro ponto convergente entre as coleções selecionadas está apresentado no tópico Visão Geral conforme as descrições individuais:

Plural- A coleção promove experiências significativas de leitura e constitui-se como um instrumento de acesso do aluno ao mundo da escrita. Além dos gêneros da tradição oral, que são ligados ao universo infantil, a coleção apresenta outros textos que abordam temas relacionados aos interesses e ao cotidiano das crianças (contos, poemas, cartas, bilhetes, história em quadrinho, receita etc). (GUIA, 2013, p.99.)

Tempo de Aprender - O **repertório textual** é diversificado, com textos literários de autores consagrados convivendo com exemplares de outras esferas de letramento e com gêneros da tradição oral (cantigas, quadrinhas, trava-línguas). Estes últimos são explorados em sua dimensão sonora e analisados como objeto de reflexão sobre as palavras, em seus segmentos orais e escritos. O investimento na ludicidade aparece nas frequentes tirinhas e histórias em quadrinhos que as crianças leem desde o primeiro volume. Os quatro eixos de ensino se encontram articulados nas unidades didáticas que compõem cada volume. O ensino de compreensão de **leitura** ocupa um lugar central, ocorrendo em diversas seções de cada unidade didática, e permitindo a prática de um leque variado de estratégias de compreensão leitora, desde o primeiro ano. (GUIA, 2013, p.87.)

Projeto Descobrir - Os livros da coleção se organizam em dez unidades tematicamente organizadas que exploram diferentes gêneros textuais. A dimensão lúdica do trabalho está presente na seção “Jogos e brincadeiras”, que proporciona situações divertidas para os alunos reverem e aplicarem alguns conhecimentos.

O eixo de **leitura** é o mais explorado na coleção. A coletânea textual favorece experiências significativas de leitura e constitui-se como um instrumento de acesso do aluno ao mundo da escrita. Nos três volumes há o incentivo ao desenvolvimento de estratégias de leitura necessárias à compreensão do texto lido [...] Ao longo dos volumes são apresentados diferentes gêneros textuais que circulam em diferentes esferas, tais como: textos literários, da vida cotidiana, jornalísticos, dentre outros.

Do mesmo modo, também são contemplados, em menor quantidade, gêneros que exploram o estrato sonoro da linguagem. Há uma predominância do gênero poema sobre os demais gêneros (GUIA, 2013, p.131-132).

O eixo de leitura é o mais explorado pelos autores e, certamente, essa incidência ocorre pela necessidade de formação de leitores e, também, se faz necessária nessa etapa de apropriação do sistema alfabético. Por isto, a leitura nessas coletâneas tem uma seção padrão e outras subseções que fazem o resgate do que foi estudado e ainda há no encerramento dos capítulos sugestões de leitura como fonte de ampliação.

Diante da complexidade do ensino de alfabetização, e ainda, devido à necessidade de formar leitores, é preciso trabalhar com os alunos já nas séries iniciais, atividades com os textos orais e escritos verbais e não verbais para realização de práticas de leituras que mobilizem para a compreensão de textos e autonomia para as produções textuais.

Entretanto, surge uma indagação: que gêneros analisar frente à diversidade posta nas obras? Quais gêneros predominam e quais são secundarizados? Logo, a realização de um mapeamento dos gêneros distribuídos nas coleções mostrou-se adequada e pertinente. Foi preciso estabelecer mais um critério, como apreciado adiante.

Para a análise dos gêneros tornou-se necessário realizar um levantamento quantitativo daqueles ofertados nas obras, para identificar o gênero predominante. Após a seleção do *corpus* iniciou-se a coleta de dados, foi realizado um levantamento quantitativo dos gêneros textuais presentes nos livros somente na seção destinada à leitura. No entanto, torna-se evidente que o gênero predominante é o poema diante dos demais. Com o levantamento de dados, encontramos 28 poemas distribuídos nas coleções. Assim, é possível visualizar a tabela abaixo:

**TABELA 1. AMOSTRA DE GÊNEROS PRESENTES NAS COLETÂNEAS DE ALFABETIZAÇÃO**

<b>Gêneros</b>	<b>Coleção 1</b> <i>Coleção Plural</i>	<b>Coleção 3</b> <i>Letramento e alfabetização</i>	<b>Coleção 3</b> <i>Projeto Descobrir</i>	<b>Total</b>
Bilhete	2	2	2	6
Capa de livro	2	2	2	6
Cartão postal	1	2	1	4
Conto	5	4	4	13
Fábula	3	2	4	9
Fotografia	3	2	5	10
HQ	5	6	4	15
Poema	6	7	15	28
Propaganda	0	0	1	1
Receita culinária	3	3	3	9
Reportagem	3	2	2	7
				<b>108</b>

Para analisar outros gêneros, um novo critério, agora, analisar as obras por ano para encontrar os gêneros comuns oferecidos para essa turma e, nesse sentido, é visto que:

ANO	GÊNEROS	COLEÇÃO
1º Ano	Quadrinha, adivinhas, fotografia, trava-línguas, obra de Arte, cantiga, poema, receita culinária <sup>4</sup> , história em quadrinhos, fábula, parlendas, legenda.	Plural
1º Ano	Cartão postal, poema, bilhete, trava-línguas, receita culinária história em quadrinhos, verbete, lenda, contos de fadas, letra de canção, adivinhas, quadrinha, fotografias, regras de jogo, acróstico, convite.	Letramento e alfabetização
1º Ano	Banco de símbolos, poema, artigo de divulgação científica, fábula, certidão de nascimento, história, história em quadrinhos, obra de arte, contos de fadas, lenda, notícia, reportagem, receita culinária, propaganda, relato, artigo enciclopédico, letra de canção, instrucional, cantiga popular, notícia.	Projeto Descobrir

**QUADRO 6. A FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS OBRAS DO 1º ANO**

Dando continuidade, na turma do segundo ano, foram encontrados os seguintes gêneros:

ANO	GÊNEROS	COLEÇÃO
2º Ano	Anúncio, parlendas, convites, história, fábula, contos de fadas capa de livro, receita culinária, poesia de cordel, bilhetes.	Plural
2º Ano	Legenda de álbum, poema, mito, agenda pessoal e telefônica, parlenda, relato, legenda e reportagem, carta de apresentação, contos de fadas, história em quadrinhos, trava-línguas, adivinhas, embalagem, texto instrucional, artigo científico.	Letramento e alfabetização
2º Ano	Poema, história, lenda, folheto, contos de fadas, história em quadrinhos, receita culinária, reportagem, notícia, tirinha, conto, crônica, texto explicativo.	Projeto Descobrir

**QUADRO 7. A FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS OBRAS DO 2º ANO**

E, para as obras dos 3º Anos:

<sup>4</sup> Salientamos que os grifos são nossos na tentativa de melhor visualização dos temas em comuns nos anos e obras destacadas.

ANO	GÊNEROS	COLEÇÃO
3º Ano	Regras de jogo, reportagem, história, biografia, lenda, crônica. História em quadrinhos, carta, poema, conto de aventura, conto infantil.	Plural
3º Ano	Romance, cartão de aniversário, conto, canção poema, história, Reportagem, letra de canção, receita culinária, depoimento, Ilustração, história em quadrinhos, bilhete, sumário, verbete, capa de suplemento infantil, cartaz.	Letramento e alfabetização
3º Ano	Poema, texto descritivo, fábula, lenda, tirinha, reportagem, conto de fadas, autobiografia, biografia, relato, história de tradição oral, carta pessoal, letra de canção, artigo de divulgação científica, conto.	Projeto Descobrir

**QUADRO 8. A FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS OBRAS DO 3º ANO**

Fica salientado que após a descoberta dos pontos convergentes por ano de cada coleção, se inicia a proposta em observar cuidadosamente os gêneros textuais e selecionar para a análise aqueles que trazem a relação verbo-visual na seção de leitura como já foi informado.

#### **4.3. O corpus selecionado para a análise**

Conforme o levantamento obtido nos quadros apresentados no item anterior, na turma do primeiro ano, o gênero receita culinária apareceu em comum nas três coleções, por isto decidiu-se que seria analisado. Nas obras do 2º Ano, a interseção dos gêneros são os contos de fadas. Nos 3º Anos, o que se identifica nas três obras é a reportagem.

Como dito anteriormente, no conjunto dos LD analisados, foi visto que o poema é o gênero predominante diante dos demais. O segundo gênero textual de maior frequência nas coletâneas são as Histórias em Quadrinhos. Assim esses gêneros foram selecionados para serem analisados.

Diante do exposto, foram utilizados os gêneros textuais das coletâneas, para analisar a relação entre a linguagem verbal e as imagens analisadas no embasamento da concepção da Linguística Textual e da Semiótica. Para o cumprimento da proposta, as análises dos gêneros serão realizadas através das categorias de relações semânticas, ou seja, “das trocas possíveis de significados entre imagem e texto [...]” (Santaella, 2012, p.111).

Para um maior esclarecimento, as categorias selecionadas em Santaella servirão de suporte para análise dos dados:

DOMINÂNCIA	Sobrevalorização da imagem frente ao texto: a imagem é considerada mais informativa do que o texto.
REDUNDÂNCIA	A mensagem verbal é redundante quando ela apenas repete o que você já está vendo, ou seja, a imagem pode ser meramente uma ilustração que nada acrescenta ao que o texto diz.
COMPLEMENTARIDADE	Quando a imagem o texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto.
DISCREPÂNCIA ou CONTRADIÇÃO	São formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem. O texto e a imagem não combinam.

#### QUADRO 9. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE<sup>5</sup>

Fonte: (SANTAELLA, 2012, p.113-115).

A análise dos dados foi realizada seguindo a ordem das categorias depois, por ano e, finalmente, pela frequência dos gêneros predominantes nas coletâneas. Assim, foi selecionada as obras do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013, foi delimitada a etapa a ser investigada: “*letramento e alfabetização*” e foram criados critérios para a realização das análises.

Na observação do perfil das coletâneas, alguns aspectos distintos (especialmente na seleção dos gêneros textuais), embora as três obras pertencentes ao *corpus* garantam a distribuição da diversidade de gêneros textuais obedecendo à exigência requisitada pelo Guia. No entanto, as coletâneas utilizam uma diversidade de gêneros e também ficou claro o uso de gêneros comuns a todas. Num complexo heterogêneo de gêneros, em que é oferecido um item em detrimento do outro, existe uma convergência porque deixam claro que há uma predominância no gênero poema (o que será resgatado posteriormente) ao mesmo tempo em que alternam alguns gêneros.

O que prevalece sem deixar dúvidas é que todas as coletâneas caminham para a apropriação do sistema de escrita alfabético. Essa tendência de desenvolvimento da criança para a produção de texto favorece a autonomia da escrita.

Outro aspecto que vale ressaltar é o projeto gráfico editorial inserido nas coleções. O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 apresentam os principais requisitos imprescindíveis à aquisição da alfabetização:

<sup>5</sup> As categorias semânticas foram também utilizadas por ALBUQUERQUE, 2015. Dissertação de Mestrado apresentada nesse Programa.

No caso dos volumes destinados ao letramento e à alfabetização iniciais, é fundamental, ainda, que se contemplem:

- um tamanho de letra e um espaço entre linhas, letras e palavras adequados à
- proficiência leitora incipiente do alfabetizando;
- a exploração de diferentes tipos de letras (cursiva, script etc.);
- o recurso a ilustrações que aproximem o alfabetizando do material impresso e motivem a leitura (GUIA 2013, p.18).

Diante do exposto foram realizadas as análises dos gêneros textuais para a discussão da relação verbo-visual e a sua contribuição para a alfabetização como será apresentada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS*

Neste capítulo, será apresentada a análise e discussão do *corpus* das três coletâneas do Ciclo de *alfabetização e letramento* do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013. Serão apresentados os gêneros textuais de maior representatividade nas coletâneas e a discussão da relação da linguagem verbal e visual do ponto de vista das relações semânticas (SANTAELLA, 2012) e, ainda, a contribuição para o ensino de alfabetização.

A imagem e o texto têm significados diferentes, em determinadas situações nas quais a imagem e o texto são postos lado a lado, nem sempre ambos têm a mesma equivalência na compreensão da mensagem. Não se trata de distinguir quem tem o predomínio, pois se sabe que as particularidades de cada uma devem ser mantidas, mas no tocante a relação da linguagem verbo-visual existe contextos variados em que elas significam muitas coisas, como será esclarecido na discussão em que se inicia.

#### **5.1. Linguagem verbal e visual do ponto de vista das relações semânticas (SANTAELLA, 2012)**

Em época da contemporaneidade a linguagem verbo-visual está cada vez mais se expandindo devido ao acesso da rede mundial de computadores que divulga a linguagem escrita e também a linguagem dos signos. Nesse contexto, existe uma variedade de imagens que estão distribuídas nos livros didáticos, elas estão repletas de significados e devemos estar atentos ao que elas representam, pois, nem sempre tem o mesmo propósito quando estão ilustrando o texto, conforme expostos nos tópicos em sequência.

##### **5.1.1. As imagens do ponto de vista da dominância**

Ao pesquisar os gêneros textuais do *corpus* foi observado na categoria de dominância, apenas a propaganda a seguir. Do ponto de vista semiótico, a propaganda consegue seduzir o leitor, pois, a imagem chega em primeiro lugar causando impacto ao nosso olhar. A imagem predomina, pois sugere ao consumidor o desejo da compra como algo natural pela persuasão

com um texto sucinto, utilizando uma linguagem de convencimento bastante eficaz para a venda do produto, através da força atrativa da imagem.

Nesse tipo de texto, muitos aspectos são relevantes para obtenção da compreensão da mensagem. Então, as cores, linhas, figuras, a composição das ilustrações, as expressões das pessoas, o cenário de um modo geral contribui na compreensão da mensagem especialmente para fascinar os compradores. Na Figura 3, a seguir, é nitidamente percebido o jogo de sedução entre o texto verbal e a imagem para a criançada, conforme mostra a figura:



**FIGURA 3. PROPAGANDA DE ACHOCOLATADO**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

Quando visualizada a leitura acima, no LD, o primeiro aspecto que chama atenção é a imagem. O próprio comando da leitura de forma imperativa enfatiza a relevância da ilustração o que na ocasião, faz alerta para que seja observada em seus mínimos detalhes. O texto publicitário explora uma série de intenções de convencimento para anunciar o produto que se

pretende comercializar. Uma propaganda de achocolatado tentando seduzir o público através das inúmeras informações que a ilustração faz prevalecer em detrimento do texto verbal que aparece de forma sutil, e na segunda frase quase imperceptível.

Logo, ao olhar o texto, há uma predominância na cor marrom o que não acontece acidentalmente, a cor marrom indica propositalmente a cor do produto de que se deseja incitar o consumo, no caso o achocolatado. Nesse contexto, a cor aparece abundante. É uma cor específica do achocolatado estimulando nas crianças o desejo para sua aquisição.

É uma imagem sugestiva, a qual prevalece diante do texto verbal, ficando este em segundo plano. O texto da propaganda aparece em letras de imprensa maiúsculas com a frase: “ONDE TEM GAROTADA, TEM GAROTADA”. Ou seja, um texto ambíguo, mas cheio de significados distintos através das cores. O chocolate de beber da empresa Garoto aparece quase imperceptível em meio à predominância da cor marrom e ainda, da disposição das crianças na imagem. A primeira frase começa branca e termina com a palavra garotada amarela.

É uma forma de representação da empresa Garoto, evidenciando assim, a marca de registro do produto que por ser conhecida no mercado de chocolate gera credenciamento na qualidade do produto. A segunda frase tem garotada toda em branco, representa a garotada como sinônimo de criança, a imagem apresenta o produto no centro da roda para mostrar às crianças que o produto da cobiça deve ser consumido por todos, fazendo uma valorização explícita do produto, uma necessidade exacerbada de ter que consumir o achocolatado.

Santaella (2012) advoga que a dominância significa a superioridade da imagem em relação ao texto verbal. Nesse caso a imagem tem o significado de informatividade e esse traço é muito comum nos livros de pintura. Por outro lado, a dominância também predomina nos casos de gravuras artísticas e na propaganda.

Para a autora, um ambiente comum de textos com características da dominância são as ilustrações enciclopédicas, afinal, elas também apresentam dominância de imagens. A autora evidencia ainda, que a imagem no meio publicitário tem um local privilegiado, afinal desempenha autonomia para com a linguagem verbal. No entanto, há uma relação entre elas que integram a mensagem. Apesar de não possuir a mesma proporção da linguagem visual, nas propagandas, a linguagem verbal, mesmo em menor destaque, de forma concisa, colabora para a composição integral da mensagem.

É uma prática comum nos textos publicitários colocar a imagem com um produto em destaque para causar efeitos de sedução nos consumidores em busca de realização de vendas. Todo o texto é trabalhado de uma forma bem articulada. Na atividade específica identificamos o produto no meio da roda, as crianças, correndo em direção ao produto, com os braços

esticados, as expressões faciais de esforço em uma competição, a frase imperativa, a logomarca da Garoto no canto direito da página, todas as pistas combinadas com um único propósito: persuadir.

Em suma, todos esses aspectos servem para compor um texto de imagem dominante de tal forma que, com uma olhada rápida, a primeira impressão da propaganda é a cor do chocolate lembrando aos consumidores a necessidade de comprar. Nesse contexto, observa-se que a imagem como dominante tem um papel eficaz nos textos publicitários.

No entanto, para que as crianças percebam a predominância da imagem nesse gênero terá que ser mediada pelo professor, indicando os aspectos multissemióticos ali envolvidos. Como a maioria dos professores alfabetizadores são pedagogos há que se ter um investimento de formação continuada, como também realizar a leitura dos manuais dos professores dos livros didáticos que tiram muitas dúvidas e apresentam sugestões para as aulas. Esse tipo de atividade pode despertar a observação dos significados das imagens, afinal em muitas circunstâncias sociais elas dizem coisas importantes para vida.

Por isso, quanto mais cedo orientar as crianças para compreendê-las, maior êxito terá na apropriação da linguagem verbo-visual. Esse é um gênero textual necessário para a aprendizagem das crianças, no entanto deverá ser oferecido no final do Ciclo de alfabetização quando as crianças já estão realizando a leitura fluente, pois necessita de inferência e senso crítico na compreensão da mensagem, já que induz ao consumismo. Apesar de não ser um gênero textual expressivo nessa etapa, os alunos deverão ter acesso a todos os gêneros e no caso das propagandas elas estão postas em várias áreas da sociedade.

Após a análise da atividade do ponto de vista da dominância em que a imagem prevalece no próximo item, será apresentado como as imagens aparecem no ponto de vista da redundância, isto é, ocorre quando as imagens apenas ilustram os livros, como veremos adiante.

### ***5.1.2. As imagens do ponto de vista da redundância***

Em livros destinados as crianças são comuns às leituras surgirem acompanhadas de imagens para atrair o universo infantil que facilmente se encanta, ocorre que as imagens nos livros didáticos deveriam oferecer um sentido mais amplo do que simplesmente ilustrar o texto sem dependência contextual. No entanto, nem sempre é assim. Existem atividades de leitura que as imagens são pouco significativas como é o caso da categoria de redundância, nessa categoria, as imagens aparecem somente para ilustrar os textos, como observado abaixo na fig. 4.

**Começo de conversa**

1. Na tira da página anterior, Suriá quer inventar um conto de fadas. Você saberia explicar a seus colegas o que são contos de fadas?  
Contos de fadas ou contos maravilhosos são histórias contadas de geração a geração. Geralmente começam com a expressão "Era uma vez" e falam de príncipes e princesas, reis e rainhas, bruxas, fadas, magiões, maldições... - Ver Manual do Professor.
2. Na tira, foram mencionadas personagens muito comuns nesse tipo de história. Quais são elas?  
Fadas, fada madrinha, príncipes, rainha, bruxa. Podem ser outros animais, com asas, flocos de neve, que inspirem fadas de contos de fadas, de casa ou da biblioteca. Depois, as crianças se trocam de lugares entre si.
3. Diga a seus colegas o nome de alguns contos maravilhosos que você conhece e qual é o seu preferido.  
Resposta pessoal.
4. Quem costuma ler ou contar histórias para você?  
Resposta pessoal.
5. Você já assistiu, no cinema ou na televisão, à versão cinematográfica dessas histórias? Quais? Diga para seus colegas o que achou delas.  
Das versões Disney, temos: A princesa encantada, Encanto do Natal e de sete anões, A Bela e a Fera, Cinderela, A bela adormecida, Aladin, Princesa Encantada. No teatro, são muito comuns as versões de: O livro mais lindo do mundo, Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera, O mago de Oz.

**Hora da leitura**

**A princesa e a ervilha**

Era uma vez um príncipe que queria casar-se com uma princesa, mas tinha de ser uma princesa de verdade. Então ele saiu para percorrer o mundo em busca de uma, mas em toda parte havia algum problema. Conheceu muitas princesas, mas nunca tinha como saber com certeza se eram princesas de verdade. Sempre havia alguma coisa nelas que era meio duvidosa. Assim, ele voltou para casa, muito triste, pois queria muito casar-se com uma princesa de verdade.

Certa noite houve uma tempestade terrível, com trovões, relâmpagos e uma chuva torrencial. Foi realmente um pavor!

**duvidosa:** oferece dúvidas, suspeita  
**torrencial:** muito abundante, forte

Alguém veio bater no portão principal, e o velho rei foi abri-lo. Era uma princesa, mas em que estado ela estava! A água escorria dos cabelos e das roupas dela, entrava pela ponta dos sapatos e saía pelo calcanhar. Mas ela disse que era uma princesa de verdade.

"Bem, pensou a velha rainha, logo veremos isso!" Mas ela não disse nada. Foi até o quarto de dormir, tirou todos os lençóis da cama e colocou uma ervilha no estrado. Depois pôs vinte colchões por cima da ervilha e colocou mais vinte acolchoados por cima dos colchões. Era ali que a princesa deveria passar a noite.

Na manhã seguinte, perguntaram-lhe como havia dormido.

— Oh, muito mal! — respondeu a princesa. — Mal consegui pregar os olhos durante toda a noite! Não sei o que havia na minha cama. Fiquei deitada numa coisa tão dura que estou toda machucada. Foi terrível!

Então todos souberam que se tratava de uma princesa de verdade, pois tinha sentido a ervilha através



**FIGURA 4. CONTO DE FADAS: A PRINCESA E A ERVILHA**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

O conto de fadas “A princesa e a ervilha” (figura 4) é precedido, no LD, pela seção “Começo de conversa”, que lança cinco perguntas para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos significados dos contos de fadas. Quando observado o texto na seção “Hora da leitura”, o título está em cor vermelha e oferece um glossário, no balão amarelo, à medida que surgem palavras desconhecidas pelos alunos.

No que diz respeito às imagens, só existe uma ilustração, que retrata a princesa deitada de olhos abertos, em cima dos vinte colchões coloridos (que estão sobre uma ervilha) e de vinte acolchoados, postos em cima dos colchões, conforme é retratada no texto.

Diante da relação da imagem com o texto, esse tipo de ilustração representa a categoria de redundância, pois, se retirarmos a imagem não causará nenhum prejuízo ao que está sendo dito de fato no texto.

De acordo com Santaella (2012), uma imagem pode ser meramente uma ilustração que nada acrescenta ao que o texto diz, sendo, portanto, redundante. A pesquisadora ressalta que os livros, algumas vezes, preenchem os textos com ilustrações que não ampliam os sentidos do

texto, funcionam como mera decoração. Por outro lado, apesar da categoria de redundância não auxiliar na compreensão do texto, a autora destaca dois pontos de vistas para aprendizagem: o primeiro é que a imagem pode auxiliar na memorização, visto que a imagem facilita no processo de visualização do texto e segundo que essa imagem pode desviar o conteúdo do texto, nesse caso, não auxilia a aprendizagem por diminuir a capacidade de memorização. Assim, a imagem mostra o que está escrito no texto verbal sem nenhum acréscimo.

É de se compreender que mesmo em caso de redundância, a imagem auxilia na aprendizagem das crianças, especialmente se essas ilustrações que, de certa forma, repetem o texto verbal está dizendo. Apesar de servir apenas como memorização, se sabe que longe de ser o ideal, pode ser útil porque as imagens chegam mais rápido ao nosso cérebro e pode ainda auxiliar as crianças a realizarem inferências.

Após a discussão sobre a categoria de redundância, em que a imagem pouco contribui para o contexto verbal, existem outras formas de distribuição de imagens, casos em que as imagens são integradas com o texto, ambas são equivalentes, é o que se denomina de complementaridade, ou seja, quando o texto verbal transmite a mesma informação em que a imagem anuncia, há uma combinação integrada da mensagem como apresentado no tópico a seguir.

### ***5.1.3. As imagens do ponto de vista da complementaridade***

A categoria de complementaridade consiste na equivalência entre a imagem e o texto verbal, as linguagens se apoiam. Na atividade abaixo, encontramos uma combinação integrada entre as duas linguagens, isto é, o texto e a imagem tem uma linguagem recíproca, ambas se complementam. Como pode ser visto a seguir:

**NAVEGAR NA LEITURA**

**O que vem por aí?**

Leia a capa do suplemento Folhinha, que é parte de um jornal, observando todos os elementos que a compõem.



Suplemento Folhinha. Folha de S.Paulo, 20 jan. 2007. 119

- 1  Que frase e imagem estão em destaque na página?  
Possibilidade de resposta: duas frases proeminentes (destacadas), a frase "Pedala, menino!" e título do suplemento, Folhinha.
- 2 As bicicletas são usadas apenas para brincar ou servem também para outras coisas?  
Sugere também como meio de transporte, para fazer exercícios físicos, para a prática de esporte etc.
- 3 Leia apenas o título do texto abaixo e responda: um brinquedo ou uma brincadeira podem ser "amigos de férias" das crianças? Por quê? Resposta pessoal.

**Amiga de todas as férias**

**Bicicleta conduz ciclista  
a diversos lugares há mais de 200 anos**

Daniela Arrais  
Colaboração para a Folha

¶ Ela é companheira de todas as horas. Durante as férias, vira o brinquedo favorito de muita criança. Leve e veloz: é a bicicleta. Em janeiro, o garoto Bruno Lucas Germano, 11, deixa o videogame de lado e pedala quase todos os dias. "No videogame só tenho os mesmos jogos. Com a bicicleta, eu posso passear por lugares bem diferentes", diz.

Alguns adoram a sensação de deslizar nas ruas

com a "magrela". "Quando eu ando de bicicleta, parece que estou flutuando na velocidade. O vento batendo no rosto é gostoso", diz Rocio Gallego Sanchez, 9, que sempre leva a cadela Lady na cestinha de sua bike.

Já Gabriel Druzian de José, 9, prefere andar rapidamente na bicicleta. "Gosto de acelerar bastante e de olhar para as pessoas." [...]

Suplemento Folhinha. Folha de S.Paulo, 20 jan. 2007.

**FIGURA 5. REPORTAGEM: AMIGA DE TODAS AS FÉRIAS**

Fonte: (SILVA, 2011).

O texto "Amiga de todas as férias" (figura 5) é uma reportagem, começa na página anterior com a capa de suplemento da Folhinha<sup>6</sup>, indicando que é parte de um jornal, sugerindo a observação da imagem da bicicleta e as partes que a compõem. Inicia a atividade com três perguntas: 1. A frase e a imagem estão em destaque na página anterior? 2. As bicicletas são usadas apenas para brincar? 3. Depois sugere a leitura e conduz a resposta de uma questão. A reportagem é adequada às crianças, pois o brinquedo é conhecido por elas. A Folhinha traz reportagem com temas de interesse das crianças com uma linguagem acessível ao público em que se destina. E os questionamentos levam as crianças a refletirem sobre as diversas utilidades da bicicleta.

O texto possui um ótimo aspecto gráfico com a manchete em letras maiores vermelhas, com a reportagem distribuída em duas colunas com letras pretas, com a fonte maior em destaque

<sup>6</sup> A Folhinha é parte de um jornal de suplemento infantil, da Folha de São Paulo.

servindo de manchete da notícia. O fundo cinza permite um belo contraste com o texto. Observamos que o próprio comando da seção de leitura sugere a observação de todos os elementos que compõem a imagem (no caso é a imagem da capa da Folhinha com a bicicleta), mas antes e depois desse texto há em todo o capítulo um percurso de atividades voltado para a bicicleta, com fotos, jogos e até letra de canção. Pela própria natureza da atividade a linguagem verbo-visual se complementa, pois em todo o percurso da tarefa há uma relação entre o texto e a imagem, a imagem legível e o texto de fácil compreensão, favorece o interesse ao público infantil. Nesse caso em especial, existe a complementaridade, pois a imagem dialoga com o texto verbal configurando uma reciprocidade de linguagens.

Nesse caso de complementaridade favorece a alfabetização das crianças pela oportunidade de usar os códigos linguísticos como também os aspectos multissemióticos da imagem, essa categoria explica a mensagem do texto pelas duas linguagens e a criança mesmo com dificuldades em compreensão de uma das linguagens verbal ou visual, poderá conseguir compreender a mensagem já que existe integração entre ambas. Isso estabelece a autonomia dos alunos para a realização da leitura devido à complementaridade de uma linguagem integrada em muito dos aspectos ali apresentados.

Além das três categorias apresentadas sobre as relações semânticas: a dominância, a complementaridade e redundância, existem ainda, a contradição ou discrepância que representa uma combinação equivocada entre o texto e a imagem, pois as linguagens não têm combinação alguma, não há unidade entre elas, cada uma representa um significado sem nenhuma sintonia como veremos no próximo item:

#### ***5.1.4. As imagens do ponto de vista da discrepância ou contradição***

Existem várias combinações de linguagens, mas no caso da categoria de contradição ou discrepância há uma falta de sintonia entre o texto e a imagem, ambos não se afinam, é uma linguagem incoerente, o texto e a imagem não se harmonizam. A fig.6 mostra a relação da linguagem entre texto e imagem que se reportam de forma equivocada inserida nessa categoria, como pode ser constatado a seguir:



**FIGURA 6. POEMA: JOGO DE BOLA**

Fonte: (SIQUEIRA et al, 2011).

No poema “*Jogo de bola*” (figura 6) observa-se um aspecto gráfico bem apresentado, pois, todas as letras são de imprensa maiúscula, o texto é fechado com bordas. O título em negrito faz o seu destaque para que se levantem os conhecimentos prévios acerca do que se pretende tratar. A figura das crianças é apresentada com os corpos em movimentos para dar a ideia de movimento do jogo de bola. O poema mostra que a bola de uma criança é de outra mostrando a cumplicidade dos amigos no uso dos brinquedos do outro. No entanto, as bolas, em branco, não permitem perceber a troca existente entre os amigos como sugere o texto, o que poderia ser explorado de forma produtiva se a ilustração favorecesse a compreensão. O texto verbal está dizendo algo que não condiz com a figura quando observamos as bolas em branco, não se identifica a quem de fato pertence à bola por serem ambas incolores, contrariando o texto verbal.

É uma combinação malsucedida entre o texto e a imagem. Essa condição de contradição na relação linguagem verbo-visual, Santaella (2012) denomina de discrepância e salienta que essa categoria é menos típica. A autora analisa esse caso como uma negligência editorial. Ou seja, a imagem nesse caso contradiz o texto, causando uma má interpretação da mensagem. Essa incoerência da imagem com o texto pode causar muita confusão na aprendizagem das

crianças já que elas estão em fase de aquisição de leitura e escrita. Por isso, que para a alfabetização, esse tipo de combinação não se torna adequada.

Após a representação da imagem e texto em cada categoria das relações semânticas, houve a escolha em analisar o gênero textual comum nas coletâneas e, como já dito no capítulo anterior, fazer a análise daqueles em aparência em cada ano. No primeiro ano, os gêneros textuais de maior frequência foram às receitas culinárias, no segundo ano os contos de fadas e no terceiro ano a reportagem. Assim, será identificada a relação da linguagem verbo-visual, conforme a sequência.

## **5.2. Linguagem verbal e visual nos gêneros mais comuns em LD de alfabetização**

Pelas características do gênero textual receita culinária é pertinente o questionamento: será que esse gênero aparece no livro didático combinado com imagem? Na observação das coletâneas que constituem o *corpus*, foi encontrado esse gênero nos três primeiros anos, em cada livro o gênero receita culinária foi identificado do ponto de vista da relação da linguagem verbo-visual inserido numa categoria diferente, de acordo com as análises apresentadas.

### **5.2.1. Gêneros comuns nos livros de 1º Ano: Receitas culinárias**

A primeira receita analisada apresenta uma combinação da imagem e texto estabelecendo uma linguagem unificada, como mostra a fig. 7:

**6. LEIA E DESCUBRA SE A RECEITA A SEGUIR É DE UMA COMIDA DOCE OU SALGADA.** Explorar as quantidades usadas na receita como conhecimentos matemático — medidas. Explorar o título da receita, levantando hipóteses sobre ela: Quem sabe o que são tacinhas? Lembrar aos alunos que, antes de mexer nos alimentos, quando cozinhamos, devemos lavar bem as mãos. As latas ou garrafas devem ser abertas por um adulto, que deve ajudar a manusear o liquidificador. Os alunos nunca devem mexer no fogão sozinhos.

**TACINHAS DE LIMÃO**

**INGREDIENTES**

- METADE DE UM PACOTE DE BISCOITO DE MAISENA
- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO
- 4 COLHERES DE SOPA DE SUCO DE LIMÃO
- RASPAS DA CASCA DE UM LIMÃO



**MODO DE FAZER**

1. MOA O BISCOITO NO LIQUIDIFICADOR E RESERVE EM UM PRATO.
2. MISTURE NUMA TIGELA O LEITE CONDENSADO, O SUCO E AS RASPAS DE LIMÃO. ISSO VIRARÁ UM CREME. COLOQUE EM TACINHAS CAMADAS ALTERNADAS DE BISCOITO E CREME, TERMINANDO COM BISCOITO.
3. DECORE COMO QUISER E DEIXE AS TACINHAS NA GELADEIRA POR QUATRO HORAS. SIRVA AS TACINHAS BEM GELADAS.



Após a leitura, retomar a questão de antecipação sobre o conteúdo: Receita de comida salgada ou doce? Quais itens da receita o fizeram concluir que a receita é de comida doce ou salgada?

118

**Figura 7. RECEITA CULINÁRIA: TACINHAS DE LIMÃO**

Fonte: (MARINHO; BRANCO, 2011).

Observando o LD do 1º ano a receita: “Tacinhas de limão” (Figura 7), que dá início à atividade com o comando de leitura e, ao mesmo tempo, aguçando a curiosidade das crianças ao repará-las a descobrir “se a comida é doce ou salgada”. Essa proposta direcionada ao aluno permite uma oportunidade ao professor para a realização do trabalho interdisciplinar com as componentes curriculares ciências, visto que está abordando um dos cinco sentidos humanos (neste caso, o paladar), desde que o docente adequue a sua aula aos saberes da série. Além disso, o texto é envolto em bordas de cor cinza (o que serve de indicador de organização) e a sua composição textual apresenta um aspecto gráfico adequado às crianças nessa etapa escolar. O título de cor azul se destaca diante do texto. Os dois aspectos importantes nos textos desse gênero (os ingredientes e o modo de fazer) estão grafados em negrito para chamar a atenção das crianças. As letras escritas em todo o texto são de imprensa maiúscula, o que auxilia na compreensão dos estudantes que se encontram no processo de aquisição do letramento (por isso, esse tipo de letra é adotado por muitos professores alfabetizadores).

Na seção modo de fazer, os ingredientes estão devidamente separados por marcadores de texto, facilitando a visualização de cada elemento. Ademais, a imagem dos ingredientes

representa os produtos necessários para o preparo da comida. A ilustração contém as figuras dos biscoitos de maisena, uma lata de leite condensado aberta e dois limões (sendo um deles cortado), o que torna mais próximo das crianças o conhecimento dos ingredientes que serão utilizados. Já a segunda seção do texto se distribui através de números que demonstram, de forma sequencial, as etapas a serem seguidas para realização da receita. Por fim, o texto é encerrado com uma imagem de uma tacinha de limão (com as raspinhas da casca desse fruto) em cima de um jogo americano<sup>7</sup> e com uma colher ao lado indicando a finalização da receita, pronta para ser apreciada.

Como complemento para a organização do trabalho pedagógico, para colaborar com o trabalho do professor, a atividade apresenta comentários que podem auxiliar no planejamento. Nesse percurso, incentiva o levantamento de hipóteses quando questiona se a comida é doce ou salgada; orienta a verificação dos conhecimentos prévios ao questionar se os alunos sabem o que são “tacinhas”. Saliencia o conhecimento matemático sobre as medidas; enfatiza a higiene pessoal e do ambiente ao manusear alimentos; e alerta, ainda, sobre os cuidados necessários para a utilização de objetos cortantes que serão utilizados, tais como a lata de leite (que deverá ser aberta com abridor de latas), o limão (que precisará de faca para cortá-lo), assim como o uso do prato (ou tigela) e do liquidificador, que devem ser manuseados sob a supervisão de um adulto.

No final da atividade, os autores orientam o professor a retomar a pergunta inicial sobre a hipótese lançada, se a comida era doce ou salgada, questionando sobre a conclusão das crianças após repará-las resgatando a pergunta inicial de forma comparativa, confrontando os saberes antes e depois da atividade. De uma forma geral, a tarefa cumpriu seu objetivo quando se propôs a levantar hipóteses sobre o sabor do prato a ser preparado, assim como foi eficiente ao explorar algumas estratégias de leitura, como antecipação de conteúdo (conhecimentos prévios), inferência e seleção. Desse modo, é possível afirmar que é nítida a complementaridade da linguagem visual em relação a verbal, pois há um diálogo equivalente entre as duas linguagens; os comandos são apresentados de forma escrita e, ao mesmo tempo, os ingredientes são mostrados (e também a comida pronta) em ilustrações; e essa combinação é, de fato, eficaz, já que os alunos podem tanto ler quanto visualizar os ingredientes que vão empregar ao longo da receita, como também o produto final. Assim se percebe que há uma relação recíproca da imagem com o texto.

---

<sup>7</sup>Jogo americano é um conjunto de pequenas toalhas de mesa, usualmente fabricadas de tecidos, plástico ou palha trançada sobre as quais se colocam pratos, talheres, *etc.* Além de ornamentar o ambiente da refeição, o conjunto ajuda a manter limpa a mesa principal. (Fonte: Wikipédia. Acesso em: 18 jan 2016).

Após a análise da fig.7, identificamos segundo exemplo de receita culinária que trata a relação linguagem verbo-visual em outra categoria, nesse caso a imagem aparece de forma ilustrativa, como no exemplo abaixo:

● NO MESMO SÍTIO VIVE MAIS UMA PERSONAGEM QUE É UMA EXCELENTE COZINHEIRA E FAZ BOLINHOS DELICIOSOS. ESCREVA O NOME DELA.

**Tia Nastácia**

4 QUANTAS COISAS PODEM SER FEITAS QUANDO SE ESTÁ EM UM SÍTIO: COLHER FRUTAS, FAZER SUCO COM ELAS, BRINCAR, CONVERSAR... MAS HAVIA ALGO DE QUE AS CRIANÇAS DO SÍTIO GOSTAVAM MUITO DE FAZER: COMER AS GULOSEIMAS FEITAS PELA TIA NASTÁCIA. O TEXTO DIZ QUE ELA FAZIA BOLINHOS DE POLVILHO, MAS ELA TAMBÉM COZINHAVA OUTROS TIPOS DE BOLINHO. CONHEÇA UM DELES.

**BOLINHOS DE CHUVA**

**INGREDIENTES**  
 2 OVOS  
 2 COLHERES (SOPA) DE AÇÚCAR  
 1 XÍCARA (CHÁ) DE LEITE  
 FARINHA DE TRIGO PARA DAR LIGA  
 1 COLHER (SOPA) DE FERMENTO  
 AÇÚCAR E CANELA EM PÓ PARA POLVILHAR

**MODO DE PREPARAR**  
 MISTURE O AÇÚCAR, OS OVOS, O LEITE E VÁ ACRESCENTANDO FARINHA DE TRIGO ATÉ QUE A MISTURA RESULTE EM UMA MASSA NEM MUITO MOLE E NEM MUITO DURA.  
 DEIXE AQUECER UMA PANELA COM BASTANTE ÓLEO, ASSIM QUE A GORDURA ESTIVER BEM QUENTE, VÁ PEGANDO A MASSA COM UMA COLHER DE SOPA E COLOCANDO COLHERADAS DA MASSA PARA FRITAR. DEIXE QUE OS BOLINHOS DOUREM DE TODOS OS LADOS. RETIRE OS BOLINHOS DO ÓLEO E COLOQUE-OS SOBRE UM PRATO COM PAPEL. EM UMA VASILHA, MISTURE AÇÚCAR E CANELA. PASSE CADA BOLINHO NESSA MISTURA PARA COMPLETAR O PREPARO.

**ATENÇÃO: ESTA RECEITA DEVE SER PREPARADA COM A AJUDA DE UM ADULTO.**

105

**Figura 8. RECEITA CULINÁRIA: BOLINHOS DE CHUVA**  
 Fonte: (SIQUEIRA et al, 2011).

A figura 8 apresenta a receita de “Bolinhos de chuva” através de um texto anterior, intitulado “Em férias”, de Monteiro Lobato. Por esse motivo, há uma contextualização sobre o Sítio do Pica-Pau Amarelo e sobre a personagem Tia Nastácia, “excelente cozinheira, responsável por fazer bolos deliciosos” afirma o exercício. Para complementação sobre a vida no sítio, os autores estendem a explicação assegurando que podemos realizar muitas coisas naquele ambiente até culminarem com a exposição da receita. Sendo assim, há, no enunciado do item 4, uma série de conhecimentos prévios relativos à comida, para, em seguida, chegar na receita dos bolinhos de chuva.

Do ponto de vista linguístico, o texto está centralizado em **negrito**; as letras são de imprensa maiúscula; e os ingredientes e o modo de preparo estão divididos em duas seções em **negrito verde**. Na parte dos ingredientes, são dispostas as medidas de cada item a ser utilizado na receita; no modo de preparar, temos a descrição, por etapas, da forma de preparar os bolinhos. Para finalizar, os autores fazem uma advertência muito importante: informam que essa receita deve ser preparada com a ajuda de um adulto, pois os bolinhos deverão ser assados em óleo quente, numa tentativa de prevenir acidentes. Além disso, há uma imagem que mostra os bolinhos fritos polvilhados de açúcar e canela (inclusive, há, também, um bolinho aberto mostrando a consistência). Desse modo, o texto cumpre a sua funcionalidade e a ilustração do bolinho torna-o familiar para aqueles que não o conhecem. Embora ilustre o texto, a imagem, nesse caso, é redundante por apenas mostrar os bolinhos como produto final, uma mera ilustração. Ela apenas repete o que foi dito pelo texto verbal.

Após a análise das receitas culinárias, seguimos com os gêneros do segundo ano, os contos de fadas.

### 5.2.2 Gêneros comuns nos livros de 2º Ano: Contos de Fadas

São muito comuns os contos de fadas virem povoados de imagens para ilustração do texto. Nesse caso, identificamos as imagens como meras ilustrações que repetem o que foi dito no texto sem complementação, como mostra a fig. 9:

**NAVEGAR NA LEITURA**

**O QUE VEM POR AÍ?**

1 O texto que seu professor vai ler para você começa com a expressão "Era uma vez".

a) Você conhece algum texto que começa assim?

b) Alguém já leu uma história para você? Comente com a sua turma.

2 Você sabe o que é um feijoeiro?

3 Leia apenas o título do texto: você acha que nessa história vai ter encantamentos? Por quê?

**João e o feijoeiro mágico**

**Era uma vez** um rapaz chamado João, que vivia em Inglaterra há muitos e muitos anos. O João era órfão de pai e vivia só com a mãe numa cabana à entrada do bosque. Além da pequena horta, tudo o que possuíam era uma vaca leiteira chamada Florinda, que a mãe do João **mungia** todas as manhãs para o rapaz ir vender o leite ao mercado.

Um dia, porém, Florinda, que já estava muito velha, não deu nem uma gotinha de leite.

– Que desgraça a nossa! – desesperou-se a mulher. – E agora que havemos de fazer? Os nossos vizinhos são tão pobres como nós! Não nos podem ajudar... Olha, João, vai depressa ao mercado e vende a vaca. [...]

O João não precisou que a mãe lhe repetisse o recado: prendeu uma corda ao pescoço de Florinda, trouxe-a para fora do estábulo e dirigiu-se para o mercado.

Caminhou decidido pela **berma** da estrada até que encontrou um velho. [...] Quando se aproximou dele, o velho disse-lhe, como se o conhecesse há muito tempo:

– Bom dia, João!

– Bom dia, tiozinho! – respondeu o João, que era muito simpático e sabia sempre responder a um cumprimento. – Anda perdido? Olhe que a aldeia fica para ali.

– Bem sei... – respondeu o velho, com um ar misterioso. – Vejo que trazes uma bela vaca. Vais levá-la ao mercado, não vais? Olha que não acho boa a ideia! Que podes fazer com, suponhamos, uma **libra**? Se quisesses, eu poderia trocá-la por algo muito melhor. Repara...

E, dizendo isto, tirou do bolso oito feijões secos, grandes como **bagos de uva** e brilhantes como porcelana.

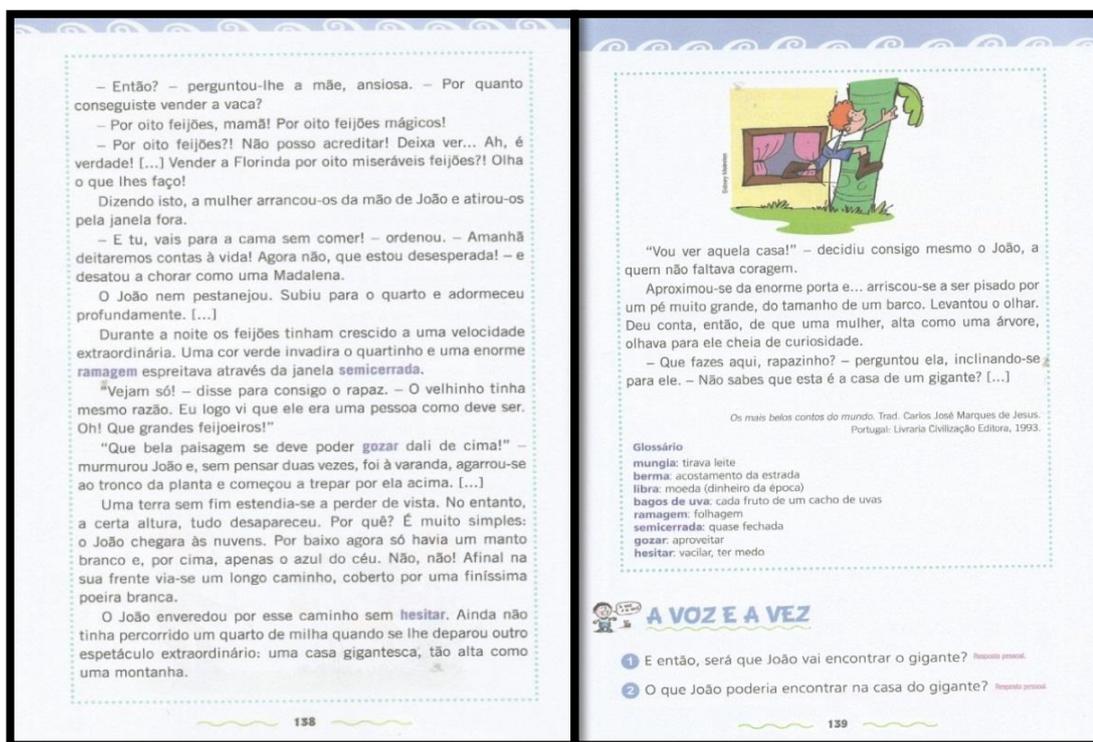
– Feijões? Oito feijões? – exclamou o rapaz escandalizado.

– Sim, oito feijões, só que são muito especiais. Se os plantares à noite, verás que amanhã encontrarás no mesmo sítio os feijoeiros mais bonitos do mundo. [...]

– Está bem, pronto, convenceste-me. Eu fico com os feijões e tu, com a vaca. Obrigado e boa sorte.

– Para ti também, pequeno. Eu bem sei que ela não te faltará. O velhinho sorriu-lhe uma última vez e dirigiu-se para a aldeia, ao mesmo tempo em que o João voltava para casa.





**Figura 9. CONTO DE FADAS: JOÃO E O FEIJOEIRO MÁGICO**

Fonte: (SILVA et al, 2011).

No conto, “*João e o feijoeiro mágico*” (figura 9), temos a indicação de que a leitura vai ser realizada pelo professor, começando a partir da expressão “Era uma vez”. Essa estrutura fixa dos contos mostra a característica da narrativa. Em seguida, os autores questionam se o leitor conhece algum texto que se inicia da mesma forma; depois, realiza outra pergunta: “alguém já leu alguma história para você? Comente com sua turma”. Na segunda questão, perguntam se o leitor sabe o que é um feijoeiro; na terceira, solicita que o aluno leia o título do texto e comente, com base em sua opinião, se acha que na história vai haver encantamento e o porquê da sua resposta. Todas essas questões servem de contextualização ao texto com base no levantamento de conhecimentos prévios e nos comentários orais da turma, numa reflexão coletiva, até desembocar na leitura, configurando-se num aspecto positivo de inserção do conto.

Em relação à escrita, o texto é longo; apresenta bom aspecto gráfico (letra padrão, bem visível, com bordas azuis de forma discreta e sofisticada); e termina com um glossário de palavras que apareceram no texto para auxiliar a compreensão. Há, ainda, comentários sugestivos para o professor organizar uma roda de leitura e para os alunos consultarem o dicionário, além de avisar que haverá uma transcrição da letra de imprensa para cursiva.

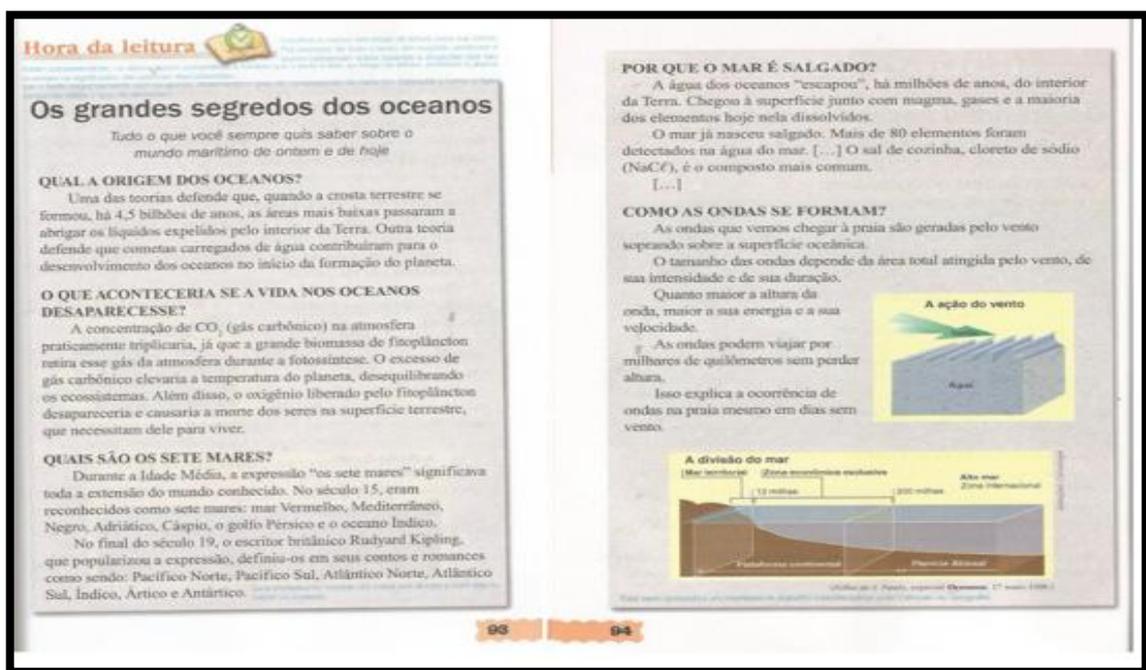
Quanto à linguagem visual, só encontramos duas figuras. A primeira expõe o menino, o velho e a vaca num pasto e está localizada no meio do texto; a segunda, disposta no final do

texto, mostra João subindo no pé de feijão, assim como a janela de uma casa, com cortinas, da qual ele saiu. Sendo assim, é ressaltado que há redundância da linguagem verbo-visual, pois as ilustrações são meras repetições do texto e são desproporcionais entre o texto e a imagem.

Após a análise do conto de fadas representante do segundo ano, agora seguiremos para a reportagem que se mostra como o gênero em comum nessa etapa.

### 5.2.3 Gêneros comuns nos livros de 3º Ano: Reportagem

Identificamos que o gênero reportagem aparece nas obras dos terceiros anos, o exemplo a seguir, mostra que a imagem e o texto estão em sintonia, como veremos na exposição do exemplo da fig.10:



**Figura 10. REPORTAGEM: OS GRANDES SEGREDOS DOS OCEANOS**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

No texto “Os grandes segredos dos oceanos” (figura 10) a reportagem apresenta o aspecto gráfico com contraste de letras e a manchete com fonte maior de imprensa. E distribui o texto em parágrafos alternando a letra de imprensa maiúscula com o título e depois a explicação, todo o texto em fundo cinza e as letras na cor preta. Na outra página, o texto continua seguindo com a mesma estrutura para as letras da página anterior, no entanto, mostra duas figuras: uma com a explicação da ação do vento e a outra com a divisão do mar. Essas

imagens auxiliam na compreensão do texto, pois é mostrada a explicação científica sobre o assunto que devido a sua complexidade o aluno não imaginaria aquela demonstração. Naquela ocasião, o LD sugere ao professor a realização de leitura, compreensão do texto, o uso de mapas e um trabalho interdisciplinar com os componentes curriculares de História e Geografia. Assim o gênero reportagem aparece com a possibilidade de mobilizar o trabalho com o jornal como suporte de gêneros, informando e instruindo os estudantes sobre questões do mar.

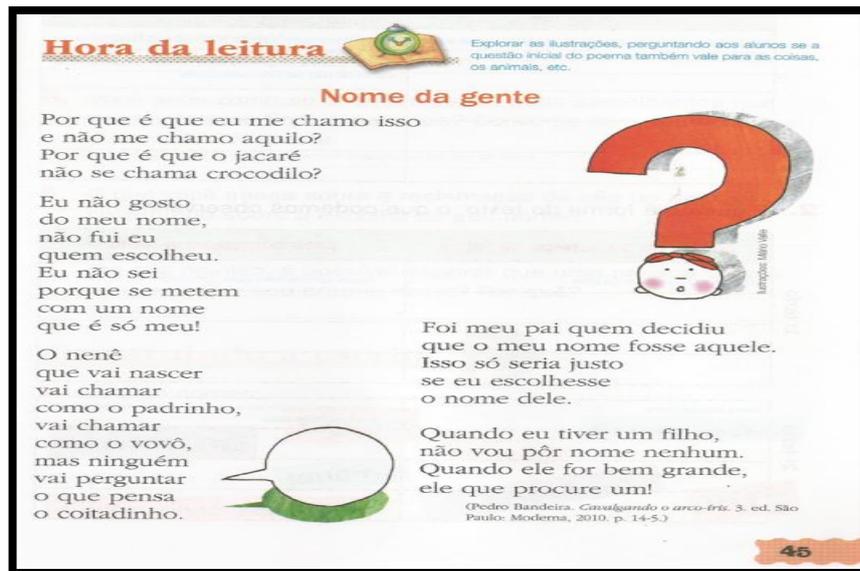
É um texto complexo de cunho científico e geográfico necessitando assim, da intervenção pedagógica do professor, para que o aluno chegue a compreendê-lo. Apesar disso, se for bem orientada, motiva para a leitura e compreensão da funcionalidade da reportagem. Aqui as ilustrações são extremamente necessárias, pois o texto verbal sozinho não seria suficiente para a explicação do vento e a divisão do mar conforme a apresentação das imagens que oferecem a representação da explicação integrando a informação do texto, por isto, ocorre à complementaridade, pois há uma combinação das duas linguagens: verbal e visual.

Diante das análises realizadas nos gêneros comuns por ano, identificamos que o gênero de maior representatividade nas coletâneas é o poema, por isso foi analisado para verificação da linguagem verbo-visual expressa nesse gênero.

### **5.3. Linguagem verbal e visual nos gêneros predominantes nas coletâneas: o poema**

De um modo geral, percebe-se que o poema prevalece nas três coletâneas analisadas. Trata-se de um gênero de ampla circulação social que permite trabalhar aspectos da música, beleza e da arte. Sua composição em versos, estrofes e rimas, sugere uma leitura com ênfase na sonoridade, pelos professores, para despertar nos alunos emoções e sentimentos que desenvolvam a formação de leitores.

Nesse sentido, se analisa os poemas seguintes para discutir a contribuição da linguagem verbo-visual nesse gênero para o Ciclo de Alfabetização, pois acreditamos que o ensino da literatura seja importante já nessa etapa de escolarização especialmente pelo seu caráter humanizador. Assim, iniciamos as análises dos poemas:



**Figura 11. POEMA: NOME DA GENTE**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

O poema “*Nome da gente*” (figura 11) inicia com o título destacado de vermelho e segue com o texto escrito em estrofes de preto. A letra de bom aspecto visual o que favorece a leitura. O texto é interessante por dar condições de discutir a origem dos nomes das crianças. O manual do professor indica que “o objetivo primeiro desta seção é levar os alunos a perceberem que os nomes estão ligados à cultura de um povo” (GARCIA, 2011, p. 32). O poema é indicado a ser trabalhado com o conceito de eu poético.

A imagem de uma interrogação grande destacada de vermelho com sombra cinza mostra o questionamento dos nomes e embaixo dela um rosto ruborizado de questionamento. A outra imagem um balão branco sem fala com sombra verde indicando a falta de pronunciamento do bebê na escolha do nome. A imagem é irrelevante e não auxilia o texto, não havendo equilíbrio entre as duas linguagens. Esse exemplo é um caso gritante de redundância, pois se as imagens forem retiradas, não acrescentará nenhum prejuízo à compreensão do texto, devido a sua má qualidade.



**Figura 12. POEMA: CANSEIRA QUE DÁ CANSEIRA**

Fonte: (BRANCO; MARINHO, 2011).

No poema “Canseira que dá canseira” (figura 12) o poema apresenta o título com letras verdes em negrito. O texto inserido no ambiente colorido inicia num diálogo entre a mãe e o menino. O texto cheio de ritmo descreve a imaginação do menino que de forma lúdica brinca com as palavras ao mesmo tempo em que a imagem ilustra o texto com desenhos infantis mostrando o menino deitado em cima das nuvens imaginando as atividades a serem realizadas. O cenário é mostrado através de um fundo azul com nuvens brancas em forma de animais com estrela um arco-íris e um gato malhado. Texto e imagem numa combinação eficaz próprio para atender a faixa etária das crianças, representa o universo colorido da infância, que prende a atenção dos pequenos leitores. Diante desse exemplo, há uma complementaridade, uma combinação integrada da linguagem visual com a linguagem verbal.

4. ACOMPANHE AGORA A LEITURA DO POEMA. QUANDO TERMINAR DE OUVIR, LEMBRE-SE DE CONFERIR SE ACERTOU O NOME DOS ANIMAIS QUE APARECERIAM NO TEXTO.  
 Na leitura, enfatizar a melodia do texto, a sonoridade das palavras e das rimas.

**ANTA**

ANTA  
 É BEM GIGANTA.  
 TEM TROMBA  
 IGUAL ELEFANTA.

ANTES,  
 ERAM TANTAS  
 AS ANTAS!  
 HOJE,  
 EXISTEM  
 QUANTAS?

LALAU E LAURABEATRIZ, NOVOS  
 BRASILEIRINHOS. SÃO PAULO: COSAC  
 NAIFY, 2002.



Retomar a atividade 3, para que os alunos verifiquem se suas hipóteses sobre os animais que apareceriam no poema estavam corretas. Assim, estarão desenvolvendo a estratégia de verificação.

179

**Figura 13. POEMA: ANTA**  
 Fonte: (MARINHO; BRANCO, 2011).

O poema, intitulado “*Anta*” (figura 13) apresenta sugestão ao professor para ler o gênero textual com ênfase na sonoridade para atrair as crianças. A tarefa oferece chances de realizar uma relação do texto verbal e o texto imagético que surge bastante colorido para o universo infantil. No entanto, a articulação do texto com a imagem parece ser esquecida, pois não há nenhum comando alertando sobre a imagem. A anta apresentada está bem representada por uma ilustração que favorece o professor de realizar questionamentos que explorem a linguagem verbo-visual, embora, necessita ainda o desenho de uma elefanta, elemento que em seguida o exercício retoma, questionando o animal que está em falta na imagem de acordo com o poema. O local em que a anta está é adequado porque elas vivem perto dos rios. A árvore e os pássaros propiciam interesse para as crianças, retratando o bosque. No que concerne às antas o poema sugere o tema da extinção dos animais especialmente porque modula o tempo ao se referir “antes” e “hoje”. A figura permite a criança conhecer o animal já que não é um animal

comum; sem ilustração, isso não seria possível.<sup>8</sup> O texto e a imagem se aliam de forma eficaz, para a compreensão do poema e o conhecimento do animal numa integração das linguagens. Sendo assim, é um exemplo de complementaridade.

**HORA DA LEITURA**

Acompanhe a leitura que o professor vai fazer.

**A pipa**

A pipa que  
o menino maluquinho soltava  
era a mais maluca de todas  
rabeava lá no céu  
rodopiava adoidado  
caía de ponta-cabeça  
dava tranco e cabeçada  
e sua linha cortava  
mais que o afiado cerol.  
E a pipa  
quem fazia  
era mesmo o menininho  
pois ele havia aprendido  
a amarrar linha e taquara  
a colar papel de seda  
e a fazer com polvilho  
o grude para colar  
a pipa triangular  
como o papai  
lhe ensinara  
do jeito que havia  
aprendido  
com o pai  
e o pai do pai  
do papai.

Nessa fase, a criança precisa de um bom referencial de leitor, por isso é indispensável que se faça a leitura com ênfase para que ela perceba o ritmo, a sonoridade e a musicalidade presentes nos poemas.

(Ziraldo. *O Menino Maluquinho*. São Paulo, Melhoramentos, 1981. p. 8-9.)

145

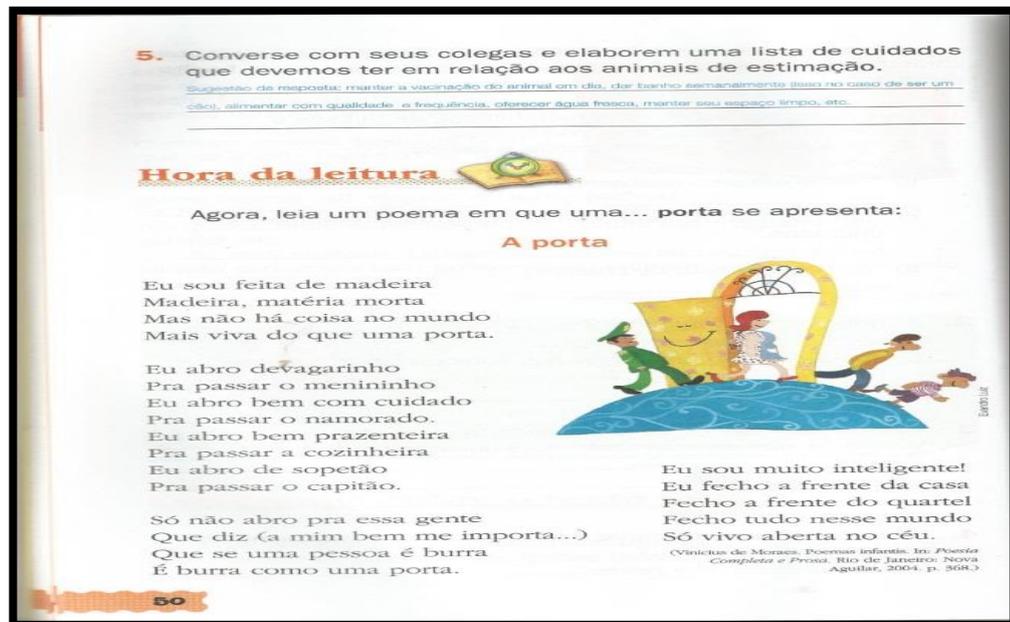
**Figura 14. POEMA: A PIPA**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

No poema “*A pipa*” (figura 14) foi verificada que a leitura chama a atenção das crianças por ser realizada pelo professor. O título centralizado de vermelho destaca-se do poema que é constituído de uma única estrofe. O poema cheio de sonoridade é divertido para as crianças. A imagem com o menino sentado construindo a própria pipa segurando um papel triangular, chama a atenção das crianças. O rosto do menino exprime a expressão de esforço de alguém que está observando as medidas perfeitas para a confecção da pipa. No seu entorno há os materiais que utilizou para a produção do brinquedo observa-se o carretel com linha, um pote com o grude (a cola) com uma ripa para espalhar no papel, e ainda, as ripas (taquaras) próximo à sua perna esquerda. E próximo às costas do menino aparecem folhas o que se presume que

<sup>8</sup> Vale destacar, ainda, que a anta é o maior mamífero terrestre.

serviu de material para a confecção da pipa. O texto é adequado à idade das crianças e especialmente do ponto da funcionalidade, pois é a confecção de um brinquedo o que se torna familiar para elas, além de inclinar para a prevenção de acidentes no que se refere ao perigo de empinar pipa com cerol podendo causar a morte. E, também, pode ser estendido para um debate sobre família, já que o menino pertence à terceira geração daqueles que aprenderam a fazer a pipa. Como uma dica, o LD sugere ao professor ler com ênfase para destacar o ritmo, a sonoridade e a musicalidade do poema. É também uma relação de complementaridade, pois a ilustração do menino e seus pertences são adequados para o texto que se unem de forma integrados ao poema, à medida que a imagem informa os recursos da expressão do menino de modo que, há uma relação entre a linguagem verbal e a visual consistindo assim, uma sintonia nesse poema.



**Figura 15. POEMA: A PORTA**

**Fonte:** (ALBUQUERQUE, 2011).

O poema “A porta”, é marcado por um eu-lírico não-animado (porta) que, dentro do poema, ganha vida e, mais além, voz. Pode-se dizer que é um caso típico de prosopéia, pois a fala é atribuída a um ser inanimado na representação de sentimentos humanos. A porta vai descrevendo a sua composição, as pessoas que ela recebe se abrindo e faz críticas àquelas pessoas que a rotulam de desprovida de conhecimentos. E principalmente, discorda do rótulo, anunciando que fecha lugares importantes e somente se abre no céu. O poema permite ao professor trabalhar de forma lúdica com as crianças e refletir sobre a questão do eu lírico e os significados que estão ocultos nos textos, por exemplo, a questão da prosopéia. E também as

características do poema. Quanto a imagem, deixa uma desproporção em comparação com o texto que se apresenta de forma ilustrativa, sem nada acrescentar. O que nesse caso poderia ser bem mais significativa para a contribuição da linguagem verbo-visual, por isto, é considerada uma redundância.

**Hora da leitura** 

**ANA BELA COMILONA**

ANA BELA COMILONA  
 COME TUDO O QUE VÊ.  
 BASTA LIGAR A TV  
 NHAC, NHAC, NHAC.  
 ERA UMA VEZ  
 A BOLACHA,  
 A PIPOCA,  
 OU QUALQUER MAÇAROCA.

ANA BELA COMILONA  
 SÓ NÃO ERA  
 MUITO SABICHONA.  
 NA MESA,  
 ENTENDIA DE TUDO.  
 NA ESCOLA, NADA DE ABC.  
 SUA MÃE PENSOU,  
 PENSOU, PENSOU,  
 ATÉ QUE — OPA! —  
 A SOLUÇÃO ESTAVA  
 NA SOPA.

ANA BELA COMILONA  
 LOGO APRENDEU O ABC  
 COMENDO O PRATO REPLETO  
 COM AS LETRAS DO ALFABETO.

(José de Nicola. *Entre ecos e outros trechos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.)




23

**Figura 16. POEMA: ANA BELA COMILONA**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

No texto “Ana Bela Comilona” (figura 16) o poema está escrito todo de letras de imprensa maiúscula, com boa disposição gráfica. É um texto bem interessante do ponto de vista linguístico, pois apresenta os conflitos de criança nessa fase de aquisição do letramento. Há uma descrição que facilmente se chega à compreensão do motivo do título “Ana Bela Comilona” já que a menina come tudo o que vê. No entanto, a menina entende de comida e não estava alfabetizada. As imagens bem oportunas mostram a solução para o problema da menina. Na primeira ilustração a mãe aparece segurando uma tigela com hortaliças e próximo a ela tem uma panela de pressão para realizar o cozimento e uma espumadeira para retirar os legumes da panela. O rosto da mãe com sobrancelhas arqueadas e olhos arregalados para expressar a

surpresa quando ela descobre a maneira de resolver a dificuldade da menina acerca do desconhecimento do ABC. A segunda ilustração apresenta Ana Bela sentada à mesa, com uma colher na mão, tomando a sopa (a solução que a mãe encontrou para alfabetizá-la) com o guardanapo em sua volta e um prato de acompanhamento contendo duas torradas. O rosto da menina aparece com uma boca expressiva demonstrando satisfação. As duas imagens contribuem integradas para a linguagem verbo-visual do poema, assim afirmamos que há uma complementaridade. Todo o texto está vinculado às ilustrações que informam em equivalência, com a mesma harmonia, fazendo parte da complementaridade.

No final da análise dos poemas, observamos conforma já apresentado na tabela 1, que o segundo gênero de maior representatividade nas coletâneas são as HQ, por essa razão, foi analisada a relação verbo-visual presente nesse gênero.

#### **5.4. Linguagem verbal e visual em gêneros textuais multissemióticos: a HQ**

Nos livros analisados observamos que além do gênero textual poema, há também com expressividade, os gêneros multissemióticos, nesse caso as Histórias em quadrinhos. Esse gênero traz para a alfabetização uma série de possibilidades de leitura no sentido de diversão, inferência, reflexão de determinados temas e a atração para a formação de leitor, já que é multissemiótico. Há nesse ambiente, a relação entre a palavra e a imagem que tornam - se integradas, pois há indubitavelmente a complementaridade. Ambas as linguagens têm a mesma importância. Elas são indissociáveis para a compreensão da mensagem que se quer transmitir. Trata-se de uma composição dos elementos verbais e imagéticos que se apoiam.

Os vários recursos semióticos nesse ambiente permitem modos diferenciados de sentidos. A leitura e compreensão desse tipo de gênero envolvem a palavra, as imagens, o cenário e ainda as expressões das personagens. Esses tipos de gêneros nos colocam reflexões sobre a diversidade de elementos semióticos que circulam na sociedade contemporânea, principalmente com a acessibilidade aos recursos tecnológicos que favorecem a sua divulgação nas diversas esferas sociais, o que faz do gênero história em quadrinhos ser conhecida mundialmente.

As Histórias em quadrinhos nem sempre foram tão recomendadas para o ensino de LP, no entanto, sempre têm sua expressividade para atrair leitores. Os PCN também têm sua contribuição na disseminação desse gênero e o PNLD reforça sua importância para as crianças. Nesse sentido, verificamos nas coleções um número exponencial de Histórias em Quadrinhos, especialmente nas obras de 1º Ano.

No caso seguinte, o LD mostra um exemplo de História em Quadrinhos que pode levar a reflexão sobre os valores e a ética no tratamento com os amigos. O comportamento de Cebolinha com Mônica retrata a convivência ente eles.

**CONHECENDO O TEXTO**

Levar para a sala de aula algumas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, para usar os alunos conhecendo suas personagens.

1. TROQUE IDEIAS COM SEUS COLEGAS SOBRE ESTAS PERSONAGENS.



A) ESCREVA O NOME DA MENINA: \_\_\_\_\_ MÔNICA

B) ASSINALE A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DESSA PERSONAGEM.

É COMILONA.

É MUITO FORTE.

C) ESCREVA O NOME DO MENINO: \_\_\_\_\_ CEBOLINHA

D) ASSINALE A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DESSA PERSONAGEM.

NÃO GOSTA DE TOMAR BANHO.

INVENTA PLANOS PARA ENGANAR A MÔNICA.

2. ESSAS PERSONAGENS FORAM CRIADAS POR UM ESCRITOR BRASILEIRO CHAMADO MAURICIO DE SOUSA E SÃO ENCONTRADAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.

• O QUE VOCÊ SABE SOBRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS? TROQUE IDEIAS COM SEUS COLEGAS.

Esta é uma primeira atividade com as HQs e não é esperado que os alunos tenham todos os conhecimentos sobre o gênero. Porém, algumas perguntas que há imagens e partes escritas são HQs e fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Por ser um gênero que circula amplamente no universo infantil, provavelmente os alunos já têm muitos conhecimentos sobre o assunto.

3. COM OS COLEGAS E O PROFESSOR, LEIA NA PRÓXIMA PÁGINA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE MAURICIO DE SOUSA.

126

**TURMA DA MÔNICA** MAURICIO DE SOUSA



127

**Figura 17. HISTÓRIA EM QUADRINHOS: TURMA DA MÔNICA**

Fonte: (MARINHO; BRANCO, 2011).

Somente com a junção da linguagem verbo-visual apresentada nesse gênero é que se tem a compreensão da mensagem transmitida. Nos quatro primeiros quadrinhos percebemos Cebolinha observando o que Mônica estava fazendo. No quinto e no sexto observamos as atitudes do menino. Embora, apenas no quadrinho final a expressão de Cebolinha mostra a surpresa do menino quando descobre que seria servido daqueles bolinhos. Aqui, o texto somente verbal não daria conta de tantas informações. As cenas de expressões do rosto do Cebolinha, ao observar Mônica pela janela. O balão que representa a ideia do menino, o quadro sem nenhum balão, mas que expõe o saco de cimento. São pistas imagéticas que complementam o texto verbal. A expressão de Cebolinha quando entra na casa da menina com uma imagem em movimento para mostrar que está observando se Mônica estava chegando.

Os próximos quadrinhos apresentam uma combinação de texto e imagem que mostra o esforço da menina para mexer a massa do bolo. A complementaridade da linguagem verbo-

visual funciona perfeitamente na produção de sentidos, pois quando a imagem complementa o texto, o texto também complementa a imagem, ambas são recíprocas e integradas.

Outro exemplo analisado foi a História da Magali:

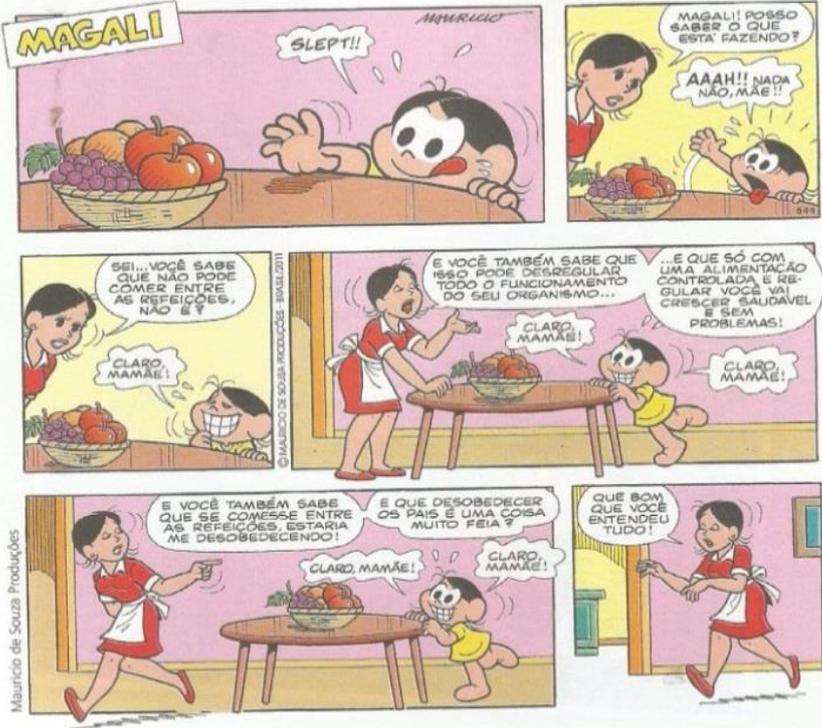
 **NAVEGAR NA LEITURA**

 **O QUE VEM POR AÍ?**

Existem maneiras diferentes de se divertir. Algumas pessoas gostam de estar com os amigos, jogar ou fazer brincadeiras, outras se divertem em silêncio, sozinhas, com uma boa leitura. Nesta unidade, você vai experimentar jeitos diferentes de se divertir!

- O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER PARA SE DIVERTIR?

Nas unidades 1 e 2, você viu algumas histórias em quadrinhos com personagens de uma turminha que adora diversão: a Turma da Mônica, criada por Mauricio de Sousa. Acompanhe a leitura de seu professor e divirta-se com a história!



**MAGALI**

SLEPT!!

MAGALI! POSSO SABER O QUE ESTÁ FAZENDO?

AAAH!! NADA NÃO, MAMÃE!!

SEI... VOCÊ SABE QUE NÃO PODE COMER ENTRE AS REFEIÇÕES, NÃO É?

CLARO, MAMÃE!

E VOCÊ TAMBÉM SABE QUE ISSO PODE DESREGULAR TODO O FUNCIONAMENTO DO SEU ORGANISMO...

CLARO, MAMÃE!

...E QUE SÓ COM UMA ALIMENTAÇÃO CONTROLADA E REGULAR VOCÊ VAI CRESCER SAUDÁVEL E SEM PROBLEMAS!

CLARO, MAMÃE!

E VOCÊ TAMBÉM SABE QUE SE COMESSE ENTRE AS REFEIÇÕES, ESTARIA ME DESOBEDECENDO!

E QUE DESOBEDECER OS PAIS É UMA COISA MUITO FEIA?

CLARO, MAMÃE!

CLARO, MAMÃE!

QUE BOM QUE VOCÊ ENTENDEU TUDO!

Mauricio de Sousa Produções

152

Disponível em: <www.monica.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2011.

**LER PARA COMPREENDER**

- NO 1º QUADRINHO, O QUE MAGALI PRETENDE FAZER?  
Magali pretende pegar uma fruta na fruteira sobre a mesa.
- O QUE A MÃE DE MAGALI DIZ A ELA SOBRE COMER FORA DO HORÁRIO DAS REFEIÇÕES?  
A mãe diz a Magali que não pode comer entre as refeições para não desregular o funcionamento do organismo e crescer saudável. Além disso, a mãe diz que se a menina fizer isso estará a desobedecendo, e isso não é bom.
- MAGALI GARANTE À MÃE QUE HAVIA ENTENDIDO SUAS EXPLICAÇÕES. APESAR DISSO, O QUE A MENINA FAZ?  
Magali desobedece a mãe e pega uma fruta/maçã da fruteira.
- POR QUE MAGALI PARECE ESTAR SE SENTINDO MAL NO ÚLTIMO QUADRINHO?  
Magali se sente mal porque as frutas eram de cera.
- O QUE PRECISAMOS FAZER PARA ENTENDER A HISTÓRIA EM QUADRINHOS? MARQUE UM X NA RESPOSTA CERTA.  
Professor, além da leitura dos elementos verbais, chame a atenção dos alunos para a sequência de leitura dos quadrinhos: da esquerda para a direita.

LER SOMENTE O TEXTO DOS BALÕES.

LER O TEXTO DOS BALÕES E OBSERVAR A EXPRESSÃO DAS PERSONAGENS NAS IMAGENS.

133

**Figura 18. HISTÓRIA EM QUADRINHOS: MAGALI**

Fonte: (SIQUEIRA, et al, 2011).

A atividade da figura 18 orienta toda uma discussão sobre as Histórias em Quadrinhos como fonte de diversão que vai ser lida pelo professor e depois do final da História tem uma seção de ler para compreender fazendo uma retomada do que foi lido. A leitura do texto apresenta uma combinação recíproca das duas linguagens que vai no decorrer da História mostrando as expressões de Magali com sua vontade compulsiva de comer as frutas. Embora, a mãe de Magali explique ao longo da história que não é para comer as frutas, que não se pode

comer entre as refeições e que se ela fizesse o contrário, estaria desobedecendo as ordens. O tempo todo, a menina concorda verbalmente com a mãe. Somente no último quadrinho é possível perceber que a menina não cumpriu as ordens, pois sua expressão retrata o seu estado.

A História favorece reflexões sobre a postura da menina que não consegue compreender as regras orientadas pela mãe e termina prejudicando a saúde. Uma História que utiliza a combinação da linguagem verbo-visual de forma eficaz na compreensão de sentidos, pois a imagem e o texto estão necessariamente integrados.

O próximo exemplo, também HQ, apresenta outro caso de complementaridade. Conforme mostra a fig. 19.

**Hora da leitura** 

Leia os quadrinhos e veja como o Menino Maluquinho e seu amigo Bocão se divertem em casa, à noite...



(Ziraldo, *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 90.)

**Conversando sobre o texto** 

1. Você já leu alguma história em quadrinhos do Menino Maluquinho? O que você achou das suas ideias e aventuras? *Resposta pessoal.*
2. De qual característica do Menino Maluquinho você mais gosta? *Dentre as características do Menino Maluquinho podemos destacar: alegre, criativo para inventar brincadeiras, poeta, um pouco encrenheiro, namorador, estudioso o suficiente para passar de ano, etc.*

214

**Figura 19. HISTÓRIA EM QUADRINHOS: O MENINO MALUQUINHO**  
 Fonte: (ALBUQUERQUE,2011).

Nessa História em Quadrinhos é observado que o Menino Maluquinho e seu amigo Bocão nas aventuras do dia a dia. No início da História aparece o nome: “O Menino Maluquinho” em letras de imprensa maiúsculas e com cores variadas. O primeiro quadro mostra a expressão de maluquinho com os braços abertos perguntando a sua mãe se o amigo Bocão podia dormir na casa dele e a mãe permite. O próximo quadro há uma euforia dos meninos indicada tanto pela linguagem verbal (com letras maiúsculas em negrito, exprimindo um grito) quanto pela expressão de alegria dos garotos em movimentos aos pulos. A comunicação entre a linguagem verbal e visual mostra as brincadeiras que eles aprontam por toda a história. Nesse sentido, brincam de *skate*, mergulho, futebol, bolinha de gude, pião, triciclo, avião, pirata e boxe.

O texto mostra as interjeições com letras coloridas maiúsculas em negrito, expressa pelos meninos sinalizando alegria. As imagens apresentam todas as brincadeiras dos meninos e os gestos de alegria, cansaço, diversão... Na hora de dormir, o menino Maluquinho, encerra a história com uma brincadeira inusitada, convence o amigo Bocão que, para a captura do fantasma, ele deve dormir na cama dos pais deles. Bocão cumpre o combinado. E, os pais do menino questionam a presença de Bocão naquele ambiente. Se fosse apenas o texto verbal, não seria possível perceber tamanha travessura dos garotos.

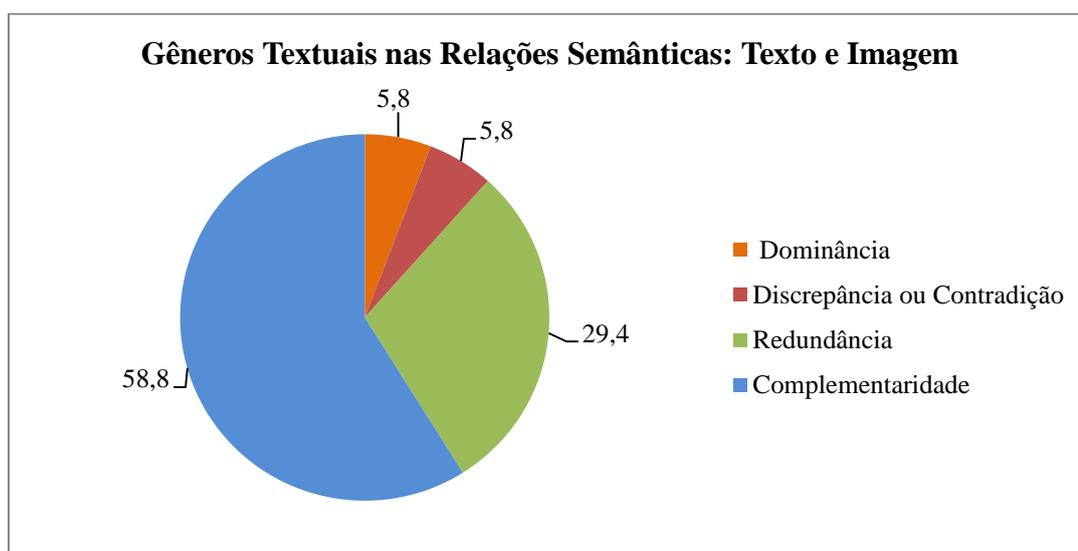
As imagens apresentadas na história auxiliam na descrição e são recíprocas em diversos aspectos têm uma sintonia entre a linguagem verbal e visual, pois de modo que as evidências das histórias são melhores compreendidas com as informações retratadas na ilustração. Nesse caso apenas uma das linguagens deixariam lacunas na compreensão da história. Por isso, o texto mostra uma combinação dos recursos da imagem e da linguagem verbal formando uma unidade na mensagem, afinal, se uma traz os códigos linguísticos, a outra, oferece os recursos multissemióticos. Diante disso nos levam a concluir que as três Histórias em quadrinhos são da categoria de complementaridade.

No decorrer do estudo, além dos textos com linguagem verbo-visual, percebem-se outras situações nas quais os textos são exclusivamente verbais ou visuais como indicado nas observações gerais.

### **5.5. Linguagem verbal e visual no LD de alfabetização: observações gerais**

Como resultado das observações referentes às coletâneas investigadas, foi possível destacar alguns pontos que consideramos importantes:

- Durante a análise dos gêneros textuais nos livros didáticos procurou-se observar a relação verbo-visual e sua contribuição para o ensino de alfabetização. E para isso, utilizaram-se as categorias semânticas: dominância, redundância, complementaridade e discrepância ou contradição, todas baseadas em Santaella (2012). Foram observados os gêneros comuns por ano. Houve também um estudo quantitativo sendo constatado que o poema e as Histórias em Quadrinhos representaram os gêneros de maior frequência nessas coletâneas. Informamos que, exclusivamente no caso de dominância (a propaganda do achocolatado), recorremos ao único exemplo que foi oferecido em apenas uma das coletâneas pertencente ao *corpus*. As categorias foram procuradas criteriosamente, no entanto somente há esse exemplo de dominância.
- A categoria de discrepância ou contradição é um caso esporádico nas coletâneas.
- A categoria de dominância também aparece com raridade nas coletâneas, talvez seja pela etapa de estudo das crianças em fase de alfabetização.
- Após a análise de 17 textos em diversos gêneros textuais, identificamos a predominância da complementaridade, a redundância e em seguida empate nas categorias de dominância e discrepância ou contradição. O gráfico a seguir, mostra o resultado em percentuais para melhor visualização dos resultados.



- Outra observação realizada é que as três coletâneas analisadas apresentam sempre textos acompanhados de imagens. No entanto, em raríssimas exceções, ainda encontramos o texto exclusivamente verbal como é o caso da atividade na seção de leitura com a receita culinária (fig. 20), conforme o exemplo a seguir:

**HORA DA LEITURA** 

QUEM GOSTA DE COMER BOLO DE CHOCOLATE? CONHEÇA UMA RECEITA DESSA DELÍCIA...

**BOLO DE CHOCOLATE**

**Ingredientes:**  
 3 xícaras de açúcar  
 3 xícaras de farinha de trigo  
 1 xícara de chocolate em pó  
 1 colher de fermento em pó  
 2 colheres de manteiga  
 1 copo de leite  
 3 ovos

**Modo de fazer:**  
 Bata o açúcar com a manteiga e as gemas.  
 Acrescente a farinha, o chocolate em pó, o leite e o fermento em pó.  
 Bata as claras em neve e misture na massa.  
 Unte a fôrma.  
 Coloque a massa na fôrma.  
 Leve ao forno (20 minutos).

*Bolo de chocolate*

*Ingredientes:*  
 3 xícaras de açúcar  
 3 xícaras de farinha de trigo  
 1 xícara de chocolate em pó  
 1 colher de fermento em pó  
 2 colheres de manteiga  
 1 copo de leite  
 3 ovos

*Modo de fazer:*  
 Bata o açúcar com a manteiga e as gemas.  
 Acrescente a farinha, o chocolate em pó, o leite e o fermento em pó.  
 Bata as claras em neve e misture na massa.  
 Unte a fôrma.  
 Coloque a massa na fôrma.  
 Leve ao forno (20 minutos).

FAÇA ESTAS RECEITAS COM A AJUDA DE UM ADULTO.

Para os professores que optarem por fazer a transcrição para a letra manuscrita mais tarde, quando os alunos tiverem um repertório maior de escrita, este é um bom momento para isso. Aproveite-o explorando essa mesma receita em dois tipos de letra. Verificar com eles onde encontramos receitas com cada um desses tipos de letra (impressa, jornal, revistas, etc.).

**ESCREVENDO SOBRE O TEXTO** 

manuscrita, cadernos feitos por donas de casa. Verificar a p. 14 chamando a atenção da turma para o modo de traçar as letras manuscritas.

**REÚNA-SE COM UM COLEGA, DISCUTAM E ESCRIVAM.**

- 1. QUAL O TÍTULO DA RECEITA? COPIE-O.**  
 Bolo de chocolate. \_\_\_\_\_
- 2. COMO VOCÊ DESCOBRIU QUE É UMA RECEITA?**  
 Espere-se que o aluno aponte os elementos estruturais desse tipo de texto e a menção de ingredientes.

**95**

**Figura 20. RECEITA CULINÁRIA: BOLO DE CHOCOLATE**

Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011, p.95).

Neste caso específico, a receita vem escrita em dois momentos. No primeiro tem um fundo verde com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, todas escritas de acordo com a norma culta; e o título “Bolo de chocolate”, que está em cor vermelha, com as letras maiúsculas em destaque, enquanto os ingredientes e o modo de fazer estão em negrito. No segundo momento, há um fundo amarelo com letras cursivas; o título está em cor azul e tanto os ingredientes como o modo de fazer estão em negrito. Os autores fazem uma advertência muito importante: informam que essa receita deve ser preparada com a ajuda de um adulto, já que o

bolo para ser preparado, necessita do manuseio de utensílios domésticos uma medida de prevenção advertindo as crianças dos perigos.

Após esse breve resumo da atividade de leitura, há sugestão de que o interessante nesse exercício é a possibilidade de o professor realizar uma atividade escrita com os alunos em nível alfabético mais elevado, visando à transcrição de um tipo de letra para o outro. A transcrição da letra é um ponto positivo, pois à medida que as crianças vão se alfabetizando vão substituindo a escrita da letra de imprensa pela manuscrita. Em adicional, sinalizamos que há uma advertência para a realização da receita com o monitoramento de um adulto, com o mesmo propósito da primeira (evitar acidentes).

No entanto, apesar de todas as indicações, não há nesta atividade, nenhuma figura para ilustrar o texto. Neste sentido, Santaella (2012), assegura que: “No contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados de um corpo comum de informações”. (p.14.) Isso implica dizer que, na receita “Bolo de chocolate” não há nenhuma relação do texto verbal com o imagético, justamente pela ausência da imagem. Em outros termos, apesar de a receita se referir a um bolo bastante presente na vida da maioria dos alunos, o texto precisava de imagens para atrair as crianças para a leitura. Seguindo esse caminho, a alfabetização visual foi totalmente negligenciada.

Em resumo, diante da oferta desses textos para as turmas de alfabetização, observamos que são atividades significativas no dia a dia das crianças, especialmente pela sua funcionalidade, uma vez que as receitas poderão ser executadas, se forem simples, na cozinha da própria escola e com a participação de toda a turma. Ademais, a estrutura composicional do texto permite levantar uma série de hipóteses, aproveitando, assim, os conhecimentos prévios dos alunos.

Vale ressaltar que esse texto favorece o entendimento de que para ter êxito diante da preparação dos alimentos é preciso seguir à risca as etapas estabelecidas nas instruções, seja nas medidas dos ingredientes, seja nos conceitos matemáticos de quantidade e de medidas, seja nas etapas do preparo. Os alunos também poderão perceber que, se não seguirem as instruções, o alimento perderá a qualidade, resultando em prejuízo tanto no aspecto financeiro quanto no fator tempo. Além disso, ao preparo do alimento pode ser acrescido um conhecimento histórico e cultural (quando resgatada à origem dos alimentos e até mesmo os seus aspectos nutritivos), podendo, através do gênero receita, trabalhar a interdisciplinaridade.

- Outra observação significativa é que, além de gênero textual exclusivamente verbal, visualizamos textos não verbais que apesar de não se constituírem como nosso objeto de estudo, faz parte das coletâneas como, por exemplo: Figura 21. TELA: *Casa da Fazenda na Provença*. Uma oportunidade de trabalhar com as crianças a observação da tela em detalhes: cores, movimentos, objetos e a pessoa e contextualizá-la. Não há texto verbal o que poderia auxiliar efetivamente na compreensão.

**Hora da leitura** 



(Vincent van Gogh. *Casa de fazenda na Provença*, 1888: 46 x 61 cm. National Gallery of Art, Washington, DC.)

**Escrevendo sobre o texto** 

**1.** Observe cuidadosamente a tela reproduzida e localize:

O título do quadro: Casa de fazenda na Provença  
 O nome do pintor: Vincent van Gogh  
 O ano em que foi realizada: 1888  
 A cidade onde está o museu em que podemos encontrá-la:  
Washington, DC, nos Estados Unidos  
 O tamanho da tela: 46 x 61 cm

**2.** Quando Van Gogh pintou essa tela, morava em uma cidade perto de Paris, chamada Arles, onde havia campos de trigo a perder de vista. Você vê alguma relação entre essa informação da vida do pintor e seu quadro?

Espera-se que o aluno perceba que nela o trigo cresce de todos os lados, quase "sufocando" a pequena figura humana que anda em meio a ele.

196

**Figura 21. TELA: CASA DE FAZENDA NA PROVENÇA**  
 Fonte: (ALBUQUERQUE, 2011).

- A figura 22. *RONDA INFANTIL*, também se apresenta como uma leitura não-verbal. Ambas as telas propiciam ao professor trabalhar os aspectos visuais aumentando o repertório cultural das crianças. No entanto, para perceber as circunstâncias nas quais as telas foram pintadas, as crianças precisarão ainda mais da mediação do professor. A

contextualização das telas carece de leitura verbal. E nesse caso, não há um auxílio verbal para oferecer informações complementares às crianças.

## CONHECENDO O TEXTO

Convidar os alunos a observar a obra, silenciosamente, por alguns minutos. A seguir, solicitar que respondam às questões abaixo, que o professor, como mediador, pontuará de modo a destacar os aspectos mais significativos da obra. Explicar que, aqui, Ronda é uma dança de roda em que os participantes dançam de mãos dadas, cantando e movimentando-se em círculos; roda. Aproveitar também para dar algumas informações sobre o autor da obra. Ver o Manual do Professor.

**1. OBSERVE ESTA OBRA DE ARTE.**



**RONDA INFANTIL, DE CANDIDO PORTINARI (1932).**

Contextualizar a obra com o objetivo de construir conhecimento e ampliar o repertório cultural dos alunos. Indagar em que circunstâncias eles acham que o pintor capturou a cena. Perguntar também se as crianças posaram para o artista ou se ele apenas observou a cena e a representou ou, ainda, se o artista viveu essa cena quando criança e depois de adulto a representou.

◆ **CONVERSE COM SEUS COLEGAS.**

**A) O QUE VOCÊ VÊ NESSA IMAGEM?** Sugestão: Dez crianças brincando de roda e uma criança observando.

**B) O QUE CHAMA MAIS SUA ATENÇÃO?** Resposta pessoal.

**C) O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO FAZENDO?** Sugestão: Elas estão brincando de roda.

**D) VOCÊ PODE IMAGINAR ONDE ELAS ESTÃO? SERÁ QUE MORAM NUMA GRANDE CIDADE? JUSTIFIQUE.** Sugestão: Estão ao ar livre, provavelmente numa das ruas do bairro onde moram, numa cidade pequena, pois não se observam o tráfego de carros ou muitas pessoas.

**E) QUE CORES MAIS CHAMAM A ATENÇÃO NA IMAGEM?** Resposta pessoal.

Explorar oralmente as sensações transmitidas pelas cores. As cores quentes (vermelho, laranja, amarelo) podem transmitir calor, alegria, exaltação. Já as cores frias (azul, lilás, verde) podem transmitir calma, placidez, melancolia, tristeza. Na obra há predominância das cores relacionadas à terra, pois as crianças estão brincando na rua sem asfalto.

77

**NAVEGAR NA LEITURA**

**O QUE VEM POR AÍ?**

Professor, sugira que realize a leitura desta atividade lendo para a turma o texto inicial e as questões. O objetivo é levar as crianças a refletirem sobre a leitura.

Em vários lugares, existem crianças que, assim como você, têm seus próprios costumes, modo de vestir, brincadeiras, modos de festejar, dançar, cantar, enfim, têm sua própria cultura. Um dos modos de registrar elementos das diferentes culturas é a fotografia.

- 1 SUA FAMÍLIA TEM O COSTUME DE TIRAR FOTOGRAFIAS? EM QUE MOMENTOS?** *Respostas pessoais.*
- 2 VOCÊ TEM ALGUMA FOTOGRAFIA SUA?**
- 3 AS FOTOGRAFIAS A SEGUIR RÉTRATAM CRIANÇAS DE DIVERSOS PAÍSES DO MUNDO. OBSERVE-AS COM ATENÇÃO E RESPONDA: VOCÊ IMAGINA PARA QUE SERVEM OS TEXTOS QUE ACOMPANHAM AS FOTOS?**

Professor, explique aos alunos que as fotos que estão ao lado de fotos são legendas que indicam o local e o ano em que foram tiradas. No volume 2, essas legendas serão expandidas. Anote as respostas das crianças na folha 6, no momento em que a questão 5 solicitar a elas a retomada dessas respostas, elas terão condições de compará-las.



Tóquio (Japão) – 1934



Buenos Aires (Argentina) – 1941-1942

100



(Peru) – 1939-1946



Caruaru (Pernambuco, Brasil) – 1947-1951



Battambang (Camboja) – 1938

**LER PARA COMPREENDER**

- 1 O QUE AS CRIANÇAS DAS FOTOS ESTÃO FAZENDO?**  
*Respostas possíveis: estão brincando de boneca, observando em uma parede, olhando para a câmera, brincando com bonecas de barro e segurando um livro (provavelmente lendo).*
- 2 VOCÊ COSTUMA FAZER ALGUMA DESSAS ATIVIDADES NO SEU DIA A DIA?** *Respostas pessoais.*

101

**Figura 23. FOTOGRAFIA****Fonte:** (SIQUEIRA, et al,2011).

E por fim encerramos as análises com a leitura das fotografias (fig.23), constituindo mais uma leitura não verbal. Nesse caso, especialmente há uma sugestão para os professores incentivarem os alunos a ficarem atentos com as legendas e principalmente mediar a atividade para que as crianças expressem suas ideias.

Diante dos 21 textos (verbo-visuais, exclusivamente verbais ou visuais) analisados, destaca-se que a linguagem verbo-visual é importantíssima para contribuir com a aquisição da alfabetização verbal e imagética. Afinal, a sociedade utiliza a linguagem verbal e não verbal e os estudantes necessitam desse conhecimento para interagir nas práticas sociais.

No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, o livro didático, deve oferecer textos ilustrados para atrair as crianças para a leitura e também para auxiliar na compreensão das diversas multisssemioses que circundam na sociedade, pois as imagens significam muitas coisas e não são despreziosas.

Por outro lado, quando o texto surge apenas com a linguagem visual, o aluno precisa ainda mais da mediação do professor para compreender a mensagem do texto, isso ocorre pelo fato de que muitas vezes o aspecto visual necessita ser refletido nos seus diversos significados, como já dito, apenas um primeiro olhar de contemplação não é suficiente para a compreensão da imagem.

Diante do exposto, não há dúvidas que é essencial um ensino que contemple as duas linguagens, pois se estão integradas, favorece ao ensino da Língua Portuguesa nos aspectos linguísticos e semióticos. Com esse ensino desenvolvido na base, os alunos tendem a compreender com autonomia os textos verbais e multissemióticos, competência extremamente necessária na sociedade contemporânea.

Em suma, ressaltamos que as três coletâneas analisadas apresentam uma relação de linguagem verbo-visual, esse fator pode auxiliar as crianças a terem mais interesse pelos livros. No entanto, em algumas situações, as imagens funcionam como um mero acessório, pois não há vínculo com o texto, essas estão negligenciando a alfabetização visual, a orientação do professor é fundamental para estimular a reflexão sobre a importância das duas linguagens para a comunicação social. Não podemos esquecer que o livro é um recurso didático e que a

qualificação docente, a formação continuada e um planejamento pode ser bons aliados para um ensino de boa qualidade. E o professor é um importante protagonista do processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua materna sempre foi e será um desafio permanente aos educadores. No mundo contemporâneo há uma infinidade de Gêneros textuais, linguagens múltiplas e LDs dos mais variados para o ensino da alfabetização e de LP. No entanto, o saber a ser ensinado nessa etapa de construção de base, é que parece a cada dia mais complexo. O que se considera importante do ponto de vista linguístico e semiótico é que há uma urgência no ensino da linguagem verbo-visual em todas as modalidades de ensino.

Diante dessa ebulição de desafios, para a realização desse estudo, fomos impulsionadas por uma indagação: os textos verbo-visuais apresentados pelos livros didáticos são adequados para a alfabetização do ponto de vista da relação entre palavra e imagem? Para responder ao questionamento inicial elaboramos os objetivos para orientar o estudo. Dentre eles destacamos: examinar os significados provenientes da ligação entre a linguagem verbo-visual no processo de alfabetização, proposta nos livros didáticos no ciclo de alfabetização. Identificar se as imagens propostas no livro didático contribuem para a alfabetização.

O estudo foi realizado nos livros didáticos de alfabetização pertencentes ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2013, os quais tinham uma diversidade de gêneros textuais. Nas três coleções que compõem a pesquisa, verificou-se que os gêneros poemas e histórias em quadrinhos têm uma maior expressividade naquelas obras.

Para análise e discussão dos textos verbo-visuais apresentados nos livros didáticos de alfabetização, optamos pela análise em categorias, baseada nas relações semânticas, ou seja, a relação entre o texto e imagem, referenciada na autora Santaella (2012). Com destaque para as relações entre o texto e a imagem, pois as imagens podem ser observadas de diversas formas, e a imagem é polissêmica.

Nesse sentido, a mensagem do texto pode ser representada com uma imagem predominante em que o texto pode servir de complemento. Ou a imagem pode ser compreendida com a explicação do texto. Ambas, em combinação, podem contribuir para uma mensagem unificada. Por isso, defendemos o ensino da linguagem verbo-visual no primeiro ciclo de alfabetização, para que as crianças se familiarizem desde cedo, com essa linguagem que está posta na sociedade como um todo.

Nos dias atuais, em tempos de acesso aos recursos tecnológicos, os livros didáticos estão povoados de linguagem multissemiótica, por isso, este estudo apresenta sua relevância. A leitura de imagens necessita ser desenvolvida na escola em virtude do acesso das crianças com os

recursos tecnológicos. Muitas vezes elas não estão alfabetizadas linguisticamente, no entanto, são capazes de reconhecer siglas, imagens de propagandas, rótulos e necessitam refletir sobre tais imagens e seus significados.

Após a análise de dados constatamos que, os textos apresentados em sua maioria, contribuem para a alfabetização, pois há uma oferta de gêneros textuais com a linguagem verbo-visual que favorece o ensino e aprendizagem do ponto de vista da complementaridade, o texto com a imagem integrada, que é eficaz na construção de significados tornando a mensagem unificada, há uma reciprocidade entre a linguagem verbal e a linguagem visual.

Nas três coletâneas analisadas, observou-se no *corpus* selecionado, que a linguagem verbo-visual está presente de modo que a maioria dos gêneros textuais discutidos está inserida na categoria de complementaridade, pois aparece nesse grupo com maior expressividade. Embora a categoria da redundância também tenha sido observada. Nessa, os enunciados não fazem ligação da linguagem verbal com a visual. Nesse caso, especificamente, elas funcionam como mero acessório, pois nada acrescentam ao contexto verbal.

A categoria da discrepância ou contradição não é expressiva, esse resultado é positivo porque a relação da imagem com o texto é equivocada e pode confundir as crianças que estão em processo de alfabetização.

A categoria de dominância também foi encontrada esporadicamente, no entanto ela deveria aparecer com maior frequência já que as propagandas estão por toda a parte e necessitamos refletir sobre as questões do consumismo imposto pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, os professores precisam despertar nos alunos a reflexão dessa imagem para que se compreenda melhor a mensagem. Pois, do contrário, a ilustração pode não contribuir para a compreensão leitora da alfabetização.

É válido destacar que o estudo da linguagem verbo-visual ainda precisa ser aprimorado, pois nos LDs, apesar de encontrar o texto com a imagem, às vezes encontramos situações raras de ocorrências nas quais existe linguagem exclusiva sem combinação. Em casos esporádicos há atividades em que os textos são somente visuais ou exclusivamente verbais, nesse caso não há reciprocidade de linguagens.

Se a maioria dos gêneros textuais observados nos LDs dispõe da linguagem verbo-visual, esse resultado positivo não é casual, é consequência de uma mobilização nacional. Foram decorrentes de requisitos de critérios avaliativos realizado pelo MEC, através de especialistas, dos professores que escolhem as obras de acordo com as suas realidades escolares e solicitam a compra dos materiais. Por fim, também das editoras que, ou se ajustam aos critérios estabelecidos pelo FNDE ou estão excluídas do mercado livreiro. É no terreno desses

embates sociais que gradativamente o LD vai tomando novo caminho, mas está distante de atender todas as expectativas linguísticas.

De um modo geral, constata-se que as coleções trabalham os gêneros de forma espiral da forma como elas indicam no manual do professor, no entanto, oscilam nas imagens que ora complementam ora são redundantes, ou mesmo negligenciam a alfabetização visual. Oferecer os livros ilustrados para as crianças deve ser uma atividade cotidiana, pois hoje existe uma disponibilidade de recursos que facilitam a qualidade dos materiais escritos.

Para discorrer sobre a relação verbo-visual encontrada nas obras, não podemos negligenciar a alfabetização visual, pois, a partir do advento da fotografia elas foram cada vez mais se popularizando de modo que se constitui como parte de um contexto histórico difundido pela humanidade.

Diante do estudo realizado, foi identificado que as imagens propostas nos LDs de alfabetização, na maioria das vezes contribuem para alfabetização, porém em alguns casos precisam melhorar a qualidade, pois podem passar despercebidas devido à má qualidade. Muitas vezes, as imagens, são desproporcionais aos textos e outras vezes, as imagens são grosseiras e não atraem as crianças. Essas imagens precisam ser aprimoradas para contribuir com o ensino.

Enfim, encerramos o estudo salientando que vivemos na época de constantes produções acadêmicas e isso resulta no surgimento de novas tecnologias, quanto mais cedo for trabalhada a linguagem verbo-visual, mas as crianças poderão fazer uso dessa linguagem. Afinal a imagem e a palavra se relacionam em muitos materiais escritos, são diferentes e pode ser complementar, no entanto, é uma atividade que exige ensino sistemático.

Sendo assim, reiteramos que todo esse conhecimento será em vão se não lembrarmos o mais importante: o recurso humano, fator protagonista da educação. Por extensão, também daquele que está no cotidiano escolar alfabetizando as crianças: o professor. Ele é o mediador do conhecimento. De um modo geral, os professores estão atentos ao processo de alfabetização, especialmente ao ensino dos gêneros textuais. Porém, será que os professores alfabetizadores estão atentos a linguagem verbo-visual? Se o professor desconhece uma determinada perspectiva, não há como ensiná-la. Dessa forma, o LD será um recurso esquecido nas prateleiras dos armários e tudo não passará de um simples faz de conta.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. de. **A multimodalidade em atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais**: contribuições para o letramento visual? 134f. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. UNICAP, Recife, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- APARÍCIO, Ana Silva Moço; SILVA, Sílvia Ribeiro da. (Orgs.) **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 36. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROS, Isabela do Rêgo [EFKEN, Karl Heinz; ACIOLE, Moab; AZEVEDO, Nadia; FONTE, Renata; CAIADO, Roberta; CAVALCANTI, Wanilda. **Ensino, texto e discurso**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- BARWASHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.47-72
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**.4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEAUGRANDE, Robert Alain de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, Ablex, 1997.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.f.256**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. UFPE: Recife, 2006.
- BHATIA, Vijay K. A análise de gêneros hoje. *In*: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica M. (Orgs.). **Gêneros e seqüências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: 1997.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BUZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In:* VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.p.73-118.

CAGLIARI, Gladis Massini. **O texto na alfabetização:** coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHATIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, informação e comunicação.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** São Paulo: Artmed, 2002.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. **Teoria semiótica:** a questão do sentido. *In:* MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. vol. 3. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009,p.393-438.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade.** *In:* KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual:** introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Gonzaga. **Redação científica:** como entender e escrever com facilidade. São Paulo: Atlas, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Ed.WMF; Martins Fontes, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP, Editora, Autores Associados, 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo; Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Versão final publicada na revista: DCLV-Língua, Linguística e Literatura1 (2003):9-40, Pós-Graduação em Letras, UFPB : João Pessoa.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética**. In: VAL, Maria da Graça Costa; NÖTH, Winfried. **A semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo. Perspectiva, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A teoria geral dos signos:** como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

\_\_\_\_\_. **Leitura de Imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semiótica Aplicada.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de Linguagem e Linguística.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa [et al]. **A avaliação do texto escolar:** professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa [et al]. **Alfabetização e língua portuguesa:** livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale /FAE /UFMG, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos e alfabetização e de língua portuguesa. *In:* VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

### **Coletâneas analisadas**

ALBUQUERQUE, Eliana Garcia Farias de. **Projeto Descobrir:** Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRANCO, Maria da Graça. **Coleção Plural:** Letramento e Alfabetização. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira. **Letramento e Alfabetização.** 2.ed. São Paulo: IBEP, 2011.

## ANEXO A – COLEÇÃO PLURAL

seus próprios erros e rever a sua hipótese inicial. Vale ressaltar que esse processo de alfabetização terá continuidade nos anos posteriores, onde será possível refletir sobre o sistema de escrita de forma mais sistemática.

### ●●● Não deixe de ler

*Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky. Editora Artmed, 1999.

## O QUE E COMO AVALIAR ●●

### Avaliação como regulação ●

A partir da concepção de que o aluno pensa, age, coordena os conteúdos e constrói o seu próprio conhecimento, como pode ser visto o papel do professor e da avaliação?

Cabe ao professor exercer o papel de um mediador, devendo levar a criança a pensar, questionar, ler e incentivar a busca por aprender e conhecer. Cabe a ele orientar e nortear a atividade mental do aluno. Para que

isso ocorra, é preciso que o professor realize registros a partir de suas observações sobre os processos de aprendizagem do aluno e da qualidade das relações estabelecidas com as outras crianças. Nesta visão, o professor não está somente interessado no resultado que o aluno mostra, mas principalmente no seu processo.

Para obter informações do que os alunos já sabem e o que ainda precisam rever o professor poderá organizar o registro por meio de planilhas, como as sugeridas a seguir:

### PLANILHA 1 — LINGUAGEM ORAL

ALUNOS	Usa o gênero de forma apropriada adequando-o às intenções e públicos?			Escuta com atenção a explicação dos colegas ou do professor?			Consegue descrever as fases da brincadeira?		
	AO	APO	NA	AO	APO	NA	AO	APO	NA
Ana									
Cláudio									
Dênis									

AO – atingiu os objetivos; APO – atingiu parcialmente os objetivos; NA – não atingiu os objetivos.

Outras questões pertinentes:

- Participa da atividade dando opiniões?
- Reproduz oralmente o conteúdo de textos lidos?
- Usa um tom de voz adequado?

### PLANILHA 2 – LEITURA

ALUNOS	Consegue ler a versão em letra de fôrma maiúscula e minúscula?			Decifra sem dificuldade e compreende o que lê?			Estabelece relações entre os textos lidos?		
	AO	APO	NA	AO	APO	NA	AO	APO	NA
Ana									
Cláudio									
Dênis									

AO – atingiu os objetivos; APO – atingiu parcialmente os objetivos; NA – não atingiu os objetivos.

Outras questões pertinentes:

- Inferir informações implícitas no texto?
- Respeita as pontuações, reproduzindo ritmo e sentido adequados?

### PLANILHA 3 – ESCRITA

ALUNOS	Escreve seu nome próprio?			As letras empregadas fazem parte da palavra?			É possível ler, apesar dos erros ortográficos?		
	AO	APO	NA	AO	APO	NA	AO	APO	NA
Ana									
Cláudio									
Dênis									

AO – atingiu os objetivos; APO – atingiu parcialmente os objetivos; NA – não atingiu os objetivos.

Outras questões pertinentes:

- Grafa corretamente as sílabas que fogem ao padrão CV (consoante/vogal)?
- Emprega duas letras para representar um mesmo som (dígrafo)?
- Apresenta traços da oralidade na escrita?
- Segmenta as palavras ao escrever as frases?
- Ao escrever frases emprega inicial maiúscula e pontuação?

### PLANEJAMENTO DA ROTINA ●●

Além de organizar o trabalho em sala de aula por meio de avaliações diagnósticas, é possível também planejar a rotina da semana por meio de **atividades permanentes de leitura e de escrita**.

Apresentamos a seguir uma sugestão de organização da rotina em sala de aula, para facilitar o planejamento do professor:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Roda de conversa: troca de informações sobre festas, eventos culturais etc.	Leitura pelo professor de textos poéticos	Leitura pelo professor de textos narrativos	Leitura pelo professor de textos informativos ou instrucionais	Leitura pelo professor de textos narrativos
Leitura pelo professor de textos narrativos	Atividades de leitura com o livro de alfabetização	Desenvolvimento de projetos	Culinária (preparação de alimentos)	Roda literária para compartilhar as leituras feitas pelos alunos
Atividades de escrita individual com o livro de alfabetização	Produção de texto coletivo	Atividades de leitura com o livro de alfabetização	Atividades de escrita individual com o livro de alfabetização	Atividades de leitura com o livro de alfabetização
Escrita de palavras com letras móveis	Roda de conversa: jogos ou brincadeiras orais	Escrita de listas, parlendas, adivinhas e trava-línguas (oralidade)	Roda de conversa: expressão de ideias e troca de opiniões sobre assuntos da atualidade (oralidade)	Roda de conversa: avaliação da semana (oralidade)

## ANEXO B – PROJETO DESCOBRIR

Os diversos textos que podem ser produzidos em cada projeto devem utilizar modelos de referência correspondentes aos gêneros com os quais se está trabalhando. É aconselhável que sejam apresentados textos impressos de diferentes autores. Se o texto for um cartaz, deve-se apresentar às crianças alguns cartazes sobre diversos assuntos, para que elas possam perceber como são organizados, como o texto é escrito, como são as imagens etc. Se for um jornal, é necessário que as crianças possam identificar, entre outras coisas, as diversas seções que o compõem, como se caracteriza uma manchete, uma propaganda, uma seção de classificados etc. [...].

Os projetos que envolvem a escrita podem resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de fadas, lendas etc.); um livro sobre um tema pesquisado (a vida dos tuba-

rões, das formigas etc.); um cartaz sobre cuidados com a saúde ou com as plantas, para afixar no mural da instituição; um jornal; um livro das receitas aprendidas com os pais que estiverem dispostos a ir preparar um prato junto com as crianças [...].

*(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC, 2002. vol. 3.)*

O trabalho por projeto requer um planejamento das atividades que serão desenvolvidas e deve ser “negociado” com as crianças. Caso alguma das atividades não seja desenvolvida, resolve-se, em conjunto, professor e alunos, a substituição da mesma.

Via de regra, esse tipo de trabalho amplia o repertório em uso pelas crianças e elas avançam no conhecimento linguístico e de produção textual.

### Considerações sobre avaliação

Entendemos que a avaliação deve ser um processo global, diário, que diagnostique os avanços na construção da escrita e na habilidade de ler convencionalmente produzindo um sentido.

De maneira alguma o diagnóstico deverá servir para classificar os alunos em “quem sabe” ou “quem não sabe”, mas sim para sinalizar quais desafios devem ser propostos para que avancem no processo de construção do conhecimento. É uma ação pedagógica mediada pelo professor.

Sugerimos uma ficha individual de acompanhamento dos progressos procedimentais e atitudinais dos alunos. Por exemplo: feitura de um relatório semanal e/ou de pequenas anotações diárias do compromisso de determinado aluno com as regras das brincadeiras, dos jogos, da classe (atitude), e anotações so-

bre se conhece a forma, o som e o nome de determinadas letras. À medida que o trabalho for avançando, acrescentam-se outros itens à observação.

Reproduzimos aqui um instrumento de avaliação diagnóstica criado pelo Centro de Avaliação, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG, que serve para avaliar as diferentes fases de aprendizagem de todo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Esse material é de grande valia, uma vez que oferece um “painel” de aprendizagem da classe e sinaliza as ações pedagógicas necessárias para o progresso dos alunos. Insistimos, porém, que a utilização desse instrumento não exclui o uso de fichas individuais em que serão anotadas as capacidades já desenvolvidas por determinado aluno, aquelas que estão em desenvolvimento e, ainda, aquelas que não foram desenvolvidas.

Desempenho dos alunos nas capacidades avaliadas	Nível 1	Nível 2	Nível 3
	Número de alunos	Número de alunos	Número de alunos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação.</li> <li>2. Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras.</li> <li>3. Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação).</li> <li>4. Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas).</li> <li>5. Domina a natureza alfabética do sistema.</li> <li>6. Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas.</li> <li>7. Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante + vogal).</li> <li>8. Lê e compreende frases de estrutura simples.</li> <li>9. Compreende globalmente um texto lido pelo(a) professor(a), identificando o assunto principal.</li> <li>10. Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações.</li> <li>11. Infere informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a).</li> <li>12. Formula hipóteses sobre o conteúdo de um texto.</li> <li>13. Lê com maior ou menor fluência.</li> <li>14. Escreve palavras familiares memorizadas.</li> <li>15. Escreve palavras com grafia desconhecida.</li> <li>16. Escreve sentenças com pequena extensão.</li> <li>17. Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo(a) professor(a).</li> <li>18. Produz textos curtos.</li> </ol>			

(Em: *Pró-letramento – Alfabetização e linguagem. Op. cit. Fascículo 1. p. 68.*)

A pedagoga Jussara Hoffmann assinala o caráter dinâmico, participativo da avaliação que serve como ponto de partida para o professor organizar suas interferências:

[...] uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação

educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

(Em: *Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Mediação, 1994.*)

Para acompanhar o desenvolvimento das produções de texto dos alunos, nos 2º e 3º anos ou no final do 1º ano, de acordo

## ANEXO C – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

### 7. AVALIAÇÃO

Considerando o que já foi exposto até aqui, não se poderia deixar de lado alguns comentários sobre avaliação, já que um dos critérios de organização de conteúdos da coleção é o conjunto de expectativas de aprendizagem por dupla de unidades, entremeadas por projetos em que os alunos lançam mão das habilidades desenvolvidas para construir um produto final. Da mesma maneira, os instrumentos de avaliação apresentam estreita relação entre os objetivos das unidades e as expectativas de aprendizagem que situam o que o aluno precisa aprender e os procedimentos adotados para alcançar esses objetivos. É útil, portanto, conhecer as expectativas de aprendizagem de cada unidade para encaminhar melhor as sequências didáticas da coleção e desenvolver uma avaliação que permita ao professor alterar sequências didáticas (inclusive complementando ou transformando as que estão no livro), fazer ajustes nos procedimentos, avaliar durante e não apenas ao final de um processo.

Obviamente, o livro didático não basta para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos listados. Por essa razão, asseveramos que os instrumentos de avaliação precisam estar de acordo com o processo vivido no cotidiano escolar, levando em conta que a observação atenciosa do professor é insubstituível. O olhar do professor e o diálogo que ele estabelece com o aluno são soberanos nesse processo.

E como na coleção o foco do trabalho está sobre a língua em uso nas modalidades escrita e oral, um dos aspectos mais significativos que se pode eleger como ponto de partida para uma avaliação adequada é considerar que ela recaia não sobre um ou dois tópicos que o aluno precisa saber, mas sobre o que ele mobiliza para se comunicar por meio de textos (escritos ou orais) e quais as estratégias que emprega para fazê-lo. Textos produzidos pelos alunos são ricos materiais para acompanhar o processo de aprendizagem. É preciso torná-los um ponto de conversa na turma, fazendo da reescrita uma prática cotidiana. Não é gratuita a presença de momentos de avaliação ou avaliação e reescrita na seção Dando asas à produção. No primeiro ano, em que a seção traz propostas em que o professor atua como escriba, os momentos de avaliação podem favorecer um diálogo sobre as hipóteses de escrita dos alunos, devendo extrapolar os itens apresentados no livro e contemplar os questionamentos trazidos pelos alunos. Mesmo levando em conta que esse aluno vai, pouco a pouco, ganhando autonomia em suas produções, esse momento poderá continuar a ser uma oportunidade de conversa em grupo, ainda que o aluno possa conferir o seu texto individualmente.

Sabemos, contudo, que a tarefa de avaliar é sempre um desafio diário, apresentaremos, ao final desta parte geral do Manual, dois textos de apoio para o acompanhamento do processo de alfabetização e avaliação inicial dos níveis de construção do sistema alfabético. Além dos textos, no decorrer do ano letivo, sugerimos que consulte o manual específico que traz algumas sugestões de atividades complementares e orientações gerais para a aplicação das sequências do livro do aluno. Por fim, a seguir, vão algumas sugestões de leitura para aprofundamento de alguns temas que sustentaram este trabalho.

### 8. INDICAÇÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. *Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2001

ALBANO, E. *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

BETHELLHEIN, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2006.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXEIDÓ, Manuel Mirelles. *Escrever e ler*: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e a escrever. trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização*: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender*. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GROSSI, Esther Pillar. *Por que ainda há quem não aprende?* A teoria. Petrópolis: Vozes, 2003.

KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Anna R. Bezerra., DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização – coesão e coerência*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOYLES, Janet R. et al. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

ROXO, Roxane & BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## 9. TEXTOS DE APOIO AO PROFESSOR

### A aquisição da escrita - uma sequência psicogenética

A criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita muito antes que qualquer tentativa formal de ensino seja proposta. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986) apontam uma sequência psicogenética de construção da escrita, caracterizada sucessivamente como fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e, finalmente, alfabética.

Tal classificação parece estar levando em consideração a própria natureza alfabética da escrita, ou seja, a condição para que a criança compreenda um sistema constituído alfabeticamente implica a capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de que as palavras são compostas por sons e que