



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS IV – JACOBINA - BA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS, LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS**

JANETE MARIA DE ANDRADE

**O LUGAR DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULAÇÃO ENTRE O VERBAL E O
VISUAL.**

**JACOBINA - BA
2013**

JANETE MARIA DE ANDRADE

**O LUGAR DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULAÇÃO ENTRE O VERBAL E O
VISUAL.**

Trabalho Monográfico apresentado à
Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Ciências Humanas – Campus
IV, como requisito parcial à conclusão do Curso
de Licenciatura Plena em Letras, Língua
Portuguesa e Literaturas.

Orientadora: Prof.^a Ms. Thaís Nascimento
Santana Santos.

**JACOBINA - BA
2013**

JANETE MARIA DE ANDRADE

**O LUGAR DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ARTICULAÇÃO ENTRE O VERBAL E O
VISUAL.**

Trabalho Monográfico apresentado à
Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Ciências Humanas – Campus
IV, como requisito parcial à conclusão do Curso
de Licenciatura Plena em Letras, Língua
Portuguesa e Literaturas.

Prof.^a Ms. Thaís Nascimento Santana Santos – UNEB
(Orientadora)

Prof.^a Esp. Graciéla Penha – UNEB
(Avaliadora)

Prof.^a Esp. Valéria Rios Oliveira Alves
(Avaliadora)

Jacobina, _____ de _____ de _____.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, **Ivonete**, meu maior exemplo, meu porto seguro, por ter me oferecido o seu colo e seu companheirismo nos momentos mais difíceis, pelas palavras de encorajamento, por ter me acompanhado no primeiro dia de aula e pelas suas preciosas orações, sobretudo nas madrugadas onde os momentos de desespero eram mais intensos.

Ao meu pai, **Juarez**, pela sua humildade, pelo seu silêncio e por ter me proporcionado minha maior riqueza – a educação.

Aos meus irmãos, **Maria, Júnior e Jacson**, pela ajuda em todos os momentos e por me apoiarem sempre.

Ao meu namorado **Júnior**, pelo amor, pelo conforto nos momentos difíceis, pela sua compreensão, paciência, dedicação e incentivo em todos os momentos.

À minha sobrinha **Ana Morena**, amor da minha vida, por suavizar a minha vida e sempre me alegrar com a sua presença nos momentos tensos.

A **Márcia Regina de Souza** (*in memoriam*), pelo seu exemplo de dedicação e persistência e apesar de ter sua vida interrompida tão cedo, nunca desistiu de lutar pelos seus sonhos. “A você prima querida, que tanto me incentivou nessa jornada, hoje a minha realização só não é completa porque não tenho você aqui para vibrar comigo por mais essa conquista em minha vida. Saudades.”

AGRADECIMENTOS

Aquele que me carregou em Seus braços, me sustentou nas piores tempestades e me fez acreditar no impossível, **DEUS** meu maior orientador.

À minha vó **Clarice**, pelas suas palavras de encorajamento e pela admiração declarada.

À minha orientadora, **Thaís Nascimento**, pelas contribuições durante as orientações e pelo grande incentivo na concretização deste trabalho me fazendo acreditar que daria certo.

À minha amiga, **Camila**, pelo incentivo, pela intercessão e pelas palavras de conforto, especialmente nos momentos de fraqueza.

As minhas colegas de turma, **Maiane, Cláudia, Josabete Rosana e Rosemar**, pelo companheirismo e parceria durante todo o curso.

A todos os **colegas da turma de 2009.1**, por todos os momentos de aprendizagem juntos.

À **Universidade do Estado da Bahia – UNEB**, por ter me proporcionado esse tempo de formação.

A todos os **professores da UNEB Campus IV**, em especial aos professores, **Adriano Menezes, Antenor Rita Gomes, Bárbara Bezerra, Elizabeth Gonzaga, Iraídes Barreto, Patrícia Vilela, Raquel Nery e Thaís Nascimento** pelos debates enriquecedores, pela competência na condução dos encontros, pelo estímulo ao estudo e por terem contribuído efetivamente para minha formação acadêmica.

A todos os **familiares e amigos** que vibraram com cada conquista minha e por entenderem as minhas ausências para que pudesse concluir esse trabalho.

“As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente por meio de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas.”

(OSTROWER, 1990)

RESUMO

Atualmente estamos vivenciando um grande crescimento da tecnologia, em especial, da internet, e com isso, novas formas de interação têm sido impostas ao homem moderno, inclusive no espaço escolar. Apesar dos diversos recursos tecnológicos de que a escola dispõe nos dias atuais, como televisão, computador, DVD, datashow entre outros, o livro didático (LD) ainda ocupa um lugar de destaque no ambiente escolar, devido a sua importante função na construção dos conhecimentos. Por isso, procuramos analisar o trabalho desenvolvido com os gêneros que congregam as linguagens verbal e visual, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Nosso objetivo foi o de investigar quais textos visuais são mais recorrentes na seção de atividades e verificar com quais funções são utilizados nos exercícios e como se articulam essas duas linguagens. Elegemos para compor o *corpus* da nossa pesquisa, dois livros didáticos de 6ª série do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa. Para tal, recorremos aos pressupostos teóricos sobre gêneros textuais, ensino de língua, texto e multimodalidade e a importância do livro didático como apoio prioritário ao professor e ao aluno em sala de aula para construção do conhecimento. Com intenção de selecionarmos as categorias de análise utilizadas para compreensão das funções dos gêneros visuais/multimodais encontrados nas seções de atividades e da articulação entre as linguagens verbais e visuais. Trata-se de uma pesquisa de análise documental de abordagem qualitativa. A partir da análise dos dados verificamos que os textos visuais compõem a seção de atividades dos dois LDs analisados. Essa informação revela que os LDs têm introduzido cada vez mais os textos visuais, comprovando assim, que estes estão em conformidade com outros recursos usados pela escola para auxiliar o processo de construção do conhecimento. No que diz respeito à utilização dos textos visuais na seção de atividade dos LDs analisados, verificamos que os gêneros tira, anúncio, fotografia e charge foram os gêneros mais recorrentes. Além desses gêneros, verificamos também que outros textos visuais foram encontrados nos dois livros analisados, servindo como apoio para resolução dos exercícios.

Palavras-chave: Texto visual. Multimodalidade. Livro didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Nowadays we are experiencing a great technological growth – of internet in special – and because of this, new ways of interactions have been imposed on the modern human being, including in the school context. Despite the fact that there are many technological devices available to be used in the school nowadays, such as television, computer, DVD player, data projectors, among others, the textbook is still in a higher place as an educational resource in school because of its important function in the knowledge building. Due to this, we have aimed to analyze the activities developed with the textual genres that join verbal and visual languages in textbooks of Portuguese language. Our objective has been investigating what visual texts are usually recurring in the sections of activities in these textbooks and to verify with what functions these two languages are used and how one is hinged on the other. We selected two textbooks of Portuguese language, for 6th grade students (*Ensino Fundamental II*), as the corpus of our research. Our theoretical assumptions includes studies about textual genres, language teaching, text and multimodality and the importance of the textbook as the main support to the teacher and to the student in the classroom during knowledge building. Intending to select the analysis categories used to comprehend the functions of the visual and multimodal genres found in the sections of activities and of the hinging between the verbal and visual languages. It is a documental analysis research with a qualitative approach. From the data analysis we verify that the visual texts are found the activities section of both textbooks which were analyzed. This information shows that the textbooks have been increasingly introducing visual text, proving that, in this way, they are in conformity with the other resources used in the school to support the knowledge building process. Concerning the use of the visual texts in the sections of activities in the analyzed textbooks, we verified that the genres comic strip, advertisement, photo and charge were the more recurrent. Beyond those genres, we also verified that other visual texts were found in the analyzed textbooks, being these as support to the solving of exercises.

Keywords: Visual text. Multimodality. Portuguese language textbook.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Livro Novo Diálogo (p. 36)	34
IMAGEM 2: Livro Novo Diálogo (p. 37)	35
IMAGEM 3: Livro Português: Linguagens (p. 103)	37
IMAGEM 4: Livro Português: Linguagens (p. 104)	38
IMAGEM 5: Livro Novo Diálogo (p. 164)	39
IMAGEM 6: Livro Novo Diálogo (p. 167)	40
IMAGEM 7: Livro Novo Diálogo (p. 139)	42
IMAGEM 8: Livro Português: Linguagens (p. 53)	43

LISTA DE SIGLAS

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LDP – Livro Didático de Português

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 MULTIMODALIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: O USO DE TEXTOS VERBO-VISUAIS	16
1.1 Os gêneros textuais no ensino de língua.....	16
1.2 O ensino de língua e texto.....	19
1.3 Questões multimodais de textos verbo-visuais.....	22
2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS FRENTE ÀS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE TEXTO	24
2.1 O Livro Didático de Língua Portuguesa.....	24
2.2 As contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais no livro didático de Português.....	28
2.3 O texto visual no Livro Didático.....	29
3 A PRESENÇA DOS TEXTOS MULTIMODAIS E SUA ARTICULAÇÃO ENTRE O VERBAL E O VISUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
3.1 Análise dos textos selecionados.....	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

A abundância de imagens difundidas nos últimos anos através da tecnologia da informação vem provocando uma mudança expressiva nas diferentes formas de uso da linguagem contemporânea. Com a disseminação e utilização cada dia mais abundante das imagens nos meios midiáticos somos levados a crer que os tipos de linguagem em ascensão vão além do verbal, entrando também em uso a linguagem visual.

O interesse maior que nos induziu a realizar esta pesquisa foi a necessidade de averiguar como os livros didáticos (LDs) têm apresentado essa nova proposta de ensino integrando linguagem verbal e linguagem visual, tendo em vista que as inovações nas áreas das tecnologias vêm causando mudanças no que diz respeito à estrutura dos textos que utilizamos, sobretudo na escola.

No ambiente escolar, os livros didáticos são apresentados aos alunos com uma variedade enorme de imagens. Estes trazem fotos, telas, desenhos, charges, pinturas, anúncios, tiras, propagandas, enfim, uma abundância de textos visuais que podem ser explorados nas aulas. Ao utilizar tais recursos o professor precisa levar o aluno a compreender o texto visual, fazendo-o descobrir informações novas, sobre o que está sendo analisado, tendo em vista que as imagens também produzem sentidos.

Os estudos teóricos utilizados para atestar que diversas semioses podem compor um determinado gênero, atribuindo sentidos diversos e mais complexos do que aqueles elaborados apenas pela escrita, explorando também as imagens, chama-se multimodalidade e foi proposta por Kress e Van Leeuwen em 1996, com a publicação **Reading images: the grammar of visual design**.

De acordo com Dionísio (2005, p. 160-161), “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, etc.”

Sendo assim, a multimodalidade, pode ser entendida como a junção de mais de uma forma semiótica na composição das ações sociais. Nesse contexto, podemos dizer que a multimodalidade é um traço constitutivo de qualquer gênero textual escrito ou falado. A grande quantidade de textos compostos pelas modalidades verbais e verbo-visuais no livro didático de Língua Portuguesa nos faz ver a necessidade de se desenvolver uma pesquisa sobre o assunto, pois apesar de

existir algumas inovações tecnológicas na escola, o livro didático ainda é um dos recursos mais utilizados no auxílio da construção do conhecimento. Sendo assim, este estudo prevê a investigação de questões relacionadas ao ensino de gêneros verbais e visuais, considerando a multimodalidade como ferramenta aliada ao ensino de textos e imagens nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) de modo a transportar ou não os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto.

Nesse sentido, com base nos pressupostos teóricos sobre ensino de língua, texto, gênero textual, multimodalidade e livro didático, propusemo-nos a analisar as atividades e a função de cada gênero visual encontrado nas seções dos livros didáticos e como se dá a articulação das linguagens verbais e visuais nas atividades selecionadas para esta pesquisa. Nesta perspectiva, traçamos como objetivos:

1. Investigar como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II tem proposto o ensino de gêneros verbais e visuais e qual o lugar da multimodalidade nessas propostas;
2. Entender os principais significados de gêneros textuais, multimodalidade e sua relação com os livros didáticos de Português, além de suas implicações para o ensino de língua;
3. Compreender qual a função dos gêneros verbo-visuais nas seções de atividades dos livros didáticos;
4. Perceber a articulação das linguagens verbais e visuais nos textos selecionados.

O foco dessa investigação será os textos que concentram duas ou mais modalidades semióticas em sua composição como as cores diversificadas, recursos verbais e visuais, também chamados multimodais.

Nesta investigação, a língua é vista na perspectiva sociointerativa que considera a língua “como um sistema de práticas com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]”. (MARCUSCHI, 2008. p. 61). A partir dessa posição, entendemos que o conceito de leitura vai além da decodificação de um texto escrito porque no processo de leitura são sugeridas outras formas de representação de uma mensagem. Na composição de um texto, diversos elementos estão imbricados (recursos picturais, cores, fontes das letras, diagramação, etc.), e, estes também, são tão responsáveis pela construção dos sentidos de uma mensagem quanto os

verbais. Em alguns casos, a leitura desses elementos, em especial das imagens, são tão ou mais eficientes do que o texto escrito. Haja vista, que a sociedade visual e midiática, na qual estamos inseridos, vem gerando essas possibilidades. Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, damos ênfase aos textos visuais presentes na seção de atividades de livros didáticos.

Destacamos que a imagem não deve ser vista como sendo superior à escrita ou vice-versa, as duas devem manter uma relação de interação. Segundo Dionísio (2004), atualmente, devido principalmente à mídia, à combinação entre imagem e palavra está tornando a nossa sociedade cada vez mais visual.

Justificamos nossa opção em trabalhar com LDs como objeto de análise porque entendemos que a escola como mediadora entre a sociedade e o aluno, deve estar atualizada com as mudanças, no que diz respeito às formas de comunicação com o avanço das novas tecnologias, visto que o livro didático é o recurso pedagógico mais usado pelo docente.

Logo, escolhemos o livro didático como objeto da nossa investigação pelo fato de este representar um instrumento de grande utilização pelos professores e alunos, ainda que existam novos recursos tecnológicos empregados em sala de aula e, ainda também porque o livro didático agrega em sua composição textos verbais e visuais. Assim, para embasar teoricamente esse trabalho recorreremos a Aguiar (2004), Dionísio (2005), Bezerra (2007), Marcuschi (2010), Rojo (2008), entre outros.

Quanto ao tipo de pesquisa selecionamos a bibliográfica e documental, pois entendemos que são as mais adequadas, considerando os dados e o objeto de pesquisa deste trabalho para se chegar aos resultados mencionados. Moreira e Caleffe (2009), Bortoni-Ricardo (2010), André (2005) nos auxiliarão na explicação dos caminhos escolhidos para essa pesquisa que é fundamentalmente educacional.

Escolhemos para compor o *corpus* da nossa pesquisa dois livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados à 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental II. Levando em consideração que o alvo destes LDs sejam adolescentes inseridos na era da mídia e da imagem, consideramos que os LDs escolhidos estejam em consonância com os avanços tecnológicos com os quais nossa sociedade tem vivido. Decidimos investigar textos visuais, para analisar como tais textos estão inseridos nas atividades de fixação e reflexão do conhecimento, no livro de Português.

Dessa forma, o *corpus* será composto pelos textos de dois de livros didáticos de Língua Portuguesa, na intenção de verificar a presença de textos compostos

pelas modalidades verbais e visuais atreladas aos gêneros textuais/visuais diversificados no livro didático correlacionando esse textos multimodais com as propostas de ensino dos livros em questão, ou seja, qual a função destes nas seções de atividades.

Esta pesquisa tem como principal foco a busca por dados em documentos impressos (livros didáticos). Assim, a partir dessa necessidade a pesquisa terá caráter interpretativista e se valerá de dois principais tipos de pesquisa: documental e bibliográfica. Por isso, a partir do que os estudos de base teórica dizem e do que depreenderemos na análise documental constituiremos nossa análise e nosso entendimento sobre o ensino de gêneros textuais/visuais e o uso da multimodalidade como ferramenta aliada ao ensino de textos.

Entendemos que o estudo dos textos verbo-visuais, sob a perspectiva da multimodalidade pode contribuir para a construção de propostas de atividades de leitura mais significativas, que levem em conta os elementos imagéticos como constituintes do texto, não devendo ser ignorados na construção dos significados. Sendo assim, a metodologia aplicada será de cunho qualitativo e o tipo de pesquisa será bibliográfica e documental, como já dissemos anteriormente, para se chegar aos resultados mencionados, o procedimento de coletas de dados constitui na busca e na seleção de textos multimodais composto de linguagem verbal e visual extraídos de dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Os LDs que compõem o *corpus* desta pesquisa são os seguintes:

Primeiro livro: Novo Diálogo; Autoras: Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho; Editora: FTD, São Paulo, 2009. Segundo Livro: Português: Linguagens; Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; Editora: Atual, São Paulo, 2006.

Para dar conta do que pretendemos tratar, este trabalho está dividido em três capítulos, conforme descrito a seguir.

No capítulo 1, realizamos uma releitura das discussões acerca da noção de língua, texto, gênero textual e multimodalidade. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos da multimodalidade que nos possibilitam a compreensão da articulação entre os elementos verbais e visuais em gêneros textuais. A partir das contribuições de Marcuschi (2008) e Dionísio (2005) realizamos uma ampliação dos estudos sobre gêneros textuais e multimodalidade. Assim, gêneros textuais são

analisados a partir da articulação, da interação entre texto verbal e visual e multimodalidade como um traço essencial a todos os gêneros textuais.

No capítulo 2, apresentamos o Livro Didático de Língua Portuguesa, sua importância como recurso pedagógico ao longo dos anos. Recorremos também, algumas vezes, às orientações constantes no PNLD (2011), acerca da escolha dos livros didáticos. Apresentamos também as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no que se refere às competências e habilidades leitoras consideradas fundamentais para a formação dos alunos. Abordamos sobre o texto visual nos LDs e se este está em consonância com as novas tecnologias.

No capítulo 3, apresentamos a descrição dos textos visuais presentes nos exercícios, conferimos e analisamos as funções dos textos visuais nos LDs selecionados. O capítulo teve como objetivo apresentar as reflexões acerca dos resultados da análise qualitativa. Buscando atingir todos os objetivos propostos.

Finalizamos o trabalho apresentando as considerações finais que tecemos sobre o nosso estudo, seguida das referências bibliográficas.

Esperamos com este trabalho contribuir para uma ampliação da discussão acerca do estudo da multimodalidade, em especial, dos textos visuais, percebendo como estes podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos múltiplos conteúdos que são trabalhados no contexto escolar.

1 MULTIMODALIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DE TEXTOS VERBAIS E VISUAIS

Neste capítulo, enfatizaremos sobre a trajetória do ensino de língua portuguesa, o uso dos gêneros textuais atrelados ao ensino de língua e textos dentro do livro didático e a função da multimodalidade nos livros didáticos; a proliferação da imagem nos textos verbais e visuais nos dias atuais, a integração com o ensino de texto e como este se enquadra no livro didático e como as formas de visualidade dos textos verbais e visuais se apresentam nas seções dos LDs.

1.1 Os gêneros textuais no ensino de língua

Como definição de gêneros textuais, como bem nos apresenta Marcuschi (2002), temos a noção básica de que sejam elementos históricos interligados à vida cultural e social. Como resultado de trabalho coletivo, os gêneros servem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Apresentam-se como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Para tanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos fechados e manipuladores da ação criativa. Assim, também nos afirma Bazerman (2011),

Gêneros são formas de vida, modos de ser. [...] São ambientes para a 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. (p. 23).

Os gêneros textuais caracterizam-se por serem caminhos textuais altamente flexíveis, eficazes e dinâmicos. Aparecem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, e também na relação com novas tecnologias, sendo fácil de identificar ao considerar a quantidade de gêneros textuais existentes hoje em relação a sociedades anteriores à escrita.

O surgimento histórico dos gêneros aponta que uma cultura primeiramente oral desenvolveu um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita

alfabética, os gêneros multiplicaram-se surgindo os característicos da escrita. Daí os gêneros se expandiram e hoje vivenciamos uma grande dominação da cultura eletrônica em que percebemos uma gama de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. O computador e a internet são um dos maiores desses suportes textuais.

O trabalho com os gêneros não é recente, contemporâneo, visto que alguns filósofos como Platão iniciou esse estudo utilizando tal recurso no domínio literário e foi seguido por outros da sua época. No entanto, ao longo dos anos a noção de gênero abrange outras áreas, numa visão mais atualizada e porque não dizer a mais importante, a área que faz parte dos estudos da linguagem. Hoje em dia a terminologia gênero é utilizada para se referir à categoria do discurso, seja ele falado ou escrito e pode estar unido ou não às produções literárias. Como nos afirma Marcuschi (2008): “hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica.” (p. 148). Sendo assim, o trabalho com os gêneros não diz respeito somente à parte da literatura, mas também da linguística. Assim, nos afirma Marcuschi (2008):

Na realidade, o estudo dos gêneros 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 (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos. (p. 151)

Desta forma, levando em consideração que todos os textos se revelam organizados em algum gênero textual o conhecimento deste se faz necessário para a produção e compreensão do funcionamento de tais gêneros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito ancorado pelos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Assim, se faz necessário levar em consideração o que nos diz Marcuschi (2008), “o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCNs”.

Deste modo, fica perceptível a necessidade de enfatizar a noção de gênero textual em sala de aula, visto que, espera-se que propostas de ensino pensadas a partir de textos resultem numa aprendizagem satisfatória das habilidades de leitura e escrita. E para tanto, o texto é um recurso altamente eficaz para aperfeiçoar e

contextualizar os atos discursivos, porque estes não são produzidos isoladamente, todo texto se estabelece dentro de um determinado gênero. Ou seja,

Todos os textos se manifestam sempre num ou noutra gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (DIONÍSIO. MACHADO. BEZERRA, 2003, p. 32, 33).

É importante ressaltar que a proposta dos PCNs, de se trabalhar a diversidade textual ganhou força, com a finalidade de fazer com que a escola adote um padrão único de trabalhar com texto e gênero.

Com o surgimento de novas tecnologias, sobretudo, da internet faz-se necessária a atualização e a inserção de novos gêneros no âmbito escolar. Como nos diz Ramal (2002), “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. Para Marcuschi (2002, p. 22), “os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a *internet*.”.

E é com esse embasamento que a escola deve se adequar às novas formas de linguagens que hoje estão sendo inseridas em sala de aula, bem como a linguagem verbal e imagética dos diversos espaços sócio comunicativos.

Sendo assim, os ambientes escolares de aprendizagem são espaços para leitura, escrita e processamento textual, considerando a integração entre diversos gêneros visuais. Conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais precisam ser compreendidos como “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Sob esse aspecto, diante do contexto dinâmico/contemporâneo da cultura da imagem, o debate sobre os gêneros são redimensionados para os novos suportes de ensino, percebendo-se o grande espaço que estes gêneros vêm alcançando no ambiente de aprendizagem como novos domínios para as relações sociais entre os sujeitos, bem como para novas estratégias comunicativas usadas nos gêneros visuais diversos.

O uso das novas tecnologias possibilitam a expressão do pensamento e a transmissão de informação, mas é na ênfase na interação que reside seu diferencial

e essa interação ocorre de forma mais aberta no ambiente escolar. Os gêneros, caracteristicamente visuais, possibilitam uma influência criadora, através de interações, porque possibilita várias interpretações.

Alguns gêneros visuais são progressos de outros já existentes no suporte impresso ou no vídeo. Outros surgiram com a exploração dos novos meios midiáticos. Quanto à forma, os gêneros visuais, pela sua própria natureza, oferecem maior possibilidade de multimodalidade, podendo integrar texto, imagem, vídeo e som.

Atualmente, vivemos duas instâncias de uso da linguagem, a verbal e a visual. Muitas atividades mediadas pela linguagem, em interações face a face ou mediadas por papel, áudio ou vídeo, podem, hoje, ter sua contrapartida na internet, ou seja, pela mediação do computador. Sendo assim, muda apenas o suporte e são esses suportes utilizados como recursos pedagógicos aliados ao ensino da língua em sala de aula.

O uso dos gêneros textuais se faz necessário e oportuno no ensino de língua, visto que todas as atividades linguísticas que as pessoas realizam no seu cotidiano se concretizam por meio dos gêneros textuais e como estes são formas simples não permanentes de texto, de ação social que desenvolve um emprego linguístico que coloca o indivíduo em contextos sócio históricos. Por isso, faz-se necessário o uso dos gêneros textuais no ensino contextualizado de Língua Portuguesa.

Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais exige do docente um grande domínio para que este possa propiciar ao discente o contato com vários gêneros que os rodeiam socialmente e, sobretudo, no ambiente de sala de aula e que servirão de ferramenta para se sobressaírem nas diversas situações de comunicação que surgirem no seu dia-a-dia.

1.2 O ensino de língua e texto

Nos últimos tempos percebe-se uma grande transformação no ensino de língua, transformação esta, que leva em consideração que a linguagem não se dá de maneira separada do contexto social em que o indivíduo está inserido. A comunicação acontece por meio do discurso, de enunciado linguístico. Sendo assim, é importante ressaltar que a semelhança entre atividade discursiva ou enunciativa se dá através do texto que se torna essencial na junção e concretização dos atos do

discurso. Antunes (2009), nos assegura que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e essas coisas somente acontecem em textos. Para reforçarmos essa ideia, vejamos o que nos diz Azeredo (2007):

Materialmente falando, os textos são entidades construídas por meio de palavras. Mas, quando chamamos um objeto verbal qualquer de texto, não levamos em consideração apenas sua face material, representada nas palavras e construções. Mais que isso, os textos são objetos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas. Não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano. (AZEREDO, 2007, p.18).

Sendo assim, é perceptível que há uma íntima relação entre as funções sociocomunicativas dos textos e as relações humanas, em que as habilidades comunicativas por meio de uma língua estabelece o discurso. Os recursos por meio dos quais essas habilidades se desenvolvem é chamado de texto. Portanto, podemos dizer que texto, é qualquer passagem falada, escrita, ou visual que estabelece a linguagem em uso e que a língua que falamos, ouvimos, escrevemos ou lemos unicamente se consolida por meio de texto.

Em meio a tantas influências do caráter objetivo para o ensino de Português, a mais expressiva é sem dúvida a concepção defendida nas palavras de Soares (1998), afirmando que a concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas de sua utilização. Esse entendimento vem desde então, apontando transformações significativas no ensino da leitura e da escrita como ainda nos assegura Soares (1998),

Como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica. (p.59)

Dentro dessa mesma ótica o PCN de Língua Portuguesa, também faz algumas considerações sobre o ensino de língua centrado no texto, no que diz respeito à leitura e produção:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata “simplesmente de extrair informação da escrita” decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão [...]. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL 1997, p. 53-54).

Um texto desempenha variadas funções em determinadas circunstâncias de atualização sociointerativa. Val (1994) afirma que “uma série de fatores pragmáticos contribui para a construção dos sentidos entre os interlocutores envolvidos no jogo da produção de um texto.” (p. 3). Dentro desse conjunto toda palavra, escrita ou falada, é vista como atividade sociointerativa, historicamente flexível, “criativa e indeterminada quanto à informação ou estrutura”, como bem nos diz Marcuschi (2008, p. 61).

O texto é uma passagem comunicativa, está intrinsecamente ligado à integração na qual concentram ações sociais, cognitivas e linguísticas. Nas aulas de Língua Portuguesa, o texto não deve ser empregado como um “pretexto”, valorizando apenas o conteúdo gramatical que existe nele. Este deve ser avaliado enquanto instrumento que contribui para o funcionamento da língua, em que os falantes encontram-se posicionados em contextos sócio históricos e que elaboram os textos em situações específicas. Compreende-se este conceito nitidamente em Marcuschi (2008),

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na divisão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais do processo interlocutivo é a relação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Deste modo, o trabalho com a língua deve fazer com que os sujeitos envolvidos interajam por meio da fala e da escrita e elejam o melhor sentido para comunicar seu enunciado.

Assim sendo, é através do texto que manifestamos nossas vontades, emitimos nossas opiniões e professamos nossos sentimentos. A concepção de texto configura-se para nós como prática social, historicamente estabelecida, intertextual e dialógico. Portanto, todo acontecimento discursivo é considerado texto. “Um texto estabelece uma relação de interação entre sujeitos de linguagem, configurando-se como diálogos entre interlocutores [...], cujo sentido resulta do trabalho desses interlocutores.” (VAL, 1994, p. 59). O texto é, sobretudo, o elemento concreto de atualização do discurso e se dá nas diversas modalidades da língua.

1.3 Questões multimodais de textos verbo-visuais

Ao longo dos anos percebeu-se a supremacia absoluta da escrita, mas no mundo atual é indiscutível o surgimento de outros modos semióticos, com o advento das novas tecnologias vem se destacando modalidades diferentes da escrita, estabelecendo integração entre o texto verbal e o texto visual.

Essa nova configuração no uso da língua, que direciona o olhar para mais de um recurso semiótico designa-se como: multimodalidade. De acordo com Dionísio (2005, p. 161) “a multimodalidade é vista como um traço constitutivo do texto escrito e falado”. A ideia de Multimodalidade como diferentes maneiras de representação que constitui em uma mensagem foi denominada por Kress e Van Leeuwen (1996), e tem como apoio a Semiótica Social. A Teoria da Semiótica Social tem como papel primordial o estudo da integração da linguagem verbal e não verbal simultaneamente em diversos contextos sociais.

Dionísio (2005), assegura que todo texto é multimodal e as ações que praticamos no nosso dia-a-dia também são multimodais. Segundo a autora, a multimodalidade discursiva é compatível a todos os textos orais e escritos. A autora justifica seu posicionamento levando em consideração quatro pressupostos:

- as ações sociais são fenômenos multimodais;
- gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo e;
- há novas formas de interação entre leitor e o texto, resultantes das estreita relação entre discurso e as inovações tecnológicas.

Assim sendo, em todas as situações de comunicações orais e escritas, são empregados pelo menos dois modos de representação: verbal e visual. Ao falarmos, usamos gestos, expressões faciais e palavras, entram em uso o verbal e o visual. Dessa forma, a multimodalidade comporta não só apenas as manifestações da língua escrita ou oral, mas também outras formas de representação de um mesmo enunciado comunicativo: falado ou escrito, por exemplo, entonações, tipos de letra, cor, tamanho, sublinhado, levando em consideração que todos esses recursos são utilizados na produção de sentidos de um texto.

E é também neste sentido que se caracteriza o texto multimodal, em que as formas de influência se evidenciam pelos avanços tecnológicos e toda configuração de ação se caracteriza como multimodal. Como nos diz Dionísio (2005), “as ações sociais são fenômenos multimodais”. Como as ações sociais, os gêneros orais, visuais e escritos que as representam, também são multimodais.

A multimodalidade surge quando há a utilização de no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 160-161).

Sendo assim, a multimodalidade se manifesta de várias formas, podendo articular diversas formas de comunicação, sejam elas orais, verbais, visuais e escritos. Acompanhando esse pensamento, todo texto é multimodal, ou seja, é composto por mais de um modo de representação (cores, tabelas, gráficos, desenhos, formato de letras, etc.). Para Descardecí (2002),

Qualquer que seja o texto escrito ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. (DESCARDECI, 2002, p. 20).

Os textos são elaborados com diversos caracteres de reprodução e, dessa forma, o leitor deve levar em consideração, que além da língua escrita, existem outros modos semióticos para se chegar ao entendimento dos mesmos, visto que é integrando o verbal e o visual e analisando essa agregação que se chega às informações de um texto multimodal.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS FRENTE ÀS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE TEXTO

[...] os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos. (João Wanderlei Geraldi)

Neste capítulo abordaremos sobre a importância do Livro Didático de Língua Portuguesa, no ambiente escolar no ensino público brasileiro, as mudanças que ocorreram com o surgimento do PNL (Programa Nacional do Livro Didático), as contribuições dos PCNs e a sua propagação e seu uso são mais aceitos como auxílio na aquisição de conhecimentos, sendo este um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores do nosso país.

2.1 O Livro didático de língua portuguesa.

As escolas estaduais e municipais de todo país recebem ano após ano materiais didáticos para auxiliarem na produção e assimilação do conhecimento. Entre eles destacam-se os livros didáticos, que são os materiais de acessibilidade para os alunos na vida escolar e um dos recursos pedagógicos de aquisição do saber mais utilizado pelos docentes em sala de aula.

Apesar de todas as distorções que o livro didático possui, o mesmo acabou ganhando uma dimensão na vida escolar dos alunos e da escola em geral, desde a sua disseminação nas escolas públicas brasileiras como meio para alcançar o saber. Ele se tornou a sustentação, em termos metodológicos, para todo o processo de ensino aprendizagem, visto que a maioria das aulas planejadas ou realizadas pelos professores tem nele a única fonte de pesquisa e em muitos discursos a falta do mesmo acaba sendo responsável pela não produtividade do ensino ou o não aprendizado dos alunos. Algumas considerações feitas por Roxane Rojo (2003) acerca do livro didático são relevantes para entendermos a sua importância como recurso didático adotado pelas escolas públicas brasileiras. Vejamos o que nos diz a autora,

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (ROJO, 2003, p. 28).

Dentro deste panorama educacional, o livro didático pode ser considerado hoje, no Brasil, o material de ensino e de aprendizagem mais importante, em grande parte das escolas, tanto para o professor quanto para o aluno. Nas palavras de Lajolo (1996) percebemos como se caracterizou esse material didático que tem lugar de destaque nas salas de aula de todo país.

Didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996 Id., *ibid.*, p. 06).

Para Stray (1993, p. 778 *apud* Freitas 2007, p. 02), o livro didático,

pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” . No universo escolar atual, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias audiovisuais, softwares didáticos, CDROM, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central.

Embora, já existam outros recursos mais contemporâneos que dão suporte ao professor em sua tarefa de ensinar, acreditamos que o livro didático tem se constituído nos últimos anos, como o protagonista, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa praticamente em todas as escolas brasileiras.

Para entendermos como se deu essa supremacia do Livro didático de Língua Portuguesa (LDP) nos dias atuais, iremos traçar um breve comentário sobre o processo de mudança pelo qual passou tal livro até chegar ao que se apresenta hoje.

Antes dos anos 40 não existiam os livros didáticos ou gramáticas como conhecemos atualmente. Nos anos 60 segundo Fregonesi (1997), só existia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem recomendações metodológicas e nem exercícios, e uma gramática com exercícios organizados de maneira especial para os alunos. O surgimento de exercícios, de atividades para os alunos, como se constitui hoje, nos livros didáticos surgiu a partir dos anos 50, 60. Segundo Bezerra (2003),

[...] o feitiço que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, tendo se consolidado na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80, chegou, aproximadamente, a 20.000 títulos e na de 90 em torno de 25.000. (BEZERRA 2003, p. 35).

De acordo com essa autora, até meados dos anos 60, eram somente os textos literários que faziam parte dos livros didáticos de Português (LDP) a ideia era a de que apenas uma produção literária era texto, sendo assim, os alunos deveriam copiar os exemplos já aplicados para aprender a escrever. Com a interferência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os livros de Português começaram a apresentar outros tipos de textos além de textos literários, como: os textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas e prontas, que proporcionavam uma mensagem a ser entendida pelos sujeitos-leitores.

Esse entendimento de texto como unidade linguística carregado de significação a ser decifrado pelos leitores prevalece nos livros didáticos até os anos 80. Isso não quer dizer que nos dias de hoje não encontramos tal compreensão, ela ainda se faz presente. A diferença está apenas da concepção de texto de forma organizada com embasamento em critérios de coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, e outros, podendo ser oral ou escrito e possível de ser decodificado de diversas formas. Desse modo, com essa nova percepção, intuímos que a diversidade de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) é bastante acentuada e definida.

Como já dissemos anteriormente, o livro didático é na atualidade, um dos recursos pedagógicos mais importantes, se não o único, utilizados na maioria das escolas brasileiras. Para reforçar essa afirmação sobre a potencialidade que tem o livro didático, vejamos o que nos diz Marcuschi (2003),

[...] salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes atualmente, parece legítimo supor que, mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias (livros eletrônicos e Internet), o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. (MARCUSCHI, 2003, a).

É válido também ressaltar que toda essa importância que hoje se vem dando a esse material de ensino/aprendizagem em sala de aula deve-se ao grande número

de pesquisas que se tem realizados nos últimos anos relacionadas ao livro didático, como nos bem diz Bittencourt (2004),

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor como produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos, seu papel na configuração da escola contemporânea e sua importância como instrumento de comunicação, de produção e de transmissão de conhecimento, integrante da tradição escolar há, pelo menos, dois séculos. (BITTENCOURT, 2004, p. 26).

A finalidade primordial do livro didático de Língua Portuguesa é, antes de tudo, colaborar para o ensino da língua materna,

com uma nova abordagem que tem como propósito desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua, de modo a lhes garantir o emprego da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, cotidianamente, em situações diversas de interação comunicativa (BRASIL, PCNs, 1998).

Como observa Rangel (2003, p.16), “nesse sentido, o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua.”

Sendo assim, para esse ensino de língua materna, segundo os critérios decisivos estabelecidos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o livro didático deve apresentar uma diversidade de gêneros textuais, sendo indispensável à presença de textos literários (Guia 2002, p. 37).

Sobre os reflexos nos livros didáticos, Rojo e Batista (2003) afirmam que, no que se refere à produção editorial, o PNLD esquematizou o rumo para a qualidade desses livros. Dessa forma, o percentual de livros sugeridos tem aumentado, tem contribuído para o ensino de melhor qualidade, permitindo um melhor aperfeiçoamento dos padrões do manual escolar e possibilitando condições adequadas para a renovação dos métodos de ensino nas escolas.

Entretanto, conforme esses mesmos autores, a política do livro didático ainda necessita passar por adequações, de maneira que priorize os conteúdos referentes às novas mudanças advindas do cenário comunicacional, internet, e outros. É imprescindível analisar outras formas de representação elaborando seu trabalho

característico por meio de outros modos semióticos, além da fala e da escrita. No entendimento de Rangel (2003), o livro didático de Português (LDP) precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as modalidades textuais, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc.

Por fim, deve haver uma interação no método de ensino/aprendizagem entre os partícipes não só em relação ao conteúdo a ser estudado, mas também em relação a sua prática em sala de aula. O livro didático deve ser visto como uma conclusão de todas as escolhas provenientes dos planejamentos que nele se apresenta, como um recurso didático/pedagógico muito utilizado, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, carregado de significações sobre a formação discursiva de conceitos e, ainda de ideias, opiniões e ponto de vista. E para tanto, não se pode negar que o PNLD estimulou a melhoria dos livros didáticos usados nas escolas públicas de todo país. Compete, então, a autores, editoras, representantes dos órgãos governamentais competentes, avaliadores e professores, ter mais atitudes colaborativa e cooperativa, para assumirem cada vez mais seus papéis nesse jogo, onde o objetivo principal é a mudança no quadro de deficiência de aprendizagem das crianças e jovens do Brasil.

2.2 As contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o livro didático de Português

É necessário tecer alguns comentários sobre a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais na elaboração dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Essa contribuição é estampada nas capas de alguns livros (“de acordo com os PCNs”). A inovação está em antever a disciplina Língua Portuguesa, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade. O componente curricular Língua Portuguesa encontra-se especificado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Parecer do Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica nº 15/98 - CNE/CEB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental 1998.

Os PCNs (1998) dominam exterioridades de caráter prático que podem ser observados sob o ponto de vista teórico tais como: (a) adoção do texto como

unidade básica de ensino, (b) produção linguística tomada como produto de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se em um contínuo de gêneros estáveis, com características próprias, sendo socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas como estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos; (e) atenção especial para a produção e para a compreensão do texto oral e escrito, buscando, também, compreender o texto que nem sempre se mostra mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer algo que procura "enganar" o interlocutor ou subjugar-lo; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística e (h) noção de que o aluno deixa de ser mero receptor de informações descontextualizadas para ser coprodutor do seu conhecimento.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais se averiguou uma intenção que já se processava no ensino de Língua Portuguesa: a de um ensino contextualizado de gramática, centrado no texto.

Apesar disso, enquanto para os PCNs o texto necessitaria ser adotado como o elemento básico de ensino e como integração de sentido, em muitas escolas o que se apresentava, e ainda apresenta hoje, é a utilização do texto como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Isto significa que, antes as frases descontextualizadas serviam de objeto para a teoria e para os exercícios de análise gramatical, hoje, erroneamente, apresentam-se textos, onde são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não ultrapassa o limite da frase. O texto como unidade de sentido ou como discurso, é totalmente deixado de lado.

Considerando que os PCNs apresentam uma abordagem discursiva em relação ao ensino de Língua Portuguesa, os autores de livros didáticos devem buscar atender as recomendações sugeridas neste documento. É importante observar que alguns desses livros já têm procurado atender ao prescrito pelos PCNs.

2.3 O texto verbo-visual no livro didático

Ao longo dos anos a inclusão de imagem em instrumentos utilizados no ambiente escolar, o livro didático (LD) vem ocupando lugar de destaque como um

importante suporte de sua difusão em atividades pedagógicas. Estão sendo constante a utilização da imagem como um recurso para trazer a sala de aula diversas linguagens que circulam no cotidiano dos alunos.

Assim, como o texto escrito, no que diz respeito ao entendimento de texto visual, é necessário compreender que, as imagens comportam definições que são concebidas a partir da interação texto (imagem) /leitor/contexto. Desse modo, as imagens são organizadas pela intenção do autor, pelo arcabouço e pelo seu conteúdo, logo o processo de leitura se dá por meio da interação do leitor com seus conhecimentos prévios; a imagem com os objetivos do autor; e o contexto no qual está inserida. Ou seja, como no texto escrito, a definição do texto visual só se efetivará quando o leitor com seu contexto e suas intenções atribui significados a imagem, por influência da memória. Como nos confirma Martins (2004),

a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores. Mas principalmente em nosso tempo, essa interação adquire importância fundamental, pelas possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras. (MARTINS, 2004, p. 95)

Desse modo, o texto é um aglomerado de significados, verbal ou visual, podendo ser um quadro, uma dança, um espetáculo teatral, expressões corporais, entre outros, que se tornam símbolos no ato de leitura.

As imagens são constituídas por meio dos múltiplos usos da cor, arcabouços e composições, fatores que definem a exploração dos sentidos, da mesma maneira que a linguagem verbal, que se propaga pela escolha dos gêneros, das classes de palavras e estruturas semânticas.

Atualmente o Livro Didático de Português (LDP) congrega os novos gêneros adaptando-se às exigências comunicativas, como no caso da linguagem visual. Antigamente a imagem no LD não tinha muito valor, esse cenário começa a mudar depois dos anos 90 a partir dos critérios avaliativos dos manuais didáticos estabelecidos pelo PNLD, que passa a determinar a inserção de imagens nos livros didáticos, conforme as exigências feitas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Hoje em dia, percebe-se que em algumas coleções já existe uma mudança a essa nova concepção de leitura, com um espaço intitulado “leitura da imagem”,

“texto visual” etc. Mas nem todas ainda apresentam um enfoque aprofundado sobre a interpretação de tais textos visuais. Muitos desses livros apresentam as imagens simplesmente com a intenção de proporcionar um entretenimento para o aluno. Corriqueiramente encontramos histórias em quadrinhos ou tiras, contudo em sua grande maioria são utilizadas como pretexto para exercícios gramaticais ou para debater questões da variação linguística; muito raramente encontramos uma questão proposta à compreensão, sem nenhum propósito ao aprofundamento interpretativo da expressão visual.

Contudo, percebe-se uma crescente mudança, no que diz respeito à relação de sentido na distribuição das imagens nos livros didáticos, já que a imagem não constitui apenas um elemento acessório, mas é parte essencial do texto (VIEIRA, 2007, p. 10). Por isso, a nossa preferência em estudar as modalidades textuais verbais e visuais no livro didático, porque entendemos que a imagem representa uma forma vasta e atualizada de manifestação da linguagem em sua disparidade de uso.

3 A PRESENÇA DOS TEXTOS MULTIMODAIS E SUA ARTICULAÇÃO ENTRE O VERBAL E O VISUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Neste capítulo analisaremos os textos multimodais verbo-visuais presentes nos livros didáticos escolhidos para esta investigação. Apresentaremos e analisaremos detalhadamente textos e atividades multimodais presentes em dois livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental II, tais livros são utilizados por escolas da rede pública de ensino. A nossa investigação está pautada na articulação das linguagens verbais e visuais encontradas nos textos e atividades selecionadas para esta pesquisa dando aos alunos meios para seu entendimento e qual a função/posição destes textos nos livros.

Para dar início a nossa análise apresentaremos os dois livros escolhidos para esta investigação:

Primeiro livro: Novo Diálogo; Autoras: Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho; Editora: FTD, São Paulo, 2009.

Segundo Livro: Português: Linguagens; Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; Editora: Atual, São Paulo, 2006.

Em nossa investigação percebemos que os autores dos LDs em algumas seções fazem uso desordenado de textos visuais, de cores, de avançados recursos gráficos com diversas funções, tais como: como apoio para compreensão de textos; como suporte para construção do conteúdo que está sendo vivenciado; como articulação entre os textos verbais e visuais e para resolução dos exercícios de fixação/reflexão dos conteúdos. Enfatizaremos este último ponto, que é objeto do nosso estudo.

Atualmente muitos gêneros visuais podem ser encontrados nos livros didáticos de português, especificamente naqueles que foram suportes para nossa pesquisa. Os gêneros visuais encontrados foram: anúncio publicitário, poema-imagem, fotografia, pintura, tira, entre outros. Contudo, a maior ocorrência desses gêneros se dá no livro **Novo Diálogo** de Beltrão e Gordilho (2009).

A variedade desses gêneros mostra que os autores de livros didáticos estão em consonância com os avanços tecnológicos, fazendo com que esses manuais fiquem mais atrativos para professores, na hora da escolha, e para os alunos no momento em que estão estudando, bem como, auxiliam na construção do conhecimento e na fixação dos conteúdos. Segundo Baetens (*apud* Dionísio, p. 24,

2004), “o uso de imagens constitui um traço de modernidade, e sua ausência pode ser considerada um sinal de enfado, de algo fora de moda, de recusa do mundo hodierno e dos hábitos dos leitores contemporâneos”.

A inclusão cada vez mais crescente de gêneros visuais nos LDs aproxima o aluno ao universo imagético no qual está inserido, tornando estes livros didáticos mais atraentes para designar a função a que se destinam: servir de ferramentas para a edificação do conhecimento dos alunos.

3.1 Análise dos textos selecionados

Para atingirmos o objetivo proposto, iniciaremos a nossa análise com os textos e atividades selecionados que constituem a fonte dos dados para esta pesquisa a fim de investigar a articulação das linguagens verbais e visuais e a função dos gêneros visuais multimodais¹ nos livros selecionados para esta pesquisa. Para tanto, optamos pela seguinte divisão:²

- 1) Interpretação de texto
- 2) Atividade gramatical
- 3) Atividade de produção de texto
- 4) Abertura de Unidade
- 5) Atividade de leitura
- 6) Leitura de imagens
- 7) Ilustrar

Nesse sentido, propõe-se que se observem as imagens a seguir, retiradas dos livros de 6ª série/7º ano de Língua Portuguesa escolhidos para esta análise: **Novo Diálogo** - Beltrão e Gordilho (2009) e **Português: Linguagens** Cereja e Magalhães (2006). A atividade apresentada na imagem 1 é encontrada na seção *Trabalhando a gramática* do livro **Novo Diálogo** (2009).

¹ Dionísio (2008) e Paes de Barros (2005) esclarecem que o termo *multimodal* designa diferentes modalidades de representação, ou seja, trata-se da representação verbal e pictural da informação. Nesse sentido, o termo pode abarcar não só os gêneros que aliam linguagem visual à verbal, a simples mudança da fonte das letras em uma página impressa, por exemplo, pode caracterizar o texto como multimodal. Nesse sentido, esclarecemos que, no recorte deste trabalho, nosso enfoque recai sobre os gêneros discursivos visuais e verbo-visuais (como por exemplo, charge, tira propaganda, fotografia, etc.).

² Esse critério de análise nos apontará qual a função de cada gênero textual/multimodal escolhido para esta investigação, juntamente com a articulação entre as duas linguagens verbal e visual presentes nos mesmos.

IMAGEM 1: Livro Novo Diálogo (p. 36)

Trabalhando a gramática

Predicativo do sujeito

Identificando

7. Na tirinha que você vai ler, o personagem mostra sua insatisfação em relação aos problemas que ocorrem no mundo.

Dik Browne. O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre, L&PM, 1996.

Esse é Hamlet, um dos personagens de Dik Browne. Hamlet é o filho brilhante de Hagar. Habilidoso, introspectivo, sério e estudioso, é um mistério para seu pai.

2. Os fatos narrados se passam na Idade das Trevas, nome pelo qual ficou conhecida a Idade Média (século V a XIV d.C.).

- No segundo e no terceiro quadrinho, o personagem conta por que está descontente com a sua época. Que aspectos são apontados por eles?
- No último quadrinho, o personagem expressa o desejo de nascer mil anos depois. Faça os cálculos e descubra: Em que época aproximadamente ele nasceria?
- O que dá o tom de ironia no desfecho da tirinha?
- Na sua opinião, o que Hamlet diria se vivesse em nossa época?

36

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa. Novo Diálogo. 7º ano. FTD (2009, p. 36).

Como se pode observar, o gênero textual utilizado é uma tira. Esta atividade inicia com uma tira no intuito de chamar a atenção do aluno para responder às questões que são mais pertinentes nesta seção: as de análise e reflexão linguística. A tira, como se pode notar, mostra a insatisfação de um menino em relação aos problemas que ocorrem na época em que ele vive, mas que apesar de ser uma época já passada retrata os mesmos problemas ocorridos no mundo atual.

É interessante também observar que nesta tira há junção de semioses diferentes: a imagem e as palavras, que juntas formam um texto multimodal. Percebemos que a complementação do texto com a atividade se dá por meio da articulação das linguagens verbais e visuais. Desse modo, o aluno terá que fazer a leitura da tira para responder as questões. Assim, como nos confirma Heine (2011, p. 55), o conjunto de semioses forma, como se pode ver, um todo de sentido, “uma vez que não se pode compreender o enunciado verbal isoladamente”. Nesse sentido, podemos dizer que texto escrito e texto visual estabelecem uma relação de colaboração para que o aluno resolva a questão que se espera.

IMAGEM 2: Livro Novo Diálogo (p. 37)

3. Releia o terceiro quadrinho e, a seguir, responda em seu caderno o que se pede.

- Na oração que representa a fala do personagem, que termo exerce a função de sujeito? E o predicado?
- Como se classifica o predicado dessa oração? Por que recebe essa classificação?
- A que termo a palavra **seguras** atribui uma característica?

4. De acordo com a leitura da tirinha, é possível concluir que:

- na Idade das Trevas, as pessoas também não estavam seguras em suas casas;
- o menino é muito sensível.

- Que palavras atribuem características ao sujeito de cada uma dessas orações?
- Essas palavras exercem a função de núcleo desses predicados. A que classe gramatical elas pertencem?

Idade das Trevas?

Nessa época surgiram as grandes universidades, algumas conhecidas até hoje (Coimbra, em Portugal, e Oxford, na Inglaterra); houve aperfeiçoamento na navegação com a invenção das caravelas, a utilização da bússola, dos mapas de navegação; transformou-se a noção de tempo com a invenção de grandes relógios mecânicos, entre outras inovações.

Fonte de pesquisa: juliobattisti.com.br/tutoriais/adrienearaujo/historia
Site acessado em 13/2/2009.

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa. Novo Diálogo. 7º ano. FTD (2009, p. 37).

No que diz respeito à função do texto multimodal nesta seção, entendemos que as questões 1 e 2 da imagem 1 referem-se explicitamente à função de **interpretação de texto**, uma vez que, ao observar a tira o aluno terá que responder as questões de acordo com a linguagem verbal apresentada, sendo que estas apontam a insatisfação do personagem com a época em que vive. Nas questões 3 e 4 da imagem 2 a função é de **atividade gramatical**, nesta função o texto multimodal apresentado encontra-se como objeto de análise e reflexão linguística. Este exemplo pode explicar o uso dos gêneros multimodais em atividades gramaticais. Nesta função, são propostos especialmente os gêneros verbos-visuais e a intervenção das questões que a tomam como objeto de análise, centralizam em seus elementos verbais escritos, com a intenção de que o aluno perceba em seu contexto a função linguística da atividade sugerida. Como é o caso da questão acima.

O mesmo não ocorre com a atividade a seguir, vejamos os exemplos: as atividades das imagens 3 e 4³ estão na seção de *Produção de texto* do livro

³ Estas duas imagens foram sobrepostas, porque no livro elas complementam a atividade e uma não pode estar separada da outra.

Português: Linguagens de Cereja e Magalhães (2006). Estas atividades apresentam alguns poemas-imagens e pedem que os alunos façam a leitura dos mesmos para responderem as questões que seguem. A intenção dos autores é fazer com que os alunos percebam que estes, apesar de não estarem na estrutura normal de um poema não deixam de ser poema. A forma com que os mesmos se apresentam na atividade mostra abertamente a articulação do verbal e do visual, uma vez que os textos (poemas) por si só, já articulam mais de dois modos de representação da linguagem em sua estrutura, utilizando palavras, imagens, sons, cores e letras diversificadas, demonstrando assim, que se trata de um texto multimodal. Sobre isso, Moreira (2011 *apud* ROJO (no prelo), p.7) destaca que,

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. (ROJO, no prelo, p. 7).

Desse modo, é necessário perceber que nesta atividade a visualidade fica mais acentuada devido à estrutura dos poemas, por esse motivo é que, a atividade tem o subtítulo de poema-imagem e a articulação das linguagens acontece de forma plena. Entendemos, dessa forma, que facilitará a compreensão do aluno no momento de responder as questões solicitadas.

IMAGEM 3: Livro Português: Linguagens (p. 103)

Produção de texto

POEMA-IMAGEM

Leia e veja estes poemas:

*Um amor inteiro
amarrado em versos
preso às pressas
por um *

(Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski.
Poesia visual. São Paulo: Global, 2001. p. 11.)

**SOL
LUA
POR QUE SÓ UM
DE CADA
NO CÉU
FLUTUA**

(Paulo Leminski. *Melhores poemas*. 4. ed.
São Paulo: Global, 1999. p. 92.)



(Paulo Leminski. *Melhores poemas*, cit., p. 97)

1. Esses poemas apresentam diferenças em relação aos que você leu nos capítulos anteriores. Na sua opinião, eles foram feitos para serem apenas lidos?
2. No primeiro poema:
 - a) O que a imagem substituiu?
 - b) A palavra **amarrado** apresenta duas cores. Por que, na sua opinião, a parte **amar** está grafada em vermelho?
3. No terceiro poema, além de fazer uso de recursos sonoros, o poeta faz uso também de recursos visuais.
 - a) Que palavras do poema rimam entre si?
 - b) Que relação há entre a palavra **círculo** e o formato do poema?
 - c) Na sua opinião, por que "só o círculo existe"?

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa. Português: Linguagens 7º ano. Atual (2006, p. 103).

Esta atividade trata-se de um poema concreto que se caracteriza pela materialidade das palavras, observada em seu aspecto verbo-visual. A estrutura básica do poema concreto organiza-se de modo geométrico e simétrico.

Com base nos poemas acima citados, podemos afirmar que a imagem de círculo, sugerida no aspecto visual, permite perceber o movimento e a significação pretendida pelo autor. Podemos dizer que a *forma composicional* desse poema interfere diretamente nas significações possíveis, tanto como no trabalho de leitura de um poema como esse, ou na leitura de uma charge, é importante que o livro

A função do texto multimodal nessa atividade está relacionada à atividade de produção escrita, ou seja, **atividade de produção de texto**. Nesses exemplos, Cereja e Magalhães compõem um conjunto de textos com a finalidade de produção escrita de poemas com as mesmas estruturas dos que foram apresentados, com temas diversos. Esta produção está explicitada na imagem 4 das questões 1 e 2 da seção *Agora é a sua vez*.

Na imagem 5 a seguir, podemos observar que se trata do gênero poema, mas diferentemente das imagens anteriores, percebemos que este texto aparece como **abertura de unidade**. Nessa função, os gêneros multimodais encontram-se em abertura de unidades/capítulos. No exemplo abaixo, a abertura da unidade é ilustrada com uma imagem e com um poema, no qual este se trata das emoções pessoais que fazem conexão com a imagem. Geralmente, os gêneros apresentados nessa função são aproveitados na compreensão de conceitos e atividades das páginas seguintes, como é o caso da imagem aqui analisada. Esta junção será necessário para compreender a atividade da imagem a seguir.

IMAGEM 5: Livro Novo Diálogo (p. 164)



A imagem 6 está diretamente ligada a imagem 5, porque diz respeito à atividade sobre o texto em questão. Esta atividade aparece na seção *Dialogando com a imagem* do livro *Novo Diálogo de Beltrão e Gordilho* (2009). A seção por si só, já nos dá uma pista de que para se responder as questões exigidas é necessário que o aluno faça uma ponte do texto da imagem 5 acima descrito com as imagens exibidas na atividade da imagem 6. Nesta próxima atividade são visualizadas cinco imagens, estas fazem parte do gênero visual fotografia e mostram cinco diferentes fotos de paisagens naturais destruídas pelo homem (a intenção das autoras é que os alunos consigam fazer essa interpretação das imagens exibidas).

IMAGEM 6: Livro Novo Diálogo (p. 167)

Dialogando com a Imagem

Observe estas fotos.

A **B**

C **D** **E**

1. Que relação pode ser estabelecida entre essas fotos e o poema *Ver de ver*?

2. Qual seria a sequência dessas fotos, de acordo com a ordem dos acontecimentos que o poema apresenta?

3. Agora organize essas imagens em uma nova sequência e dê um novo desfecho a esses acontecimentos. Que ideias essa nova organização sugere? Exponha-as para os colegas da classe e reflita com eles.

a) Que ações humanas podem provocar essa nova sequência de fatos?

b) Quais as consequências dessas ações para a natureza e para o homem?

c) Como conciliar os benefícios do progresso sem agredir a natureza?

167

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa. *Novo Diálogo*. 7º ano. FTD (2009, p. 167).

A questão 1 já diz ao aluno que as fotos expostas ilustram as sequências de fatos do poema *Ver de ver* citado acima na imagem 5. Esta recomendação não permite ao aluno fazer uma relação por si só, já que esta observação já indica do

que se tratam as fotos. A questão 2 pede que o aluno reorganize em uma sequência diferente alterando a ordem dos acontecimentos apresentados no poema. Desse modo, entendemos que não há uma exploração mais direta das imagens/fotos, estas apenas aparecem para ilustrar os acontecimentos do poema da página anterior, mas mesmo assim percebemos que existe uma articulação do texto verbal com as imagens, pois estas aparecem para ilustrar o poema. O interessante dessa atividade é mais uma vez a junção de semioses diferentes para que assim, possa se constituir a textualidade. Nesse sentido, compreendemos que, nesse caso, não é possível separar a parte verbal da visual, uma vez que é essencialmente a união entre as duas partes que compõem a textualidade.

Em relação à função do gênero visual nesta atividade, entendemos que os gêneros visuais multimodais são elementos de atividade de compreensão de leitura ou, **atividade de leitura**. Podemos observar a partir deste exemplo, que as fotos (em seus elementos verbais) são retomadas para a leitura do poema da página anterior.

Desse modo, compreendemos que apesar do caráter multimodal agregado a leitura, o entendimento pleno de um texto depende, também, do reconhecimento de outros discursos nele presente. Ao distinguir que um texto é passível de muitas significações, permitindo que o leitor, ativamente, construa outros sentidos. Sobre isso, Lajolo (*apud* Geraldi, 1997, p.91) garante que,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe um significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Dessa forma, espera-se que o aluno consiga perceber essa inter-relação que há entre o texto (poema) e as imagens (fotos) para que se estabeleçam outros sentidos a atividade.

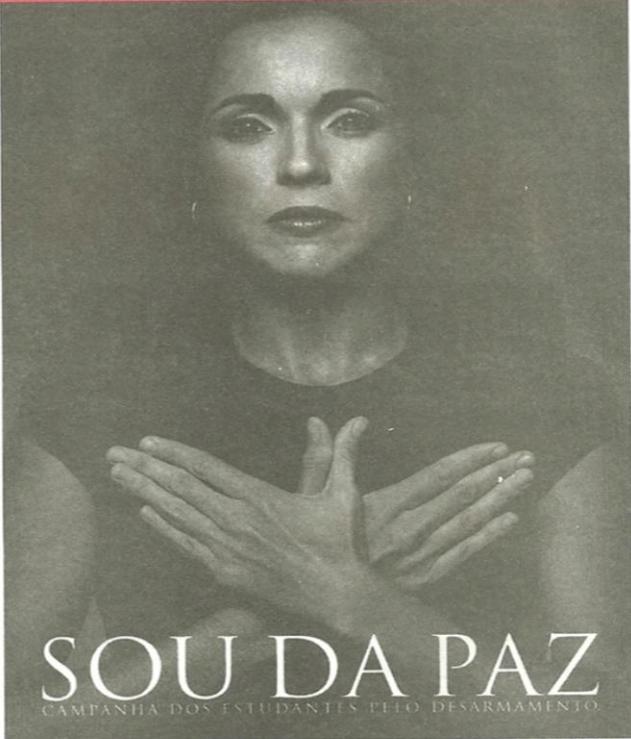
A multimodalidade se faz bastante presente na imagem a seguir, podemos dizer que dentre os textos e atividades analisados, esta talvez, seja a mais fácil de compreender o uso de mais de dois modos semióticos na junção das linguagens verbais e visuais. A imagem 7, trata-se de um anúncio publicitário que pretende chamar a atenção do aluno para a importância de promover a paz, conclamando as pessoas ao desarmamento. O anúncio, como se pode perceber, traz a imagem de

uma cantora bastante conhecida, fazendo um gesto que visualmente nos faz entender que significa paz.

IMAGEM 7: Livro Novo Diálogo (p. 139)

II. Imagem & mensagem • compondo significados

Caro(a) aluno(a),
Quando você ouve a palavra paz, que imagem surge em sua mente? Qual a importância da imagem na comunicação da mensagem?
Nesta etapa, você vai produzir um anúncio sobre um tema e reconhecer o poder da imagem e das palavras na comunicação.



1. Leia o cartaz de uma campanha veiculada nos meios de comunicação. Observe **o que diz e como diz.**

A leitura do cartaz imediatamente nos informa seu objetivo: **promover a paz**, conclamando as pessoas ao desarmamento.

- a) O que levou a sociedade a promover essa campanha? O que se espera da comunidade?
- b) O que se destaca de imediato no cartaz?
- c) Que elementos, presentes no cartaz, transmitem essa mensagem?
- d) Qual é a relação entre o símbolo formado com as mãos e o slogan "Sou da paz"?

Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa. Novo Diálogo. 7º ano. FTD (2009, p. 139).

Como se percebe, ao lado da imagem, aparece o seguinte trecho: “Campanha dos Estudantes pelo Desarmamento.” O texto, neste caso, é a parte visual, uma vez que as autoras consideram a imagem separadamente. É notório perceber que a imagem da mulher fazendo o gesto de paz é fundamental na geração de sentidos do anúncio, sendo um componente que atribui ao mesmo sentidos possíveis. Como se pode ver no enunciado da questão que está destacado em negrito, que as autoras do livro analisado, fracionam o anúncio referindo-se a somente a parte da foto e do gesto. No entanto é necessário que se observe a

mensagem trazida pela junção do trecho verbal e da imagem para se estabelecer um todo de sentido.

Sendo assim, é importante perceber que apesar de se tratar de um gênero visual onde a multimodalidade se faz presente não percebemos a articulação das linguagens sendo que uma se sobrepõe à outra, neste caso, a visual se destaca em detrimento da verbal e assim, a função do texto multimodal se reduz basicamente à **leitura de imagem**.

Percebemos que os gêneros textuais do campo visual são usados com frequência nos dois livros escolhidos para esta investigação, como já destacamos nas análises acima. A imagem 8 que veremos a seguir é mais um desses gêneros encontrados na seção, *Divirta-se* de um desses livros: **Português: Linguagens** - de Cereja e Magalhães (2006). Esta seção é encontrada no final de cada unidade do referido livro e sempre são usados textos do gênero tira, algumas apresentam o texto verbal e visual e em outras apenas o visual.

IMAGEM 8: Livro Português: Linguagens (p. 53)



Fonte: Livro didático de Língua Portuguesa. Português: Linguagens 7º ano. Atual (2006, p. 53).

A intenção dos autores é de entreter o aluno, não existe nenhuma funcionalidade didática, gramatical ou linguística nesses textos dentro do livro. Como

podemos observar no exemplo acima, as imagens compõem uma tira onde aparecem dois personagens infantis, sem nenhuma interferência verbal do texto, a não ser o diálogo entre eles. Em ocorrências como a exemplificada, podemos denominar essas imagens de ilustração. A função **ilustrar** representa o gênero multimodal encontrado nesta seção, sem quaisquer orientações para a sua leitura. Observa-se pela temática da tira (leitura), que esta pode ter sido utilizada pelos autores, como já dissemos anteriormente, na intenção apenas de divertir o aluno com a leitura da mesma.

Como pudemos observar neste capítulo, a imagem unida ao texto verbal ajuda no processo de ensino aprendizagem, auxilia na memorização dos conteúdos e na resolução das atividades, visto que “somente com palavras, o texto corre o risco de tornar-se cansativo, todavia, somente imagens sem o suporte verbal, seriam insuficientes para a compreensão”. (GONZAGA, 2005, p. 75). Assim sendo, nesse contexto, fica claro a importância da articulação entre texto verbal e o texto visual nas seções que compõe os enunciados das atividades dos livros didáticos aqui investigados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que vivemos atualmente imersos em uma sociedade em que o texto visual está cada vez mais evidente no discurso contemporâneo, é indispensável que a escola esteja em harmonia e assuma uma posição em relação às transformações que vêm ocorrendo nas diferentes maneiras de leitura que as novas tecnologias vêm causando à vida das pessoas e, sobretudo, no contexto escolar. Assim, é necessário que a escola busque recursos que possibilitem condições para que o aluno torne-se um leitor cada vez mais observador, crítico e atuante. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa, também deve ocupar um lugar de destaque, propondo aos alunos o estudo acentuado de imagens na escola.

Nesse sentido, a escola ocupa um importante papel de preparar os alunos para os múltiplos letramentos que são conferidos a ele dentro e fora do espaço escolar, para que este possa colaborar de forma qualitativa na sociedade em que está inserido. Em relação a isso, Vieira (2004 *apud* Rocha 2007, p. 72) afirma que,

As habilidades textuais atuais devem acompanhar os avanços tecnológicos a qualidade mais valorizada, atualmente, nos sujeitos letrados é a capacidade de mover-se entre os diferentes letramentos compostos pelo texto escrito e oral e pelas diversas linguagens visuais e sonoras, demonstrando competência na produção e na interpretação de textos compostos por diferentes semioses.

Desse modo, é importante ressaltar que mesmo com o advento de diferentes tecnologias, tais como computador, TV, DVD, datashow, etc., que servem de suporte tanto para o professor quanto para o aluno, para se obter um ensino atualizado e de qualidade, o Livro Didático, ainda usado como ferramenta prioritária, deve estar em consonância com esses avanços, visto que este, se configura, neste contexto, como um importante instrumento de produção do conhecimento integrante da tradição escolar há muitos anos.

Assim sendo, considerando a presença cada vez acentuada da multimodalidade nos livros didáticos e que os textos visuais estão mantendo uma relação cada vez mais próxima e integrada com o texto escrito, este trabalho pretendeu analisar o aparecimento dos gêneros textuais (multimodais), as funções

dos textos visuais e a articulação das linguagens verbais e visuais encontradas na seção de atividades dos LDs de 6ª série/7º ano de Língua Portuguesa.

Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa, procuramos atingir aos seguintes objetivos:

1. Investigar como os livros didáticos de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II tem proposto o ensino de gêneros verbais e visuais e qual o lugar da multimodalidade nessas propostas;
2. Entender os principais significados de gêneros textuais, multimodalidade e sua relação com os livros didáticos de Português, além de suas implicações para o ensino de língua;
3. Compreender qual a função dos gêneros verbos-visuais nas seções de atividades dos livros;
4. Perceber a articulação das linguagens verbais e visuais nos textos selecionados.

Nos dois livros selecionados para esta pesquisa, pudemos perceber intensamente a presença de imagens em todas as seções distribuídas ao longo dos livros, todas tinham funções diferentes, algumas delas apenas com a função de ilustrar.

Entendemos que uma proposta que tem a pretensão de ensinar a ler o texto visual necessite enfatizar, por meio dos encaminhamentos de leitura e de atividades, sua finalidade principal. A simples introdução de uma *tira* em uma página, por exemplo, sugere a necessidade de diálogos entre a imagem e o texto verbal teórico, ou seja, as suas especificidades precisam ser explicitadas ao aluno, com orientações que os obrigue a recorrer à imagem a cada conceito trabalhado. Precisa-se criar uma estratégia se não acontecer dessa forma, essas imagens serão apenas ilustrações e pouco ou nada contribuirão para a formação leitora do aluno. Tal estratégia reproduz um entendimento de leitura que se concentra na crença de que os sentidos estão dados no texto, ao aluno basta identificá-los. Como se fosse um método normal, simples e assimilado pelo aluno: observar as imagens, associá-las aos conceitos teóricos e a partir deles construir significados. Dionísio (2005) assegura que na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem do signo visual” (p. 160). Ou seja, é necessário ensinar a ler a imagem assim como se ensina a ler o signo verbal.

Percebemos que os dados da pesquisa revelam a importância do trabalho com gêneros visuais na seção de atividades dos LDs, para a construção do conhecimento, visto que estes ajudam na memorização, fixação e reflexão dos conteúdos, e em alguns casos, “diminuem, o esforço mental e cognitivo para compreensão de textos que são acompanhados de imagens, dentre tantas outras vantagens”. (GONZAGA, 2005, p. 75).

Diante do que foi analisado na descrição dos dados, constatamos que os textos visuais compõem a seção de atividades dos dois LDs analisados. Essa informação revela que os LDs têm introduzido cada vez mais os textos visuais, comprovando assim, que estão em conformidade com outros recursos usados pela escola para auxiliar o processo de construção do conhecimento.

Com relação à utilização dos textos visuais na seção de atividade dos LDs analisados, verificamos que os gêneros tira, anúncio, fotografia e charge foram os gêneros mais recorrentes. Além desses gêneros, verificamos também, que outros textos visuais foram encontrados nos dois livros analisados, servindo como apoio para resolução dos exercícios.

Em uma análise geral, relacionando a utilização dos textos visuais na seção de atividades dos livros, entendemos que os textos visuais às vezes funcionam como parte essencial para a compreensão e resolução das atividades, estabelecendo uma articulação com o texto escrito e em outras situações são utilizados apenas como complemento dos enunciados/atividades, tornando a atividade mais significativa e atrativa, para prender a atenção do aluno.

Para concluir essa reflexão, confirmamos o que assegura Dionísio (2004) sobre a importância do estudo da imagem, quando diz que o docente “tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção do aluno, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. De acordo com Lemke, (2000 *apud* Dionísio, 2005, p. 195) os textos visuais podem ser ensinados na escola, “desde que tanto professores quanto alunos, possam saber: o que eles são, para que são usados, que recursos empregam, [...] quais seus valores e limitações”.

Diante dessas novas inquietações, trazemos as questões que Rojo (2009) levanta: “como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?” (Rojo, 2009, p. 109). Entendemos

que algumas questões como essas ainda estão em aberto e que merecem outros estudos acerca dos usos dos textos visuais em livros didáticos. Por isso, mesmo, acreditando que esta investigação pode contribuir para nossas práticas de ensino de língua, entendemos também que a reflexão sobre esse objeto de estudo não se esgota aqui.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANPAD. **Citações e referências bibliográficas**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/apa/apa_citacoes_referencias.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAZERMAN, Charles. 2006. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo, Cortez.
- BELMIRO, Celia A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antonio A. G. (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BELTRÃO, E.S. e GORDILHO, T. **Novo diálogo: língua portuguesa**. 7º ano. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2009.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3. São Paulo: Scielo Brasil, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEC, 1998.
- CEREJA, W.R. e MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens** 7º ano. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.
- COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. Cuiabá: UFMT, 2011. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/meel/arquivos/5910302a13ff2025232778bc318f8b33.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013

COSTA VAL, M. G. (2002). A gramática do texto, no texto. In: **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez. 2002.

DESCARDECI, M. A. A. de S. *Ler o mundo: Um olhar através da semiótica social*. Campinas: Educação Temática Digital, 2002 v. 3n. 2, p. 19-26.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a.

_____. _____. In: KARWOSKI, B.G. BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.119-132.

_____. **Multimodalidade discursiva: orquestrando palavras e imagens**. Mimeo. UFPE, 2004.

_____. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FREGONESI, D. E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.127-145.

FREITAS, Neli Klix. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Catarina – UDESC. 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GONZAGA, Larissa Rossiter. Desenho anatômico: uma análise multimodal. **Revista Ao Pé da letra**, v. 7, n.1/2, Editora da UFPE, 2005.

HEINE, L. & HEINE P. (Orgs.) **Pesquisando o texto e o discurso**. São Paulo: Ixtlan, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther. VAN LEUWEEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto. Scielo Brasília, a. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LIMA, Rosana de Paiva. **Textos visuais em exercícios de livros didáticos**. Recife: O Autor, 2009. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/Diss-rosana_paiva.pdf>. Acesso em: out. 2012.

MAINGUENEAU. Dominique. Discurso e análise do discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **(Re)Discutir: texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (Orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. H. Palavra e imagem: um diálogo, uma provação. In: _____ (Org.). **Questões de linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 95-105.

MILLER, Carolyn R. Miller. Gênero, agência e tecnologia. DIONÍSIO, Angela P., HOFFNAGEL, Judith C.(org.). Trad. Judith Hoffnagel. Recife: Ed. Universitária, UFPE, 1984.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

OLIVEIRA, Janete Maria de. DELFINO, Jussara. **Guia para a elaboração de trabalhos acadêmicos 2007**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2007. Disponível em: <http://www.una.br/images_anima/pdf/p00599_UNA-guia_de_normalizacao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013

PAES DE BARROS, C. G. **Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (Orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROCHA, Harrison da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L. STAFUZZA, G. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: inter e intra discursividades**, v. 4 da Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, no prelo.

ROJO, Roxane. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado de Letras. 2000.

_____. BATISTA & António. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003.

SABADINI, Aparecida Angélica Z. Paulovic. SAMPAIO, Maria Imaculada Cardoso. NASCIMENTO, Maria Marta. **Citações no texto e notas de rodapé: uma adaptação do estilo de normalizar de acordo com as normas da American Psychological Association (APA)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Biblioteca Dante Moreira Leite. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/manuais/citacoesnotextoapa.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BARBOSA N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

UFSC. **[Citação...]**. Disponível em <<http://www.bu.ufsc.br/design/Citacao1.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

VAL, M. da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: _____. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WALTY, Ivete Lara C.; FONSECA, Maria Nazareth S.; CURY, Maria Zilda F. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.