



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDREIA DIAS PONTIN ARIMA

ENTRE PALAVRAS E IMAGENS:
ESTUDO ANALÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS*
LINGUAGENS DO 9º ANO SOB A PERSPECTIVA DA
MULTIMODALIDADE

ANDREIA DIAS PONTIN ARIMA

ENTRE PALAVRAS E IMAGENS:
ESTUDO ANALÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS*
LINGUAGENS DO 9º ANO SOB A PERSPECTIVA DA
MULTIMODALIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Andréia Cunha Malheiros Santana.

Coorientador: Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A699e Arima, Andreia Dias Pontin.

Entre palavras e imagens : Estudo analítico do livro didático Português Linguagens do 9º ano sob a perspectiva da multimodalidade / Andreia Dias Pontin Arima. - Londrina, 2026.
140 f. : il.

Orientador: Andréia Cunha Malheiros Santana.

Coorientador: Cláudia Cristina Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Multimodalidade - Tese. 2. Livro Didático - Tese. 3. Língua Portuguesa - Tese. 4. Leitura Crítica - Tese. I. Cunha Malheiros Santana, Andréia . II. Cristina Ferreira, Cláudia . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

ANDREIA DIAS PONTIN ARIMA

ENTRE PALAVRAS E IMAGENS:
ESTUDO ANALÍTICO DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS*
LINGUAGENS DO 9º ANO SOB A PERSPECTIVA DA
MULTIMODALIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Andréia Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientador: Profa. Dra. Cláudia Cristina
Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais – CEFET-MG

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de fevereiro de 2026.

Para meu pai, Antônio Pontin.
Ele, que via nos estudos um horizonte
que não pôde alcançar, me ensinou a
voar. Sua jornada escolar foi breve, mas
sua lição sobre o valor do estudo é
meu legado eterno.
Com a força de seu exemplo e a certeza
de seu incentivo, cada passo meu nesta
jornada foi também um passo por ele.
Que esta dissertação seja um reflexo do
valor que você me ensinou a dar ao
conhecimento. Onde quer que esteja,
dedico a você, com amor e saudade.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta Dissertação de Mestrado representa o encerramento de um ciclo de intenso aprendizado e dedicação, que não teria sido possível sem o apoio incondicional e a contribuição fundamental de diversas pessoas. A elas, manifesto minha mais profunda e sincera gratidão.

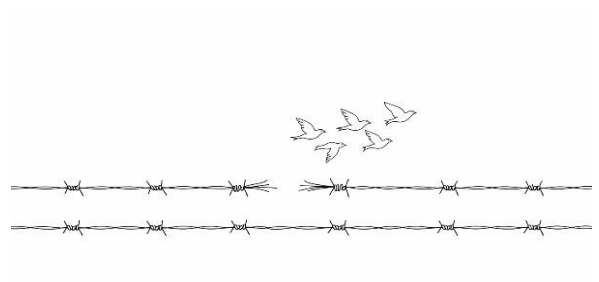
À minha orientadora Profa. Dra. Andréia Cunha Malheiros Santana e à minha coorientadora Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira, pelos ensinamentos e orientações, pela disponibilidade constante e pela amizade que construímos nesse percurso.

Aos membros da banca examinadora Profas. Dra. Ana Elisa Ribeiro e Dra. Sheila Oliveira Lima pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas.

Às minhas queridas amigas que tive o prazer de conhecer neste programa, agradeço por terem tornado a jornada acadêmica mais leve. Obrigada pelas trocas de ideias e pelas horas de estudo compartilhado. Sem a parceria de vocês, este percurso não teria sido o mesmo.

À minha família agradeço pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo incentivo constante de vocês. Obrigada por compreenderem minhas ausências, por celebrarem cada pequena vitória e por serem o porto seguro que me permitiu trilhar este caminho com coragem e amor.

Acima de tudo, agradeço a Deus, por me guiar e iluminar meu caminho ao longo desta trajetória e por colocar em meu caminho pessoas que tornaram este sonho possível.



"Toda imagem é um texto à espera de um
olhar que saiba traduzi-la."
(Alberto Manguel)

RESUMO

ARIMA, Andreia Dias Pontin. **Entre palavras e imagens:** estudo analítico do livro didático *Português Linguagens do 9º ano* sob a perspectiva da multimodalidade. 2026. 139 p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

A noção de texto transcende a linguagem verbal, portanto é preciso atentar-se para a leitura que envolve a multimodalidade, compreendida como a capacidade de interpretar vários modos de comunicação para a construção de sentido. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar como os textos imagéticos multimodais são trabalhados nas atividades propostas pelo livro didático *Português Linguagens do 9º ano*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024-2027, e identificar a presença deles nos eixos e nos campos de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para fins de delimitação da pesquisa, este estudo se concentra na análise das atividades que mobilizam os textos multimodais do Capítulo 3 da Unidade 3 do referido material. A escolha por este recorte permite uma análise minuciosa das estratégias de abordagem multimodal em um segmento representativo. A pesquisa tem o intuito de verificar como os textos multimodais estão sendo abordados nas atividades do livro didático de Língua Portuguesa e se a abordagem utilizada contribui para a formação crítica do leitor. Para isso, este estudo será qualitativo e documental. O recorte de estudo serão as atividades propostas com os textos visuais multimodais e a análise partirá da abordagem multimodal e das categorias da Gramática do *Design Visual*. Para fundamentar a pesquisa sobre o livro didático, consultaremos: Soares (2001, 2002), Choppin (2004, 2009), Bunzen (2005), Bunzen e Abreu-Tardelli (2020), Dionísio (2011, 2013, 2014), entre outros. Acerca dos textos multimodais utilizaremos as ideias defendidas pelos teóricos: Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), Rojo (2009, 2013), Rojo e Moura (2012, 2019), Kress (2010), Ribeiro (2016, 2020, 2021, 2024), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros. A metodologia partiu da quantificação e dos tipos de textos multimodais presentes no livro didático. Em seguida, analisamos como se dá a abordagem multimodal e sua ocorrência nas atividades e, posteriormente, analisamos as orientações do manual do professor em relação a abordagem multimodal. As análises evidenciaram que a multimodalidade é subutilizada no livro didático e que as atividades propostas, em sua maioria, não exploraram a construção de sentidos, focando em aspectos linguísticos ou em tópicos gramaticais. O manual do professor apresenta uma lacuna expressiva que não disponibiliza orientações para o trabalho com o texto multimodal.

Palavras-chave: Livro didático; Imagens; Multimodalidade; Leitura crítica; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

ARIMA, Andreia Dias Pontin. **Between words and images:** analysis of the *9th grade Portuguese Language* textbook from the perspective of multimodality. 2026. 139 p. Dissertation (Academic Master in Language Studies) – Center for Literature and Human Sciences, Londrina State University, Londrina, 2026.

The notion of text transcends verbal language, so it's important to consider reading that involves multimodality, known as the ability to interpret multiple modes of communication for meaning making. Therefore, the objective of this research is to analyze how multimodal image texts are used in the activities proposed by the 9th-grade textbook *Português Linguagens* approved by the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) 2024-2027, and to identify their presence in the axes and fields of study of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). To delimit the research, this study focuses on analyzing the activities that mobilize the multimodal texts in Chapter 3 of Unit 3 of the aforementioned material. Choosing this excerpt allows for a thorough analysis of multimodal approach strategies in a representative segment. The research aims to answer the following questions: How are multimodal texts being addressed in the activities of the Portuguese language textbook? Does the approach used contribute to the reader's critical development? To aim for that, this study will be qualitative and documentary. The object of study will be the activities proposed with multimodal texts, and the analysis will be based on the multimodal approach and the categories of Visual Design Grammar. To support the study, we will have contributions from: Soares (2001, 2002), Choppin (2004, 2009), Bunzen (2005), Bunzen e Abreu-Tardelli (2020), Dionísio (2011, 2013, 2014) among others. Regarding the multimodal texts: Kress e Van Leeuwen (1996, 2006, 2010), Rojo (2009, 2013), Rojo e Moura (2012, 2019), Kress (2010), Ribeiro (2016, 2020, 2021, 2024), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), among others. The methodology started from the quantification and types of multimodal texts present in the textbook. Following that we analyzed how the multimodal approach works and how it is used in the activities, and then the teacher's manual's guideline was also analyzed regarding the same approach. The analyses revealed that multimodality is underutilized in the textbook and that the most proposed activities do not explore the construction of meaning, focusing on linguistic aspects or grammatical topics. The teacher's manual presents a significant gap, as it does not provide guidance for working with multimodal texts.

Key-words: Textbook; Images; Multimodality; Critical reading; Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gravura de arte rupestre do cavalo na caverna <i>Les Trois Frères</i> , no sul da França	40
Figura 2 - Arte rupestre – Superfície pintada, Serra da Lua. Localizado no Parque Estadual de Monte Alegre, no Pará.	40
Figura 3 - Gravura de símbolos gráficos	40
Figura 4 - Capa do livro Português Linguagens 9º ano	57
Figura 5 - Abertura do capítulo 3	79
Figura 6 - Crônica <i>A crueldade dos jovens</i>	81
Figura 7 - Continuação da crônica <i>A crueldade dos jovens</i>	81
Figura 8 - Subseção <i>Compreensão e interpretação</i>	82
Figura 9 - Continuação da subseção <i>Cruzando linguagens</i> e subseção <i>Trocando ideias</i>	83
Figura 10 - Seção <i>Língua em foco</i> - Subseção <i>Concordância verbal</i>	85
Figura 11 - Seção <i>Língua em foco</i> - Subseção <i>Exercícios</i>	87
Figura 12 - Estrutura composicional da peça publicitária <i>A juventude brasileira tem cara e tem voz</i>	85
Figura 13 - Continuação da subseção <i>Exercícios</i> – Peça publicitária	87
Figura 14 - Continuação da subseção <i>Exercícios</i>	92
Figura 15 - Casos especiais de concordância	93
Figura 16 - Subseção <i>Exercício</i> - Cartaz.....	94
Figura 17 - Subseção <i>Semântica e discurso</i> - Ilustração	96
Figura 18 - Subseção <i>Semântica e discurso</i> - Cartum de Rodrigo Rosa	97
Figura 19 - Subseção <i>Semântica e discurso</i> - Mito de Narciso	98
Figura 20 - Subseção <i>Semântica e discurso</i> - Cartum <i>Tirando Votos</i>	102
Figura 21 - Subseção <i>Progressão temática</i> - Ilustração.....	103
Figura 22 - Fechamento <i>Passando a limpo</i> - Cartum <i>Cidade enlatada</i>	105
Figura 23 - Fechamento <i>Intervalo</i> - Ilustração.....	107
Figura 24 - Manual Digital Interativo do Professor em formato de U	115
Figura 25 - Sugestões e orientações específicas para o trabalho com o livro - Unidade 3 - Capítulo 3	116

Figura 26 - Orientação para a atividade <i>Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa</i> - Subseção <i>Semântica e discurso</i>	121
Figura 27 - Atividade 2 - Subseção <i>Semântica e discurso</i>	122
Figura 28 - Atividade 2 - O mito de Narciso - Subseção <i>Semântica e discurso</i>	123
Figura 29 - Atividade 3 - Fechamento <i>Passando a limpo</i>	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Unidade 1 - Gêneros Multimodais	70
Gráfico 2 - Unidade 2 - Gêneros Multimodais	72
Gráfico 3 - Unidade 3 - Gêneros Multimodais	74
Gráfico 4 - Unidade 4 - Gêneros Multimodais	76
Gráfico 5 - Unidade 3/Capítulo 3 - Abordagem multimodal nas atividades propostas	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico: Multimodalidade/Livro didático de Português.....	21
Quadro 2 - Multimodalidade no eixo Leitura da BNCC.....	31
Quadro 3 - Multimodalidade no eixo Leitura.....	35
Quadro 4 - Equivalência entre a LSF e a GDV	40
Quadro 5 - Definição de Multimodalidade	43
Quadro 6 - Proposta pedagógica do livro Português Linguagens	56
Quadro 7 - Tipologia das perguntas de compressão nos livros didáticos	64
Quadro 8 - Critérios para análise das atividades propostas com gêneros multimodais.....	66
Quadro 9 - Critérios para análise do manual do professor.....	67
Quadro 10 - Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 1 do LD.....	68
Quadro 11 - Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 2 do LD.....	71
Quadro 12 - Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 3 do LD.....	73
Quadro 13 - Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 4 do LD.....	75
Quadro 14 - Diversidade de gêneros multimodais em cada capítulo das unidades do LD	77
Quadro 15 - Respostas aos critérios para análise das atividades propostas com gêneros multimodais	109
Quadro 16 - Respostas aos critérios para análise do manual do professor	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
LD	Livro(s) didático(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro didático de Português
LSF	Linguística Sistêmico Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
MP	Manual do Professor
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Esporte

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	MULTIMODALIDADE E LIVRO DIDÁTICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	21
2	DOCUMENTOS OFICIAIS E MULTIMODALIDADE	24
2.1	A base nacional comum curricular	26
2.1.1	A multimodalidade no eixo leitura da BNCC - anos finais do ensino fundamental.....	29
3	MULTIMODALIDADE: ELEMENTOS SEMIÓTICOS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO	38
4	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A MULTIMODALIDADE	52
4.1	Estrutura do livro didático <i>Português Linguagens</i>	57
5	DESENHO METODOLÓGICO	62
6	TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i>	68
6.1	Função pedagógica dos textos multimodais: análise crítica das propostas de atividades	78
6.2	Vozes do manual: mediações e silêncios nas orientações ao professor	110
	CONSIDERAÇÕES	127
	REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem tem se modificado ao longo dos anos, as práticas pedagógicas centravam-se, principalmente, na modalidade de leitura e escrita. Os materiais didáticos, como os livros de língua portuguesa, seguiam uma estrutura linear, com ênfase no texto escrito como principal meio de mediação pedagógica. Ao longo do tempo, os livros passaram a trazer muito mais do que textos escritos, utilizando imagens, cores, tabelas, gráficos, vídeos e diferentes formas de linguagem para auxiliar a compreensão. O uso de vários modos de comunicação é o que chamamos de multimodalidade, Dionísio (2007) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos semióticos de representação. Essa perspectiva assume a multimodalidade não só como a linguagem verbal escrita, mas também outros registros, tais como: tipografia, imagens, animação, gestos. etc.

Embora essa discussão seja reservada para o capítulo três desta pesquisa, é necessário reconhecer, desde já, sua centralidade para os estudos apresentados. Esses diferentes modos de comunicação têm transformado o ensino, tornando-o mais interativo, atrativo e conectado com o mundo em que vivemos. Nesse contexto, a noção de letramento se conecta à multimodalidade, ampliando-se, deixando de restringir-se à habilidade de ler e escrever textos verbais para abarcar a capacidade de compreender e produzir sentidos a partir de múltiplas linguagens. Kleiman (2010) explica que o letramento não é o mesmo que alfabetização, embora a inclua como parte do processo. Trata-se de um conceito mais amplo, que envolve múltiplas habilidades relacionadas ao uso da linguagem em contextos sociais diversos. Segundo a autora, o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita, sendo, portanto, uma atividade coletiva, situada nas experiências, nos saberes e nas interações humanas.

Uma vez que outras formas de linguagem, como as imagens, estão inseridas nas práticas sociais, o letramento visual ganha destaque, pois insere-se no conjunto de novos letramentos apresentados diante da necessidade de devolvermos à imagem o papel de produzir sentidos em eventos comunicativos, de acordo com o que apontam Barbosa e Araújo (2014).

O letramento visual torna-se essencial para a formação crítica de leitores, tornando-os capazes de analisar não apenas a mensagem que se efetiva por meio da

escrita, mas também pelo o que é transmitido por meio de linguagens não verbais, ampliando o conhecimento dos estudantes. Kleiman (2013) assinala que o ato de ler é uma prática social que se relaciona a outros tipos de textos e a outras leituras. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias com base em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico. Silva (2011) enfatiza que

A leitura crítica sempre leva a produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica, deve ser caracterizado como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser - no - mundo, dirigido ao outro (Silva, 2011, p. 94).

Ribeiro (2021a) estabelece que no cenário em que estamos inseridos, é nítido que enfrentamos uma paisagem comunicacional ampla e complexa, o que demanda, cada vez mais, competências de leitura, análise crítica, filtragem e seleção de informações.

A leitura crítica é uma das competências mais poderosas para a atuação do cidadão na sociedade, é por meio dela que o ser humano será capaz de gerar conhecimento e progredir, e é na escola que aprimoramos esse processo de entendimentos e descobertas, utilizando diversos recursos, como por exemplo o Livro Didático (LD).

O ambiente escolar faz parte de minha vida, por isso a escolha por essa temática está articulada a minha trajetória profissional. Sou professora de língua portuguesa e leciono em uma escola particular da cidade de Arapongas, Paraná, desde 2012. Atualmente trabalho com turmas de 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental II.

As aulas de língua portuguesa, nesta escola, estão divididas em ensino de gramática e interpretação de texto, literatura e produção de texto. As aulas de gramática e interpretação são ministradas por mim. Embora as aulas de literatura e produção sejam conduzidas por outros professores, trabalhamos em conjunto de forma integrada.

O trabalho integrado entre os componentes da linguagem (Gramática, Literatura e Produção de texto) e minha experiência em sala de aula possibilitaram algumas observações sobre o comportamento dos alunos em relação à leitura, em

especial aos textos multimodais com maior densidade de modos semióticos, ou seja, que apresentam maior integração e interdependência de múltiplos modos que combinam a escrita, imagens estáticas e/ou em movimento, tirinhas, cartuns, cartazes, peças publicitárias, canções, gráficos, entre outros. Esses textos multimodais costumam chamar a atenção por suas cores, formatos, tamanho, entre outros aspectos. No entanto, os alunos apresentam dificuldades para estabelecer relações de sentidos entre esses textos.

A contemporaneidade exige que os alunos compreendam as diversas práticas de linguagem multimodal. Contudo, observamos uma deficiência na integração de elementos visuais para a construção de sentidos. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os textos com maior densidade multimodal são abordados nas atividades do LD *Português Linguagens 9º ano* da coleção *Português Linguagens*, aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024, verificando em que medida essas atividades contribuem para a formação multimodal do leitor.

Como objetivos específicos foram estabelecidos: identificar a presença dos textos multimodais nos eixos e nos campos de atuação de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); analisar quais textos multimodais integram o livro e o tipo de atividade proposta a partir deles e verificar como o texto multimodal é abordado no Manual do Professor (MP).

A escolha por esse objeto de estudo se justifica pela relevância social e pedagógica de analisar a abordagem dos textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa. Para Kress (2003), a construção de sentidos não está ligada, apenas, ao modo verbal, o modo visual exige do indivíduo uma proficiência leitora que ultrapassa a simples decodificação das palavras. Desta forma, a análise do LD se torna imperativa no contexto pedagógico. Além disso, esse estudo se alinha às diretrizes da BNCC que ao adotar a perspectiva dos multiletramentos, reconhece a multimodalidade como um dos eixos das Práticas de Linguagem. Assim, a análise do corpus contribui para avaliar se o material está alinhado à BNCC no que tange à formação multimodal do leitor e fornece subsídios para os professores sobre a necessidade de complementar as atividades que não promovem a articulação dos modos semióticos.

Entendemos que a escola e o professor são indispensáveis para promover a prática da leitura ativa. Aliado a eles, o LD deve ser utilizado como um instrumento de mediação, servindo como um suporte que deve ser adaptado às necessidades de letramento dos alunos.

O LD *Português Linguagens*, utilizado nesta pesquisa, está em sua 11ª edição e foi aprovado pelo PNLD¹ para o triênio² de 2024 a 2027. O PNLD é um programa que contempla diversas ações voltadas para a distribuição de materiais didáticos pedagógicos, literários e de apoio para os alunos e professores das escolas públicas. Como sustenta Bittencourt (2003), os livros didáticos brasileiros fazem parte do maior programa mundial de LD em termos de investimento e distribuição gratuita para a rede pública.

Para Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984) o LD desempenha um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem e para a formação linguística e literária dos estudantes, principalmente na escola pública. Ele não apenas fornece uma base estrutural para o ensino da gramática, ortografia e sintaxe, mas promove o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação de textos variados, desde literatura cânone até os textos contemporâneos e multimodais.

A multimodalidade presente no Livro Didático de Português (LDP) é composta por diferentes formas de linguagem, como verbal, visual, sonora e gestual, proporcionando uma experiência educativa mais dinâmica e interativa. Esses textos, que podem incluir imagens, infográficos, vídeos, quadrinhos, charges, fotografia, memes, pinturas, diferentes semioses e recursos digitais, ajudam os alunos a desenvolver a interpretação e estimulam o pensamento crítico sobre os assuntos e fatos que são materializados por meio da comunicação.

Os textos multimodais produzem significados e sentidos que, para que ocorram, devem ser ensinados e desenvolvidos. Por isso, a leitura de imagens é tão necessária no meio escolar. Santaella (2012, p. 12) reitera que “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela.” Portanto, os textos multimodais,

¹ PNLD - é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita.

² No PNLD, o ciclo de vida dos materiais reutilizáveis é de quatro anos. Durante esse período, os alunos devem devolver o livro no final de cada ano, exceto no último ano do ciclo, quando não há necessidade de devolver à escola.

como as imagens, são contemplados nos documentos oficiais. O eixo Leitura da BNCC prevê que

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 72).

Embora BNCC (2017) apresente uma concepção ampliada de leitura que envolva outros modos semióticos, observamos uma limitação teórica ao vincular essa integração com a predominância em gêneros digitais. O documento parece desconsiderar que o multimodalidade faz parte do contexto analógico e impresso, os quais já se desenvolviam sob a lógica de vários modos semióticos, como *outdoors*, charges em jornais físicos e o próprio livro didático.

No que diz respeito à multimodalidade e LD, encontramos outras produções científicas por meio de levantamento bibliográfico que trazem contribuições para esse estudo. Essa busca foi realizada no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Google Acadêmico* dentro do recorte temporal de 2019 a 2025. O levantamento foi realizado a partir das palavras chave: *multimodalidade*, *livro didático* e *língua portuguesa*. Diante deste refinamento, o levantamento apontou pesquisas voltadas para educação básica no ensino médio e/ou outros enfoques que serão mencionadas mais adiante.

Para estruturar esse estudo, organizamos a pesquisa em oito seções. Na primeira, traçamos um levantamento bibliográfico sobre pesquisas que apresentam temática da multimodalidade nos LD de português para que pudéssemos identificar as lacunas existentes, compreender os desafios atuais e contextualizar a contribuição de uma nova pesquisa da área.

Na seção dois, discutimos sobre a interseção entre os documentos oficiais e a multimodalidade a fim de elucidar como os diferentes modos de comunicação, o

verbal, o visual, o sonoro, o gestual, entre outros estão articulados no âmbito governamental e/ou institucional.

Na seção três abordamos os conceitos da linguagem verbal e não verbal e de multimodalidade, bem como sua relevância para a construção de sentidos do texto. Além disso, discorreremos sobre a Gramática do *Design Visual* (GDV), esclarecendo as ferramentas de análise para entender como as imagens se comunicam e estabelecem sentidos.

A quarta seção aborda o LDP e sua trajetória, desde os formatos mais tradicionais até os contemporâneos, chegando às inserções da multimodalidade, além de esclarecer como é a estrutura do LD *Português Linguagens 9º ano*.

Na quinta seção, apresentamos a descrição da metodologia da pesquisa. Inicialmente, tratamos da escolha do corpus deste estudo e a natureza da pesquisa em si. Em seguida, criamos alguns critérios, levando em conta a abordagem multimodal, para analisar tanto as atividades propostas que apresentam textos multimodais como o MP.

A seção seis discorre acerca das análises do material. Inicialmente, nos debruçamos em quantificar e tipificar os textos multimodais de cada unidade e capítulo do LD. Depois, analisamos de que forma as atividades propostas com textos multimodais são trazidas e exploradas no capítulo três, da unidade três. Por fim, fizemos uma análise sobre o aporte teórico e as orientações e sugestões do MP, observando se as instruções retratam o uso da multimodalidade.

Nas seções sete e oito, apresentamos as considerações sobre as análises e, posteriormente, as referências.

1 MULTIMODALIDADE E LIVRO DIDÁTICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Os elementos multimodais estão presentes nos livros didáticos, no entanto os textos com maior densidade de modos semióticos como tirinhas, charges, memes, infográficos, entre outros têm despertado o interesse de pesquisadores da área da linguagem e da educação, especialmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender como a multimodalidade vem sendo discutida e analisada na produção acadêmica.

Com o objetivo de relacionar as contribuições teóricas sobre o tema, fizemos um levantamento bibliográfico, buscando identificar os resultados obtidos a partir dessas pesquisas. O levantamento considerou um recorte temporal de 2019 a 2025, sendo feito por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e pelo *Google Acadêmico*. Utilizamos as seguintes palavras chaves: *multimodalidade*, *livro didático* e *língua portuguesa*. A partir dessa seleção, foram identificadas dissertações e teses relacionadas ao tema, das quais algumas foram trazidas no quadro a seguir por apresentarem mais proximidade com tema deste estudo.

O quadro abaixo é um demonstrativo que traz os resultados de algumas das pesquisas observadas dentro desse recorte temporal.

Quadro 1. Levantamento bibliográfico: Multimodalidade/Livro didático de Português

Autor	Tipo	Título	Resultado da Pesquisa
Santos (2019)	Dissertação	Gêneros multimodais e práticas de letramento em livros didáticos de língua portuguesa	O estudo de Santos (2019) conclui que os materiais didáticos reduzem a multimodalidade a um caráter ilustrativo e falham em formar estudantes leitores e produtores de textos críticos e reflexivos, conforme exigido pelas práticas sociais contemporâneas.
Alves (2020)	Dissertação	O gênero multimodal meme: uma proposta de leitura e construção de sentidos no ensino de língua portuguesa	Segundo Alves (2020) a metodologia e a forma didática adotadas, centradas no gênero meme e na exploração da multimodalidade, recompensaram o esforço dos estudantes e se mostraram eficazes para tornar os alunos agentes interessados no processo de apreensão leitora, alcançando os objetivos propostos.
Jesus (2021)	Dissertação	Leitura e escrita a partir de textos multimodais	De acordo com Jesus (2021) a pesquisa conclui que o ensino da leitura e da escrita através de textos multimodais, pelo método da retextualização, é fundamental para que o aluno desenvolva a competência e a habilidade de produção comunicativa exigidas pela sociedade contemporânea. O trabalho com gêneros como a HQ é apresentado como uma prática efetiva de leitura e escrita.

Caldas (2021)	Tese	Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português do ensino médio	A tese de Caldas (2021) conclui que o LDP impresso não está suficientemente coerente para o desenvolvimento das habilidades de multiletramentos. O trabalho com textos multimodais deve romper o circuito restrito ao perfil do gênero e estimular o aluno a se situar social e ideologicamente, tornando-se protagonista das transformações sociais por meio da apropriação dos multiletramentos.
Do Vale (2022)	Dissertação	A multimodalidade no eixo da leitura da BNCC para as séries finais do ensino fundamental	Do Vale (2022) conclui que a BNCC trouxe a multimodalidade como uma concepção central para o ensino de leitura, mas o grande desafio é aproximar as escolas do que é orientado, investindo em estrutura física e tecnológica e, principalmente, na formação continuada de professores para que atualizem suas práticas pedagógicas em um viés dialógico, interacionista e multimodal.
Carneiro (2022)	Dissertação	Como ler imagens na escola? Protótipos para a prática de leitura visual	A pesquisa de Carneiro (2022) constatou que o livro didático analisado falha em promover o letramento visual e o desenvolvimento crítico dos estudantes, limitando-se à decodificação visual.
Santos (2023)	Tese	A multimodalidade nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: um olhar sobre a dimensão linguístico-discursiva dos gêneros discursivos multimodais	A tese de Santos (2023) conclui que apesar da presença de gêneros multimodais, o material didático deixa a desejar na consolidação dos objetivos propostos, servindo quase que exclusivamente como apoio para o ensino da gramática.
Dos Santos (2023)	Dissertação	Nas páginas dos manuais de livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano: uma reflexão sobre os gêneros multimodais	O estudo de Dos Santos (2023) constatou que os livros didáticos do 6º ano incorporaram a multimodalidade e os multiletramentos. No entanto, o tratamento conceitual é inconsistente e a abordagem didática é implícita, sugerindo que o potencial desses gêneros como protagonistas do ensino ainda não foi totalmente explorado.
Rodrigues (2023)	Dissertação	Multiletramento em questões de leitura e compreensão de infográficos na coleção didática "português, conexão e uso" do 6º ao 9º ano do ensino fundamental	Rodrigues (2023) confirma que a compreensão leitora é realizada por meio de uma leitura multimodal. No entanto, as atividades do livro didático apresentavam poucos infográficos e questões limitadas à leitura global do texto.
Carvalho (2024)	Dissertação	Uma análise dos enunciados presentes em atividades com tirinhas no livro didático do 3º ano do ensino médio de língua portuguesa da coleção português contemporâneo: diálogo reflexão e uso	De acordo com Carvalho (2024) os livros didáticos analisados utilizam o gênero tirinha de forma superficial, privilegiando aspectos gramaticais em detrimento da análise crítica e da instrução explícita sobre a multimodalidade

Fonte: Levantamento feito pela autora no Catálogo de Teses da CAPES (2025) e no Google Acadêmico. Data de acesso: 30 jul. 2025.

Os resultados das pesquisas acima demonstram que, embora a multimodalidade, no que tange ao conjunto de habilidades a serem desenvolvidas, seja uma competência exigida pela BNCC, sua aplicação nos LDs ainda é deficitária. Os estudos apontam que os livros didáticos se concentram no modo verbal e subutilizam a multimodalidade, que é tratada apenas como um complemento ilustrativo.

Analisando as produções acadêmicas, constatamos que a temática desta pesquisa também foi objeto de estudo do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL (PPGEL) do qual estou inserida. Neste sentido, a presente pesquisa se insere em um diálogo direto com a produção interna do programa, conforme demonstrado na dissertação de Carneiro (2022) que abordou o tema “Como ler imagens na escola? Protótipos para a prática de leitura visual” e que foi orientada pela professora doutora Sheila Oliveira Lima. O trabalho de Carneiro (2022), ao analisar o livro didático, observou uma falha em promover o letramento visual e o desenvolvimento crítico dos alunos, limitando a abordagem à decodificação visual.

Todos os estudos analisados trazem discussões pertinentes e contribuem com o objeto de estudo desta pesquisa. Por meio desse levantamento bibliográfico buscamos evidenciar a necessidade de aprofundar a análise da multimodalidade no material didático, contribuindo com os estudos de letramento que implicam na capacitação leitora multimodal dos alunos do 9º ano.

Identificamos que há uma carência de pesquisas que abordem a multimodalidade no LDP do 9º ano, série de transição para o ensino médio. Essa etapa da pesquisa foi essencial para fundamentar a análise proposta neste trabalho, além de evidenciar avanços, desafios e lacunas na produção científica sobre o tema.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS E MULTIMODALIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabelece todas as diretrizes para a organização do sistema educacional do país e no final dos anos de 1990, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que passaram a incentivar o uso de práticas pedagógicas que considerem as múltiplas linguagens e a importância dos multiletramentos para a formação integral do aluno, embora não disponham de um espaço específico para tratar de tal assunto.

Conforme Rojo e Moura (2019), o conceito de multiletramentos implica o reconhecimento de uma multiplicidade de linguagens e culturas que coexistem nos textos contemporâneos, exigindo o desenvolvimento de competências que integrem desde a linguagem verbal até elementos visuais, sonoros e gestuais.

A Lei de Diretrizes e Bases, bem como os PCN não trazem uma menção específica sobre uso dos textos multimodais e multiletramentos na prática educacional. No entanto, a legislação brasileira reconhece a necessidade e a relevância da comunicação multimodal que engloba diversas formas de expressão como imagens, áudios, vídeos, textos escritos, gráficos, fotografias, propagandas, infográficos, charges, cartuns, entre outros, para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sendo que,

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (Brasil, 1998, p. 49).

Os PCN valorizam a prática pedagógica multimodal, embora não seja mencionada explicitamente em diferentes áreas do conhecimento, porém incentivam o uso de atividades com gêneros textuais variados que desenvolvem habilidades e enriquecem a comunicação. Nesse processo de aprendizagem, o documento aponta o que se espera dos alunos, dentre essas expectativas, encontramos:

a) Ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto; b) reconhecer a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

c) desenvolver sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); d) realizar escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; e) estabelecer as relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto; f) fazer uma seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; g) empregar recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição. (Brasil, 1998, p. 49).

Por meio de atividades com o uso de diferentes linguagens e gêneros textuais variados, os PCN esperam que o aluno desenvolva habilidades comunicativas e se torne mais competente linguisticamente. No entanto, observamos algumas contradições no documento ao classificar os recursos visuais como “complementar”, “suplementares” e “apoio”. Essa terminologia contradiz diretamente os princípios da multimodalidade, que postulam que esses diferentes modos de linguagem são, na verdade, constitutivos e interdependentes na produção de sentido. Ao rebaixar esses elementos a um papel secundário, a proposta desvaloriza o desenvolvimento de um letramento visual e crítico, essencial para a leitura competente de textos multimodais, e mantém uma hierarquia na qual apenas o texto escrito é visto como o principal gerador de significado.

Tanto os PCN quanto a LDB foram documentos precursores da BNCC, que reconhece a multimodalidade como um elemento fundamental para a formação dos estudantes. Para Juzwiak e Silva Júnior (2022), essas leis deliberam sobre os princípios e as dimensões do ensino brasileiro em todo território nacional, apresentando as diretrizes e bases que orientam sua organização e funcionamento e estão sob o amparo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde encontram-se as normas e legislações que regem o país, inclusive em termos educacionais.

Juzwiak e Silva Júnior (2022) explicam que a proposta de criação de uma base comum curricular existe desde a promulgação da Constituição de 1988, sendo ratificado na LDB nº 9.394/96. Os PCN serviram de referência (não obrigatória) para a elaboração dos currículos das unidades educacionais. Um aspecto fundamental dos parâmetros foi organizar a escolarização por ciclos, visando princípios de ordenação

mais específicos que permitissem maior conexão do conhecimento. Posteriormente, a Lei nº 13.005/14 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu metas para a educação e a criação da BNCC.

A BNCC foi criada com base nesses documentos legais e publicada no dia 22 de dezembro de 2017, sendo referência obrigatória ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2017).

2.1 A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento normativo e de aplicação obrigatória, que orienta o desenvolvimento dos currículos nas redes escolares de todo o país, abrangendo escolas públicas e privadas. Outros documentos como a Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o PNE e os PCN embasaram a criação da BNCC que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem para todas as etapas da educação básica no Brasil, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio.

Seu objetivo explícito é promover uma educação mais equitativa e de qualidade em todo o país. Para isso, a BNCC define diretrizes sobre os conteúdos e as práticas dos agentes escolares, visando garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais para seu pleno desenvolvimento como cidadãos e para que possam contribuir ativamente na sociedade.

O Ensino Fundamental está estruturado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O componente Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens e prevê que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67).

A BNCC enfatiza que o texto é o centro da proposta curricular neste componente ao dizer que

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a

sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

A perspectiva enunciativo-discursiva³ é adotada na BNCC seguindo a ideia de que para apropriar-se da linguagem, é preciso haver interações sociais que ocorrem em práticas discursivas. Segundo Bakhtin (1997) todas as formas de atividade humana estão intrinsecamente ligadas ao uso da língua. Sendo assim o emprego da linguagem ocorre por meio de enunciados concretos e singulares, orais ou escritos oriundos da atividade humana. O enunciado é uma unidade de comunicação irrepitível que se manifesta na interação social, ele transcende a simples frase ou o seu conjunto, pois está diretamente ligado ao contexto estabelecido entre os interlocutores.

Seguindo essa perspectiva, o componente Língua Portuguesa tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, formando sujeitos letrados que atuem ativamente na sociedade, para isso ele foi organizado em quatro eixos: *Leitura, Oralidade, Produção de textos e Análise linguística/semiótica*.

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece que o eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que surgem da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com textos escritos, orais e multissemióticos⁴, bem como de sua interpretação ampliação do saber para o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outras possibilidades. A leitura é compreendida de forma mais abrangente, incluindo não apenas textos escritos, como também imagens estáticas como fotografias, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos, diagramas e imagens em movimento.

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem realizadas em situações orais, com ou sem contato face a face. O eixo inclui a oralização de textos em contextos socialmente significativos, além de interações e discussões que abordam temáticas variadas e outras dimensões linguísticas dentro dos diferentes campos de atuação.

O documento explica que o eixo de Produção de textos se refere às práticas de linguagem relacionadas à interação e à produção autoral, seja individual ou coletiva,

³ “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 22).

⁴ Dionísio (2011) considera que os textos multimodais ou multissemióticos são aqueles que se compõem mais de um modo de comunicação como palavras, imagens, gestos, sons, entre outros.

de textos escritos, orais e multissemióticos, atendendo a diferentes finalidades e projetos enunciativos.

O eixo Análise linguística/semiótica contempla os procedimentos e estratégias utilizados para analisar e avaliar textos orais, escritos e multissemióticos durante a leitura e a produção. Ele destaca o papel crucial das materialidades textuais na construção dos efeitos de sentido, considerando os gêneros, a situação de produção e os estilos adotados, além de tratar da necessidade de abordar textos multissemióticos no processo de desenvolvimento discursivo levando em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens, sejam elas estáticas ou dinâmicas e sincronizando outras linguagens.

O documento explica que as práticas de linguagem (Leitura, Oralidade, Produção de textos e Análise linguística/Semiótica) estão organizadas em campos de atuação que se articulam para que elas se realizem conforme o contexto de ensino e situações da vida social dos estudantes. Em outras palavras, o intuito é que as práticas sejam, de fato, contextos significativos em suas vidas.

Os campos de atuação representam as esferas de uso da linguagem no cotidiano que devem ser priorizadas no processo formativo e guiam a escolha de gêneros, práticas, atividades e procedimentos específicos para cada contexto. Como aponta a BNCC (Brasil, 2017) esses campos têm a finalidade pedagógica de promover a compreensão de que os textos circulam de forma dinâmica tanto no ambiente escolar quanto na vida social, auxiliando na organização essencial dos conhecimentos sobre a língua e outras linguagens nos contextos de tempo e espaço da escola. Os anos finais do Ensino Fundamental apresentam os seguintes campos: *campo Artístico-literário*, *campo das Práticas de estudo e pesquisa*, *campo Jornalístico-midiático* e o *campo de Atuação na vida pública*.

O campo Artístico-literário envolve a leitura, interpretação e produção de textos literários e artísticos e busca estimular o desenvolvimento cultural, estético e crítico.

O campo das Práticas de estudo e pesquisa engloba atividades de leitura e produção de textos acadêmicos e científicos, promovendo habilidades de investigação, análise e sistematização do conhecimento.

O campo Jornalístico-midiático diz respeito à análise e produção de textos jornalísticos e de mídias, enfatizando o impacto informativo e social desses gêneros, bem como “o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas,

para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos[...]” (Brasil, 2017, p. 137).

O campo de Atuação na vida pública envolve as práticas discursivas relacionadas à participação do indivíduo, incluindo debates e textos argumentativos que contribuem para intervenções sociais.

Esses campos de atuação apresentam os objetos de conhecimento e as habilidades necessárias para a formação integral dos estudantes conforme as práticas de linguagem e elas estão interligadas, uma vez que se inter-relacionam nas práticas da vida social.

2.1.1 A Multimodalidade no eixo Leitura da BNCC - Anos finais do Ensino Fundamental

A prática de uma leitura crítica e engajada é fundamental para construir uma sociedade organizada, justa e eficiente. Ela capacita os indivíduos a avaliar, questionar, debater, reivindicar direitos e se envolver nos eventos que moldam suas vidas, orientando suas escolhas e ações com base nas decisões coletivas:

[...] as habilidades de leitura abrem portas ao conhecimento. A competência de leitura, adquirida nas trocas que, enquanto leitor, realiza, aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode manter-se conectado à toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade e registrada em formato de textos escritos. A força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida (Costa, 2006, p. 3).

A leitura contribui para o desenvolvimento humano em diversos aspectos, como a imaginação, a criatividade, a compreensão do mundo e a interação social de forma consciente e respeitosa. Segundo Leffa (1996, p. 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”.

A leitura proficiente é uma das ferramentas mais eficazes para a participação ativa do cidadão na sociedade, possibilitando a geração de conhecimento e o avanço pessoal e coletivo. Conforme Kleiman (2013), ler é uma prática social que se conecta a outros textos e experiências de leitura, ou seja, compreender um texto implica reconhecer um conjunto de ideologias que refletem o grupo social ao qual os indivíduos pertencem. A prática leitora vai além do simples entendimento de um leitor inserido em uma cultura letrada; trata-se de uma interação entre aspectos sociais e

culturais que atravessam a atividade intelectual. Nesse processo, o leitor utiliza diversas estratégias fundamentadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e cognitivo que devem ser orientadas pelo professor durante o processo de aprendizagem.

Para Jouve (2002) a leitura é um processo plural que exige a participação ativa do sujeito na construção do sentido e envolve cinco dimensões. Sendo elas: a Neurofisiológica que se refere ao ato físico e biológico da percepção, a Cognitiva que envolve o processo intelectual de construção de sentido, a Afetiva que engloba a subjetividade, as emoções e as reações do leitor, a Argumentativa que concebe a leitura como um ato de compreensão ou visão de mundo e a dimensão Simbólica que diz respeito à relação do texto com o imaginário coletivo, mitos e valores culturais.

Dada a complexidade do ato de ler, ressaltamos que esse processo de aprendizagem leitora não deve ser visto como uma atividade mecânica e contemplar apenas o texto verbal para a construção de sentidos, uma vez que nossa sociedade está repleta de construções semióticas. Santaella (1983) define semiótica como a ciência que estuda toda e qualquer linguagem, ela não se restringe à linguagem verbal, no entanto abrange as linguagens visuais, sonoras, gestuais e qualquer outro fenômeno de comunicação.

Geraldi (1997) pontua que esses elementos multissemióticos nos auxiliam a compreender e interpretar nossa realidade a partir das escolhas teóricas que adotamos em sala de aula. Desta forma fica evidente que a leitura precisa ser direcionada com várias linguagens para que os alunos tenham condições de participar conscientemente dos assuntos que permeiam a sociedade.

A BNCC considera que é responsabilidade da escola trabalhar de maneira a garantir aos alunos uma educação participativa e que forme cidadãos capazes de refletir e interagir com a sociedade. A formação de um leitor ativo contribui para que o indivíduo seja participativo, desenvolva o pensamento crítico e atue conscientemente na vida pública. Para que isso ocorra, a BNCC orienta que se cumpram as habilidades propostas no eixo Leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação

da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

A BNCC tem como objetivo trabalhar com a leitura para a formação de leitores por meio de atividades significativas e que desenvolvam suas habilidades. Essas atividades devem promover a interação ativa do leitor com os mais variados gêneros textuais.

Dentre as práticas de uso de reflexão das atividades leitoras, para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta as seguintes aplicações voltadas para a multimodalidade dentro do eixo Leitura.

Quadro 2. Multimodalidade no eixo Leitura da BNCC

EIXO LEITURA	
Aplicações	Práticas
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine, fanzine</i>, fanvídeo, <i>vidding, gameplay, walkthrough</i>, detonado, <i>machinima, trailer honesto, playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada no ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (Brasil, 2017, p. 73).
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros (Brasil, 2017, p. 73).

Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.). • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens (Brasil, 2017, p. 74).
--	--

Fonte: Brasil (2017).

Para que o estudante tenha condições de tornar-se um leitor crítico, ele precisa entrar em contato com vários gêneros discursivos que fazem parte de sua esfera social. Desta forma, os campos de atuação trazem práticas de linguagem em que mencionam os textos multimodais, sendo que eles não devem ser trabalhados de forma dissociada para a apropriação da língua.

No eixo Leitura no Ensino Fundamental, o campo Jornalístico-midiático apresenta as seguintes habilidades relacionadas à multimodalidade:

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente. (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (Brasil, 2017, p. 141).

As quatro habilidades listadas no eixo Leitura, que fazem parte do campo Jornalístico-midiático, contemplam a necessidade de abordar os textos que são produzidos com outras modalidades para além da escrita. O campo de Atuação na

vida pública menciona a necessidade de vivenciar experiências mais significativas por meio de habilidades que:

[...] envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição on-line, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros (Brasil, 2017, p. 147).

Esse campo de atuação apresenta uma habilidade que aborda a multimodalidade, embora não mencione explicitamente as múltiplas linguagens:

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos. (Brasil, 2017, p. 147).

No campo das Práticas de estudo e pesquisa, a BNCC (Brasil, 2017) traz como um dos objetos de conhecimento a aplicação de estratégias e métodos de leitura, de meios para relacionar a forma verbal com outras semioses e de uso de técnicas e gêneros auxiliares para a compreensão do texto. Em relação à descrição geral das habilidades, esse campo de atuação aborda a aprendizagem significativa por meio de gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que envolvam colaboração dos estudantes, característico da cultura digital e das culturas juvenis. Além disso a menção aos textos multimodais fica evidente na seguinte habilidade:

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão (Brasil, 2017, p. 151).

No eixo Leitura, o campo Artístico-literário (Brasil, 2017) traz como um dos objetos de estudos a reconstrução da textualidade e a compreensão dos efeitos de

sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Uma vez que este campo de atuação se refere às práticas, experiências e produções que envolvem obras artísticas e literárias, ele destaca a compreensão da linguagem em diversas formas:

[...] diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades [...] (Brasil, 2017, p. 157).

O campo Artístico-literário apresenta as seguintes habilidades relacionadas à multimodalidade no eixo Leitura:

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (Brasil, 2017, p. 158)

As habilidades dos campos de atuação mencionadas fazem parte dos anos finais do Ensino Fundamental que contempla 6º, 7º, 8º e 9º ano e levam em conta a necessidade de progressão de aprendizagem.

Embora a BNCC reconheça a importância da multimodalidade no eixo de Leitura dos anos finais do Ensino Fundamental, ela apresenta uma abordagem superficial, pois o documento não traz um aprofundamento sobre a análise das múltiplas semioses. Os diferentes modos semióticos como imagens, por exemplo, são

tratados de forma secundária e não como elementos complementares e essenciais para a construção dos sentidos. As competências e habilidades listadas frequentemente focam no uso de recursos digitais para apoiar a linguagem escrita, em vez de explorar a produção de sentido que emerge da interação entre o texto e os outros modos semióticos como um todo. Observamos que além dessa superficialidade em tratar da multimodalidade, as habilidades são distribuídas de forma desigual entre os campos de atuação. O campo Jornalístico-Midiático concentra mais habilidades que abordam a leitura de textos multimodais em relação com os outros campos, recebendo uma atenção menor nesse aspecto.

Analisamos que o documento também faz referência à multimodalidade nas habilidades direcionadas para cada ano da etapa escolar. Vejamos agora o que os campos de atuação do eixo Leitura contemplam para o 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que é a etapa da qual essa pesquisa se concentra ao analisar o LD.

Quadro 3. Multimodalidade no eixo Leitura

EIXO LEITURA	
Campo de Atuação	Habilidades relacionadas à Multimodalidade
Jornalístico-Midiático	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes (Brasil, 2017, p. 177).
	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos (Brasil, 2017, p. 177).
	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros (Brasil, 2017, p. 177).
	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de

Atuação na Vida Pública	<p>diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção (Brasil, 2017, p. 183).</p>
Práticas de Estudo e Pesquisa	<p>(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.</p> <p>(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.</p> <p>(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulem na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links (Brasil, 2017, p. 185).</p>
Artístico-Literário	<p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i>, dentre outros (Brasil, 2017, p. 187).</p> <p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, <i>ciberpoema</i>, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2017, p. 187).</p>

Fonte: Brasil (2017).

Como indicado no documento, os campos de atuação correspondem a áreas de uso da linguagem no dia a dia que precisam ser enfatizadas no processo educativo. Eles orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e estratégias em cada contexto. Levando em conta que a BNCC assinala a necessidade de trabalhar com diversas linguagens, a fim de desenvolver nos alunos competências e reflexões, os textos com maior densidade de modos semióticos, assim como os textos escritos, também são fundamentais no processo de formação de leitores.

No entanto, as habilidades listadas apontam uma frequência da multimodalidade em contextos digitais e midiáticos, reforçando o cenário da contemporaneidade, essa ênfase pode fazer com que outras formas de multimodalidade, presentes em contextos não digitais, não recebam a mesma atenção. Além disso, o acesso a tecnologias e infraestrutura adequada nas escolas não é uma realidade em todas as instituições de ensino. A BNCC, como documento normativo, estabelece o que deve ser ensinado, mas não aborda diretamente as condições para que isso ocorra.

3 MULTIMODALIDADE: ELEMENTOS SEMIÓTICOS NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO TEXTO

No cenário comunicacional, as mensagens se apresentam de modos semióticos variados. Somos constantemente imersos em textos que combinam imagens, gestos, sons, movimentos e a escrita, nos trazendo a compreensão de que a significação textual vai além da análise puramente linguística e que devemos utilizar uma abordagem que contemple os diferentes modos semióticos.

Santaella (1983) afirma que ao longo de toda a história, as sociedades humanas desenvolveram complexos sistemas de representação do mundo através da linguagem verbal e não verbal. Inicialmente, isso se manifestou em expressões como os desenhos nas cavernas de Lascaux, rituais, danças e músicas. Mais tarde, surgiram sistemas de escrita codificada, como os hieróglifos e o alfabeto grego. A própria arquitetura e as artes, como pintura e escultura, também funcionam como formas de comunicação. Após a Revolução Industrial essas expressões de linguagem foram ampliadas, com a invenção de máquinas capazes de produzir e difundir linguagens em massa como a fotografia, o cinema e a imprensa que se tornaram parte integral da nossa comunicação social.

Langer (1971) aponta que na sociedade contemporânea, as interações humanas se manifestam em duas modalidades comunicacionais distintas: a verbal e a não-verbal. A comunicação verbal opera de maneira discursiva, seja na forma oral ou escrita, servindo como veículo para a expressão de mensagens, conceitos e estados emocionais. Em contrapartida, a comunicação não-verbal constitui uma forma não discursiva, que se realiza por meio de múltiplos canais.

As linguagens verbal e não-verbal interagem mutuamente, refletindo uma orquestração na qual cada modalidade desempenha funções para completar e ampliar a outra, garantindo o entendimento da mensagem. Essa combinação de diferentes modos de linguagem representa os textos multimodais.

Os textos multimodais se concretizam por mais de um código semiótico, que nas palavras de Kress (2010) são sistemas de signos e regras que permitem a produção e interpretação de significados em um determinado contexto cultural. Eles são as estruturas subjacentes que organizam diferentes modos de comunicação, como a linguagem verbal, a visual, a sonora, a linguagem gestual, entre outras, sendo um conjunto de modos semióticos que envolve toda produção ou leitura, cada

modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente. Neste sentido, os textos multimodais compõem textos como: ilustrações, anúncios, tirinhas, cartuns, charges, gráficos, infográficos, memes, campanhas de propaganda, capas de livros ilustradas, cartazes, placas, vídeos, filmes, etc.

Cazden et al. (2021) destacam a crescente importância dos modos de significação que se estendem para além do estritamente linguístico. Tais modos compreendem o Visual (imagens, layout de página, formatos de tela), o Auditivo (música, efeitos sonoros), o Gestual (linguagem corporal, sensualidade) e o Espacial (os significados dos espaços ambientais e arquitetônicos). Dentre estes, o modo Multimodal é considerado o mais significativo, dada a sua capacidade de relacionar todos os demais modos em um conjunto de conexões notavelmente dinâmicas.

Diversos modos semióticos sempre estiveram presentes na comunicação. As imagens e símbolos, por exemplo, precederam o surgimento da escrita e desde a pré-história eles já eram utilizados para a comunicação. Fischer (2009) destaca que,

Antes da escrita completa, a humanidade usou uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos (ferramentas de memória) de vários tipos para acumular informações. A arte na pedra sempre possuiu um repertório de símbolos universais: antropomorfos (imagens humanizadas), flora, fauna, o sol, estrelas, cometas e muito mais, incluindo incontáveis desenhos geométricos. Na maior parte, eram reproduções gráficas de fenômenos comuns do mundo físico (Fischer, 2009, p. 15).

O ser humano sempre esteve em contato com diversas formas de linguagem para estabelecer sua comunicação. Fischer (2009) destaca que a arte gráfica foi utilizada por milhares de anos em certos contextos sociais antes do domínio da escrita. O autor explica que a pictografia, sistema de escrita primitiva que usa desenhos para representar ideias, objetos ou mensagens, sendo uma forma de comunicação visual fundamental na antiguidade para registrar informações, demonstrava particularidades como qualidade e características que apenas as imagens poderiam representar, além de transmitir variedade de informações pontuais com seus símbolos pictóricos. As imagens a seguir representam as gravuras e os símbolos gráficos do período pré-histórico, iniciando no Paleolítico, quando surgem as pinturas mais antigas em cavernas, e se estendendo pelo período Neolítico.

Figura 1. Gravura de arte rupestre do cavalo na caverna *Les Trois Frères*, no sul da França



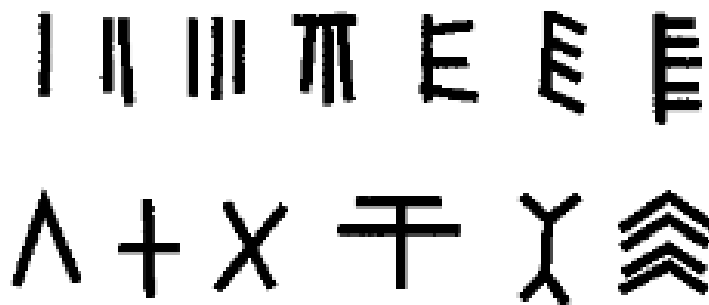
Fonte: Fischer (2009), *História da escrita*, p. 20.

Figura 2. Arte rupestre – Superfície pintada, Serra da Lua. Localizado no Parque Estadual de Monte Alegre, no Pará.



Fonte: Pereira (2012, p. 161).

Figura 3. Gravura de símbolos gráficos



Fonte: Fischer (2009, p. 24).

Por muito tempo as civilizações não dominavam a escrita como o registro oficial de suas palavras e, portanto, utilizavam-se de outros modos de comunicação como

as imagens. Conforme Santaella (2012) as imagens são chamadas de representações visuais, pois são produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem. As imagens, enquanto representações visuais, podem ser produzidas manualmente com instrumentos como lápis, pincel e tintas, ou ainda capturadas por dispositivos ópticos, como câmeras, espelhos, lentes, telescópios e microscópios. Elas podem traduzir ideias, sentimentos, informações e transmitir mensagens de forma rápida e acessível, muitas vezes superando barreiras linguísticas e culturais.

Nas palavras de Silva (2016) a multiplicidade de linguagens é intrínseca ao homem:

As múltiplas linguagens, especialmente a linguagem visual-imagética, está presente como forma de expressão da linguagem do homem desde os nossos antepassados mais longínquos. No mundo pós-moderno, isso tem se tornado mais evidente. Estamos a todo momento envolvidos em práticas de linguagem verbal e não-verbal (a linguagem visual, gestual, a dança, a música, entre outras) (Silva, 2016, p. 26).

A combinação entre o texto verbal e o não verbal desempenha um papel fundamental na comunicação humana, entretanto a linguagem não verbal e os textos multimodais ganharam mais notoriedade no campo da linguística a partir da década de 1990, quando houve uma evolução na maneira de apresentar as informações, principalmente por meio de recursos mais tecnológicos. Kress e Van Leeuwen (1996) apontam, nesta época, uma crescente utilização de elementos multimodais na produção de significados dos textos.

Os linguistas Gunther Kress, Theo Van Leeuwen e Robert Hodge são considerados pioneiros no estudo da multimodalidade. Seus trabalhos partem das noções da Semiótica Social e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), trazidas por Michael Halliday.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), a Semiótica Social é o início da terceira escola semiótica, aplicada a textos multimodais ao considerar todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal, o foco está centrado nas funções sociais da linguagem, centrando-se nas práticas sociais de criação de significados de todos os tipos, sejam eles visuais, verbais, sonoros, etc. Os autores compartilham da ideia de Santaella (1983), que diz que a semiótica é a ciência que estuda os signos e todos os tipos de linguagem, seu objetivo é analisar como os fenômenos se estruturam enquanto processos de produção de significado e sentido.

Hodge e Kress (1988, p. 261), pontuam que a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação”.

A LSF fundamentada por Halliday (1994), estuda a língua a partir das funções sociais que ela exerce, sendo que cada indivíduo atribui um significado a partir das funções e relações desse sistema linguístico. Halliday propõe três funções para a linguagem:

- a) Ideacional: função de representação das experiências do mundo;
- b) Interpessoal: expressão das interações sociais;
- c) Textual: expressão da estrutura e formato do texto.

Santos e Gualberto (2023) explanam que a compreensão de linguagem sobre os conceitos propostos por Halliday aponta para a necessidade de considerar a dimensão social para entender a estrutura social e o processo de linguagem:

As pessoas usam a língua para interagir e, num processo interativo, a língua não consiste em sentenças, mas em texto ou discurso. Na produção de significados no cotidiano, as pessoas atuam na estrutura social, afirmando seus papéis, status, estabelecendo e transmitindo os sistemas compartilhados de valores e conhecimento. Desse modo, o contexto em que os significados estão sendo intercambiados não está desprovido de valores sociais. Um contexto de fala é um construto semiótico, possuindo forma (derivado da cultura) que permite os participantes preverem as características do registro (Santos; Gualberto, 2023, p. 24).

Assim como as palavras e estruturas verbais expressam significados, os textos multimodais estabelecem comunicação entre os sujeitos, utilizando elementos como cores, tamanhos, posições, entre outros, que são explicados pela GDV a partir de funções correlacionadas como as propostas por Halliday, são elas:

- a) Metafunção Representacional;
- b) Metafunção Interativa;
- c) Metafunção Composicional.

Fernandes (2020) afirma que a metafunção *Representacional* é obtida nas imagens por meio da relação entre participantes (pessoas, lugares e coisas, concretas ou abstratas). Kress e Van Leeuwen dividem estas funções com representações narrativas e conceituais. Nas representações narrativas, os participantes se envolvem em ações e eventos representados por vetores, indicando a direcionalidade dos atos. No entanto as representações conceituais são marcadas pela presença de

participantes de uma mesma categoria que não desempenham ações ou eventos, mas são estruturados indicando uma relação com a parte e o todo.

Os autores explicam que a metafunção *Interativa* diz respeito às estratégias de aproximação ou distanciamento entre o participante e o texto/imagem a partir de recursos como: (I) o contato visual entre o participante e o leitor; (II) a distância social indicada pela aproximação ou afastamento do participante com o leitor; (III) a perspectiva - o ponto de vista em que os participantes são mostrados por meio de três angulações básica, como a frontal (relação de poder igualitária), oblíqua (sensação de alheamento) e vertical (de cima para baixo ou de baixo para cima provoca a inversão de poder); (IV) a modalidade representa diversos mecanismos como cores, contextualização, iluminação e brilho.

A metafunção *Composicional* está relacionada com a organização dos elementos visuais e compreende três sistemas: Valor de informação, Saliência e Enquadramento. O *Valor de informação* é responsável pela localização dos elementos visuais (esquerda/direita, superior/inferior e centro/margem), os autores explicam que a *Saliência* é o sistema que indica quais informações são mais importantes ao atrair a atenção do leitor por meio de recursos como cores, nitidez, tamanho, posição de proximidade/distanciamento e entre outros, eles esclarecem que o *Enquadramento* estabelece a conexão dos elementos da imagem estabelecendo uma ligação ou uma desconexão entre elas.

A análise dos textos multimodais se apoia na GDV difundida por Kress e Van Leeuwen (2006), cuja teoria se relaciona com LSF. A GDV é constituída de semelhanças em seu sistema representacional em relação às mesmas metafunções propostas por Halliday. Enquanto a LSF aborda o código semiótico da linguagem, a GDV representa o código semiótico da imagem. Desta forma, as metafunções estabelecem pontos de equivalência entre si: Ideacional / Representacional, Interpessoal / Interativa e Textual/ Composicional.

Quadro 4. Equivalência entre a LSF e a GDV

Linguística Sistêmico Funcional	Gramática do Design Visual
Ideacional	Representacional
Interpessoal	Interativa
Textual	Composicional

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A articulação entre a LSF e a GDV revela que a construção de sentidos em textos contemporâneos não ocorre de forma isolada em cada modo semiótico, mas sim por meio da integração dos diversos modos de comunicação.

Na perspectiva de Cope e Kalantzis (2006), todo texto é intrinsecamente multimodal, o que significa que a construção de sentido não se restringe a uma única modalidade, mas é o resultado da interação de diversos modos semióticos. Embora um desses modos possa se apresentar como predominante em um dado contexto comunicativo, a essência da significação reside na orquestração de elementos como a linguagem escrita, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial. Essa abordagem ressalta que, mesmo em textos aparentemente unimodais, como um texto puramente escrito, há sempre aspectos multimodais subjacentes, como a tipografia, o *layout* e a organização espacial, que contribuem para a construção do significado global.

Para Kress (2010) uma abordagem multimodal assume que todos os modos são de igual significância na representação e comunicação, uma vez que todos têm potenciais para significar, embora de forma diferente com maneiras distintas, levando em consideração os recursos culturais da sociedade.

Santos e Gualberto (2023) explicam que Gunther Kress era um dos pesquisadores do *New London Group* ou Grupo de Nova Londres que se reuniram em 1994 para discutir as mudanças no cenário global e as implicações para a educação. Dois anos depois, em 1996, o grupo publicou um manifesto intitulado *Pedagogia dos Multiletramentos*, este estudo propunha uma abordagem de ensino voltada para as múltiplas linguagens, cultura e interação dos indivíduos.

Segundo Cazden *et al.* (2021), O principal objetivo do Projeto Internacional dos Multiletramentos, concebido na reunião de Nova Londres é estabelecer uma metalinguagem funcional e acessível. Essa metalinguagem deve ser capaz de descrever a produção de sentido em diversos contextos, abrangendo tanto o textual quanto o visual, assim como as relações multimodais que regem a criação de significado. Tais relações são igualmente essenciais nos textos da mídia impressa e nos formatos multimídia eletrônicos contemporâneos.

Cope e Kalantzis (2000) relatam que o termo multiletramentos se refere aos múltiplos recursos de comunicação aliados à variedade cultural e linguística. Dos dez pesquisadores signatários do manifesto *Pedagogia dos Multiletramentos* um dos mais conhecidos pelos estudos a partir de uma abordagem multimodal é o linguista Gunther

Kress, Santos e Gualberto (2023) asseveram que para algumas pessoas os termos multiletramentos e multimodalidade acabam sendo entendidos como sinônimos, no entanto convém ressaltar que

A multimodalidade é uma noção anterior à de multiletramentos, mas elas se imbricam no manifesto de 1996 de tal maneira que chegam a muitos e muitas de nós como se andassem de par e de modo indissociável. De certa forma, hoje o são, mas é importante apontar para sua aparição sucessiva ou subsequente, mesmo que por apenas alguns anos de diferença, assim como para a proposição da abordagem multimodal dos textos como um dos eixos do manifesto do New London Group, elemento que contou com o toque importante de Gunther Kress (Santos; Gualberto, 2023, p. 48).

Ribeiro (2021b) explica que embora a multimodalidade e os multiletramentos estejam interligados, eles não surgiram ao mesmo tempo. Os multiletramentos são baseados na concepção de multimodalidade que refletia o cenário comunicacional do terço do final do século XX. A autora pontua que o estudo dos textos não precisa adotar uma abordagem de multiletramentos, conquanto isso seja possível. Os dois conceitos podem atuar juntos a depender da pesquisa ou análise.

Ao abordar os multiletramentos, Rojo (2012) os conceitua a partir de uma dupla perspectiva de multiplicidade: a diversidade cultural e a variedade de linguagens envolvidas nas interações comunicativas. Desse modo, a autora argumenta que:

Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13)

Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que contemple as interações entre diferentes semioses e contextos culturais.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem a multimodalidade como o uso de mais de um modo de linguagem em um texto ou em um evento de construção de significado, além de representar, dentro da teoria dos multiletramentos, sete modos de significação: escrito, visual, espacial, gestual, tátil, auditivo e oral. Esses modos de significação se interconectam, fazendo o uso de recursos e materiais distintos para representar e comunicar os significados, como: papel e caneta, pincéis e tintas, telefone e câmera, gravação de voz e som, entre outros.

A multimodalidade também pode ser definida como multissemiose. Rojo (2012) entende que são termos sinonímicos que se referem a multiplicidade de linguagens que compõem os textos que circulam socialmente, por isso demandam habilidades e

práticas de compreensão e produção de cada uma delas, ou seja, exigem que os leitores sejam multiletrados, que tenham condições de transitar entre as diversas formas de linguagem, mídia e outras formas textuais. Para isso, Rojo e Moura (2012) destacam algumas características dos textos multimodais: I) interativos e colaborativos; II) fraturam e transgridem a relação de poder estabelecida e III) híbridos, fronteiros e mestiços de linguagem, modos, mídias e culturas.

O uso das diferentes linguagens deve estar interligado para que o leitor possa compreender as ideias expostas no texto. Desta forma, entende-se que os gêneros multimodais são construídos a partir da correlação entre outros modos semióticos, que analisados em conjunto, constituem o sentido e o significado pretendido no texto.

Para Dionísio (2011) a multimodalidade refere-se às diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas podemos citar: palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos, olhares, etc.

A autora assevera que a multimodalidade tem se consolidado nos estudos contemporâneos da linguagem, refletindo a complexidade das formas de expressão e interação na sociedade atual. Diversos pesquisadores têm contribuído para a compreensão dessa noção, explorando diferentes modos como: o verbal, o visual, o gestual, o espacial e o sonoro se articulam na construção de significados. A seguir, apresentamos um quadro com a definição de alguns estudiosos.

Quadro 5. Definição de Multimodalidade

Autor / Sobrenome	Definição	Ano	Página
Stein	O conceito de multimodalidade está intrinsecamente ligado à noção de corpo. É por meio dos corpos, com sua constituição sensorial, que a multimodalidade se manifesta, já que os sentidos humanos atuam simultaneamente na percepção do mundo e são também alvo das interações externas. Os sentidos fornecem informações complexas e, em geral, não operam de forma isolada. Essa integração sensorial é justamente o que sustenta a natureza multimodal do nosso universo semiótico.	2008	Página 2 (Tradução nossa)
Kress	Multimodalidade é “o estado normal da comunicação humana”. É a parte da teoria que lida com os modos e seus recursos semióticos utilizados na produção do signo. Modos são as materialidades (fala, escrita, imagem, gestos) com as quais podemos produzir signos.	2010	Página 12 (Tradução nossa)
Van Leeuwen	O uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como a linguagem, imagem, sons	2011	Página 668 (Tradução nossa)

	e música em textos multimodais e eventos comunicativos.		
Carey Jewitt	A multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido.	2011	Página 48 (apud Dionísio)
Rojo e Moura	A multimodalidade é formada por textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.	2012	Página 19
Gualberto	Constitui uma característica dos textos que se produz, isto é, o discurso, ao se materializar, é constituído por vários modos semióticos, que causam implicações diversas.	2013	Página 4

Fonte: Quadro feito pela autora.

Os conceitos de multimodalidade apresentados pelos autores revelam que a comunicação é composta por uma pluralidade de modos de comunicação que interagem na construção de sentido.

Enquanto autores como Kress e Gualberto tratam a multimodalidade como o estado normal da comunicação humana e uma característica inerente aos textos que se materializam por múltiplos modos semióticos, respectivamente, Van Leeuwen e Carey Jewitt enfatizam o uso integrado de diferentes recursos comunicativos para gerar significado. Stein apresenta um conceito mais experiencial, ao vincular a multimodalidade à constituição sensorial do corpo humano, argumentando que a percepção integrada dos sentidos é a base para a interação com um universo semiótico multimodal. Por sua vez, Rojo e Moura associam a multimodalidade aos multiletramentos, ou seja, às capacidades e práticas necessárias para compreender e produzir textos que combinam múltiplas linguagens.

Apesar de cada autor destacar um aspecto particular, todos convergem para a ideia de que a significação do texto é um processo dinâmico e que exige uma leitura e interpretação que englobem a complexidade das interações entre diferentes semioses.

A compreensão da multimodalidade e sua relação com os sentidos é fundamental para repensar práticas pedagógicas na educação, tendo em vista que essa perspectiva amplia a noção de letramento e valoriza as múltiplas formas de

expressão e leitura que os estudantes já utilizam em seu cotidiano. Conforme aponta Marcuschi (2020):

Até há pouco, pensava-se que as habilidades básicas no uso da língua limitavam-se a falar-ouvir, ler-escrever, mas hoje se sabe que isso não é suficiente. Precisamos aprender a ver e representar, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido (Marcuschi, 2020, p. 72).

Ribeiro (2021a) defende que a multimodalidade é uma característica essencial da comunicação contemporânea. A autora compreende o texto a partir de uma perspectiva multimodal, na qual o sentido é construído por meio da interação entre diferentes modos semióticos como o verbal, o visual, o sonoro, o cinético, entre outros. Ela enfatiza que o *design*, processo que combina diferentes modos de significação é indissociável do texto e que são essenciais para construção de sentidos.

Cazden *et al.* (2021), por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, propõe abordar toda atividade semiótica como o ato de criar ou interpretar textos como um processo de *Design*, entendendo a linguagem fora de um contexto movido por regras fixadas. Esse modelo se fundamenta em três pilares: *Designs* Disponíveis, *Designing* e o *Redesign*. Essa tríade demonstra que a construção de significados é uma prática viva e em constante transformação, afastando-se da ideia de que a linguagem opera por normas rígidas ou estáticas.

Os autores explicam que os *Designs* Disponíveis são os recursos que incluem os sistemas semióticos, o uso da língua em diversos contextos e a convenção social, ou seja, é a matéria-prima que recebemos. O *Designing* é o trabalho realizado sobre esses recursos: o ato de ler, escrever, falar ou criar. Não é uma repetição, mas uma transformação que envolve a representação e a recontextualização desses recursos. O processo de *Redesign* é o sentido que emerge do processo de *Designing*. Este novo significado pode ser criativo ou reprodutivo em relação aos recursos existentes.

Nesse sentido a comunicação humana é um processo dinâmico e criativo onde cada interação transforma a linguagem e o próprio sujeito. Estamos sempre recontextualizando o mundo ao nosso redor, diariamente nos deparamos com diversas imagens carregadas de significados, elas não são neutras. Suas cores, formas, luzes, símbolos e posições são criadas com o intuito de transmitir uma mensagem que caberá ao leitor, a partir de suas experiências, interpretá-la. Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) abordam o conceito de *design* como um substantivo “estudo da forma e da estrutura nos significados que construímos como

uma ação representação do processo de pensamento e a construção de mensagem em um processo de comunicação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173).

Essa abordagem dialoga com os estudos de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen, que defendem que o significado não emerge apenas do texto verbal, mas da combinação integrada entre diversos modos de significação que estão relacionados com nossas experiências e com o que vivenciamos no dia a dia.

Dessa maneira, ao explorarmos a multimodalidade, colocamos em prática os gêneros discursivos que fazem parte da nossa vida cotidiana e que resultam de nossa interação social.

Destacamos que a compreensão dos gêneros textuais está relacionada à interação humana, uma vez que as formas de comunicação se adaptam ao contexto e ao interlocutor influenciando a relação humana. Conforme Bakhtin (2003, p. 261) “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam multiformes quanto ao campo da atividade humana”.

A concepção bakhtiniana da linguagem indica que a compreensão dos gêneros está ligada a influências sociais e psicológicas que atuam em determinados contextos e que sofre variações de acordo com interações sociais, bem como as transformações que ocorrem ao longo do tempo. Bakhtin (1997) pontua que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 1997, p. 280).

Os gêneros assumem uma grande variedade de funções, sejam eles orais ou escritos. A abordagem multimodal em gêneros como tirinhas, imagens, propagandas, canções, pinturas, ilustrações, vídeos, charges, as capas de revistas, histórias em quadrinhos, memes e anúncios precisa considerar o fato de que as construções de sentidos e significados estão diretamente envolvidas com a interação social. Para Dionísio (2005),

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada

mediada por recursos da tecnologia (bate- -papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionísio, 2005, p. 178).

Desta forma, a escola proporciona um contato frequente com diversos gêneros textuais que promovem a interação, desenvolvem habilidades sociais e potencializam o trabalho com vários textos multimodais, visando a formação de um leitor multiletrado⁵.

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) reiteram que

[...] é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (Dionísio; Vasconcelos; Souza, 2014, p. 42).

Desta forma, entende-se que os textos multimodais são construídos a partir da correlação entre outros modos semióticos, que analisados em conjunto, constituem o sentido e o significado pretendido do gênero.

Ribeiro (2021b, p. 8) afirma que a multimodalidade deve ser entendida como uma característica inerente a todos os textos. Sendo assim, entendemos que ao usar *texto multimodal*, estamos falando dos modos como o conteúdo é apresentado, e não da função e da estrutura do texto em si, como ocorre no termo *gênero*.

Salientamos que, conforme Ribeiro (2016, p. 30), “os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos”. A autora suscita, ainda, reflexões relevantes acerca da inserção dos textos multimodais no contexto escolar e na experiência dos estudantes, problematizando como esses textos são abordados no ambiente educacional, quais funções exercem na vida dos alunos dentro e fora da sala de aula e de que modo os discentes desenvolvem as habilidades de leitura.

⁵ Ferreira e Ferreira (2021) entende ser aquele que é capaz de compreender, interpretar, usar e produzir textos que integram múltiplas linguagens e mídias.

Dessa forma, à medida que os textos se transformam, suas modalidades se modificam, alterando, conseqüentemente, as formas como são percebidos, interpretados e debatidos no ambiente escolar. Não se trata de abandonar a maneira que adotamos a leitura e/ou a escrita, mas de expandir e incluir todas as formas de comunicação que integram as práticas sociais.

4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A MULTIMODALIDADE

O LD tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, embora apresente um caráter estruturador, oferecendo um currículo sequenciado que auxilia professores e alunos no processo de escolarização, é indispensável salientar que ele serve como um recurso para mediação de conhecimento.

Para Choppin (2004), o LD possui quatro funções: I) Função Referencial, pois traz determinados conhecimentos, práticas e habilidades que um grupo social deseja transmitir às novas gerações. II) Instrumental, porque põe em prática métodos de aprendizagem. III) Ideológica e Cultural, pois é um instrumento privilegiado na construção de identidades, assumindo um papel político. IV) Documental, uma vez que fornece um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, ao aluno. Contudo, o autor explica que o LD, apesar de ser basilar em sala de aula, não é o único material disponível, sendo parte de outros componentes como objetos, mapas, filmes, músicas, imagens, entre outros.

A inserção dos textos multimodais no LDP representa um desenvolvimento significativo no campo da educação, refletindo a necessidade de se adaptar aos novos letramentos⁶. Essa mudança tem sido observada de acordo com a evolução do LDP ao longo da história, evidenciando uma preocupação em adaptar os conteúdos seguindo as exigências comunicativas da sociedade.

A evolução do LD reflete profundas transformações tecnológicas, pedagógicas e sociais. Oliveira, Guimarães e Bomeny (1984) relatam que os livros didáticos eram manuscritos raros e acessíveis apenas a uma elite letrada, com conteúdo muitas vezes limitado pela visão religiosa e filosófica dominante.

Para entendermos este percurso histórico do LDP, Mattos e Silva, e Souza (2009) explicam que até o final do século XIX, a retórica e a gramática eram componentes muito privilegiados nas escolas, a ênfase do ensino era aprender a ler e a escrever a partir do estudo da gramática portuguesa. Sendo assim, o material didático utilizado eram cartilhas e manuais que tinham o intuito de fixar a língua. Porém ao longo do tempo, muitos eventos históricos foram determinando o modo de vida da

⁶ Rojo e Moura (2019) explicam que são de caráter multimodal ou multissemióticos e envolvem práticas de manejar artefatos culturais, suscitando novas misturas e novos sentidos. As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos.

sociedade e por consequência as transformações sociais foram sendo pontuadas em vários segmentos.

De acordo com Soares (2002) as mudanças ocasionadas nos LD estão relacionadas aos fatos históricos que ocorrem na sociedade. Essas mudanças são interferências tanto internas quanto externas do material, como capa, diagramação, título ou/e subtítulo, organização interna e entre outros. Segundo Batista (2004) e Soares (2002) os LDP na década de 1950, aproximadamente, eram materiais que apresentavam capas e *layouts* sóbrios e não havia a presença de cores. Internamente, dispunham de uma coletânea rigorosa de textos para leitura sem exercícios. Os títulos dos livros eram predominantemente formais como *Antologia, Língua Seleta Portuguesa, Língua Pátria, Português para o Ginásio, Gramática Elementar*, entre outros. Este modelo de material didático era destinado ao uso gramatical da língua portuguesa e voltado para os alunos pertencentes às classes sociais dominantes da época.

Bunzen e Rojo (2008) explicam que com o processo de democratização de acesso da população à escola, os materiais que eram antologias e gramáticas transformaram-se em livros didáticos. Essa nova roupagem estruturava o trabalho do professor, oferecendo conteúdo, atividades e organização temporal. Segundo os autores, essa nova configuração do LDP incorporou orientações, exercícios e esquemas. Essa mudança refletiu uma adaptação a um perfil de professor com sobrecarga de trabalho e menos tempo para preparação de aulas, tornando os autores e editores dos LDP atores decisivos na didatização do ensino.

Consequentemente as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela consolidação de um novo formato do LD. Batista (2004) e Soares (2002) destacam que os livros passaram a ter dimensões maiores, de 17x11cm para 21x14 cm e com capas plastificadas de duas cores para diferenciar as séries. A parte interna dos livros foi mudando gradativamente, recebendo ilustrações, palavras cruzadas, jogos, quadrinhos e outros gêneros que chamavam a atenção do aluno e despertavam o seu interesse.

Conforme Patriota (2015) houve uma diversificação dos objetos de ensino, integrando ao cotidiano escolar temas como a oralidade, a variação linguística e a multiplicidade de gêneros. Soares (2002) relata uma ampliação significativa do conceito de leitura, sendo que o texto não verbal passou a fazer parte da recepção

leitora dos alunos. A escolha dos textos para uso no ensino não completava apenas os critérios literários, mas também a intensidade de sua presença nas práticas sociais.

Ainda que a transformação do material didático tenha ocorrido como uma resposta à democratização do acesso à escola e à sobrecarga de trabalho dos professores, essa reestruturação do LDP pode limitar a autonomia docente e a adaptação do currículo às realidades e necessidades específicas de seus alunos, diminuindo o papel do professor como mediador e criador de estratégias pedagógicas. Tal cenário pode engessar a prática em sala de aula, dificultando a inovação e a personalização do ensino, e potencialmente afastando o professor de uma postura mais autoral e reflexiva sobre sua própria prática.

Os anos 1990 marcaram um novo momento na história do LD. Bunzen e Abreu-Tardelli (2020) explicam que os investimentos na aquisição dos livros didáticos foram bastante expressivos, e isso se deve à política pública adotada pelo Ministério da Educação, por meio do PNLD⁷. O programa foi criado em 1985 e integrou outras políticas sociais instituídas pelo governo. No entanto, o ano de 1996 foi um marco para o programa, pois começam a ser cumpridas alterações anunciadas para as políticas do LD.

Os autores, Bunzen e Abreu-Tardelli (2020), esclarecem que as iniciativas de universalizar a distribuição dos livros didáticos no PNLD foram políticas definidas a partir da necessidade de que a educação básica deveria contar com escolas bem estruturadas e com instrumentos adequados à disposição dos professores. Desta forma, o PNLD passou a receber regularmente recursos, e a compra e a distribuição dos livros foram ampliadas.

A partir desse cenário, as políticas públicas educacionais brasileiras redesenharam a configuração do material didático:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ofereceram novas diretrizes para a produção de livros didáticos, indicando às editoras e aos autores de que forma esses livros deveriam ser avaliados e adquiridos pelo Governo. Desse modo, como as vendas ao governo são muito lucrativas para as editoras, elas passaram a investir na qualidade da produção do livro didático, sobretudo com uma preocupação especial com o uso da imagem (Passos, 2020, p. 43).

⁷ O Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), por meio do FNDE e o Ministério da Educação (MEC), se faz presente na escola pública, disponibilizando os materiais didáticos para alunos e professores de forma gratuita. A elaboração desses livros segue as diretrizes da BNCC.

Esse panorama foi determinante para que os LD recebessem mais atenção em sua estrutura física, que passou a apresentar uma dimensão um pouco maior, por volta de 28x19 cm, com capas muito atrativas visualmente, com imagens, figuras, ilustrações e detalhes imagéticos ao longo de cada unidade. Os LD tornaram-se cada vez mais interativos com recursos como CDs, sugestões de *sites*, *QR codes* e trazendo para o aluno mais possibilidades e ferramentas educacionais.

Considerando essa mudança dos livros didáticos, o PNLD que estabelece uma relação de interdependência com a BNCC, teve que se adequar e disponibilizar um material que incorporasse as competências e habilidades, diretrizes impostas pelo documento.

Conforme mencionado anteriormente, a BNCC (Brasil, 2017) prevê que a abordagem com os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos Jornalístico-midiático e no campo de Atuação na vida pública deve ser intensificada nos anos finais do ensino fundamental, o que supõe a habilidade de lidar com os textos multimodais e suas várias mídias. Em consonância com isto, a BNCC menciona no eixo Leitura que as práticas de linguagem que decorrem da interação entre o leitor, ouvinte e interlocutor devem contemplar os textos multissemióticos.

No eixo Análise linguística/semiose, a BNCC menciona o uso de procedimentos de estratégia cognitivas de análise e avaliação crítica durante o processo de leitura e produção de textos orais, escritos e multimodais:

[...] no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral (Brasil, 2017, p. 80).

Nas orientações da BNCC, é salientada a inserção dos gêneros⁸ multimodais no trabalho pedagógico, que por sua vez reflete na utilização dos livros didáticos.

Apesar da presença dos gêneros multimodais nos livros didáticos não ser um fenômeno recente, o estudo sobre os textos multimodais são crescentes dentro da perspectiva multimodal. No entanto, as múltiplas semioses sempre estiveram presentes em nosso meio social, o mundo contemporâneo exige que saibamos interpretar essa forma de transmissão de mensagens para que nos coloquemos diante dele como sujeitos ativos e críticos, a linguagem escrita não pode ser vista como a única maneira de comunicação, ou seja, a linguagem verbal une-se às imagens, sons, vídeos, infográficos, tiras, charges e entre outros.

Bunzen (2005) sublinha que o LPD pode ser analisado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, pois vários gêneros o constituem formando sua coletânea de textos, além dos exercícios, das imagens, das explicações e das ilustrações que formam sua estrutura final. Desta forma, é um produto sócio-histórico e cultural com certas relações sociais entre si que geram a produção de enunciados concretos com determinadas finalidades.

Ao pensar no LD é fundamental refletir como a tecnologia influencia no processo de aprendizagem e contribui para a inserção de novas formas de compreensão do mundo. O século XXI foi fortemente impactado pelas tecnologias, as pessoas interagem o tempo todo com diversos gêneros e mídias mesmo que não tenham tido qualquer respaldo do processo de ensino e aprendizagem. Esse convívio diário com os recursos tecnológicos trouxe uma necessidade urgente do letramento digital e dos multiletramentos no processo de escolarização.

De acordo com Rojo (2013), as práticas de letramento digital alteraram de forma significativa a vida pública e privada dos sujeitos de diferentes idades, culturas e identidades, portanto os projetos políticos pedagógicos das escolas, os currículos prescritos pelos estados e municípios, assim como os livros didáticos, deveriam apresentar melhores propostas pedagógicas que incorporassem a criticidade, a reflexão e o aprofundamento das novas tecnologias e do texto contemporâneo, compreendido como multissemiótico ou multimodal.

⁸ A BNCC utiliza essa nomenclatura para se referir a textos que são usados em situações de comunicação e que apresentam características estruturais.

4.1 Estrutura do Livro Didático *Português Linguagens*

O LD de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, *corpus* desta pesquisa, faz parte da coleção *Português Linguagens 9º ano*, da 11ª edição e foi escrito pelos autores William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna. Esse material foi aprovado pelo PNLD para o triênio 2024 a 2027.

Figura 4. Capa do livro Português Linguagens 9º ano



Fonte: Cereja e Vianna (2022).

O LD *Português Linguagens* foi adotado para toda a rede estadual de ensino do estado do Paraná. Segundo a Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná (SEED), os livros didáticos com maior número de indicações por parte dos professores são utilizados em todas as instituições de ensino conforme previsto no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no decreto nº 9.099, de 18/07/17 que prevê a unificação de escolha:

- a) Material único para cada escola: Cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente.
- b) Material único para cada grupo de escolas: A rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que receberá o mesmo material didático. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes ao grupo de escolas definido pela rede de ensino. Cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material mais escolhido pelo grupo.

c) Material único para toda a rede: A escolha da rede de ensino será unificada e TODAS as escolas da rede utilizarão o mesmo material. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino. Cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material mais escolhido pelas escolas da rede (Brasil, 2020, p. 1).

A SEED optou por escolher uma única coleção para toda a rede estadual de ensino. Dessa forma, o LD indicado pelos professores começou a ser utilizado em todas as instituições de ensino da rede a partir de 2020.

O LD *Português Linguagens* foi publicado pela editora Saraiva em 2022 e conta com 312 páginas divididas em unidades e capítulos, os quais são compostos de seções e subseções. O livro aborda aspectos gramaticais, oralidade, produção de texto, leitura e análise linguística

O material contempla quatro unidades que apresentam uma abertura e dois momentos de fechamento: *Passando a limpo* e *Intervalo*. A abertura de cada unidade exibe ilustrações e um texto literário relacionado com o tema da unidade, já as propostas de fechamento que encerram a unidade procuram levar os alunos a compartilharem os ensinamentos que receberam ao longo da unidade e a atuarem de forma participativa e crítica, segundo Cereja e Vianna (2022).

Além da abertura e fechamento, as quatro unidades estão divididas em três capítulos. Cada capítulo está organizado em três seções essenciais:

- a) Estudo do texto
- b) A língua em foco
- c) Produção de texto

A seção *Estudo do texto* aborda a diversidade textual, fazendo o uso de linguagem verbal e da linguagem não verbal, ou seja, do texto multimodal. Os textos apresentados são os que circulam em diferentes esferas sociais, como os literários, os jornalísticos, os autobiográficos, os publicitários, os ligados ao estudo e à pesquisa, os relacionados à vida pública, entre outros.

Essa seção está organizada em seis subseções, algumas das quais são facultativas, sendo elas: *Compreensão e interpretação*, *Oralidade em foco*, *Cruzando linguagens*, *Trocando ideias*, *De olho no gráfico/infográfico/tabela* e *Construindo o conceito*.

A seção *Língua em foco* engloba os aspectos gramaticais da língua, buscando redimensioná-lo para outras atividades que levam à aquisição de outros

entendimentos como: situação comunicativa, intencionalidade discursiva e gêneros textuais; variedades linguísticas e preconceito linguístico; as variações de registro (graus de formalidade e impessoalidade), envolvendo tanto os aspectos prescritivos quanto a análise linguística.

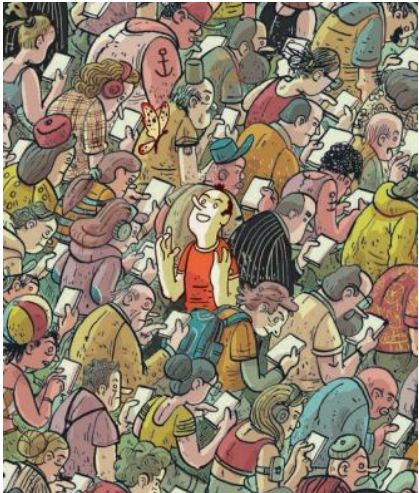
Essa seção está dividida em Construindo o conceito, Conceituando, Exercícios, Semântica e discurso e De olho na escrita.



A seção *Produção de texto* concentra o estudo de gêneros textuais orais e escritos. Ela está estruturada em duas partes: a primeira é a proposta para o estudo de determinado gênero textual e a segunda contempla a produção textual do gênero estudado. A seleção dos gêneros textuais está relacionada com os temas abordados em cada unidade e em conformidade com a BNCC. A subseção reservada para a produção de texto é denominada: Agora é a sua vez.


Com base no manual digital interativo do professor do livro *Português Linguagens* (2022), o objetivo de cada unidade do livro é estabelecer um diálogo entre o indivíduo adolescente e o mundo em que ele se insere, a fim de que o aluno pense sobre si mesmo, sobre o outro e sobre formas de agir. Desta forma, a proposta pedagógica de cada unidade levou em conta as diretrizes da BNCC e a idade dos alunos – adolescentes do 9º ano que logo estarão no ensino médio.

O quadro abaixo foi elaborado para apresentar o funcionamento de cada unidade do LD, a partir da proposta pedagógica e das ilustrações da abertura das unidades 1 a 4 que estruturam o livro.

Quadro 6. Proposta pedagógica do livro *Português Linguagens*

Unidade	Tema / ilustração	Proposta Pedagógica
Unidade 1	<p style="text-align: center;">Caiu na Rede!</p> 	<p>Temas relacionados ao mundo atual, altamente conectado, com suas vantagens e desvantagens. Gêneros que circulam pelo campo jornalístico-midiático, como entrevista, editorial e artigo de opinião, e do campo artístico-literário, como crônicas. Suscitar a reflexão dos alunos sobre o uso da linguagem como ferramenta para a defesa de pontos de vista éticos, responsáveis e democráticos. Períodos compostos por coordenação e por subordinação; na formação do plural de palavras compostas e na função dos pronomes relativos e produção de</p>

	<p>Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 11).</p>	<p>artigo de opinião (Cereja; Vianna, 2022, p. LXVII).</p>
<p>Unidade 2</p>	<p>Amor</p>  <p>Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 91).</p>	<p>A unidade aborda a temática do amor. Os gêneros apresentados são: poemas, contos e crônicas, são os textos que levam o jovem aluno a refletir a respeito de relações amorosas e dos diferentes conceitos de amor, percebendo-se e cuidando de sua saúde física e emocional. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre estrangeirismos, orações subordinadas adjetivas e as advérbias e seus sentidos, sobre conjunções e preposições. A produção textual envolve contos e minicontos (Cereja; Vianna, 2022, p. LXIX).</p>
<p>Unidade 3</p>	<p>Ser Jovem</p> 	<p>Com base em temas relacionados à adolescência e à construção da identidade, a unidade propõe o estudo de alguns gêneros que circulam pelos campos da Vida pública, Jornalístico-midiático e/ou Artístico-literário: crônica, letra de música, texto de divulgação científica, gráficos, texto dissertativo-argumentativo. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre as figuras de sintaxe na construção do sentido,</p>

	<p>Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 157).</p>	<p>sobre a relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal em textos multissemióticos, sobre concordância nominal e concordância verbal. Na produção textual, o foco são os textos dissertativo-argumentativos. (Cereja; Vianna, 2022, p. LXX).</p>
<p>Unidade 4</p>	<p>Nosso Tempo</p>  <p>Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 235).</p>	<p>O mundo em constante mudança é o tema desta unidade, que propõe o estudo de alguns gêneros que circulam pelo campo artístico-literário, como letra de música e crônica. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre regências verbal e nominal, colocação pronominal, crase e modalização epistêmica, ler e produzir peças de campanha e propaganda. (Cereja; Vianna, 2022, p. LXXI).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Cada unidade é organizada em torno de um tema. Segundo os autores, eles buscaram diversificar os temas levando em consideração a realidade atual, a necessidade e os interesses dos alunos. A obra adota uma perspectiva de ação e interação com o mundo trazendo uma temática contemporânea para a sala de aula, observamos que ela apresenta vários textos imagéticos, o que sugere a prática pedagógica com as múltiplas linguagens.

5 DESENHO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a análise da abordagem multimodal das atividades propostas no LD *Português Linguagens 9º ano*, do ensino fundamental II. Tal estudo possibilitará que se verifique como as atividades do LD dialogam com os textos multimodais. Para tanto, o *corpus* deste estudo será o LD de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental da coleção *Português Linguagens*, dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna.

A escolha por este LD justifica-se por se tratar de um material utilizado nas escolas públicas do Paraná, além de conferir legitimidade empírica à pesquisa que, ao abordar um livro que faz parte da vida dos estudantes, possibilitará um estudo sobre um recurso pedagógico com impacto real no cotidiano escolar.

Para iniciar as análises, fizemos um levantamento sobre a quantidade de textos com maior densidade multimodal distribuídos ao longo da obra. A contagem foi feita manualmente, observando página por página do LD a fim de que pudéssemos definir o recorte de pesquisa.

Desta forma, com o intuito de viabilizar uma análise mais consistente e criteriosa, o recorte metodológico se concentrou no capítulo 3 da unidade 3 do LDP selecionado, abordando a Abertura do capítulo, as seções Estudo do texto, Língua em foco, Produção de texto e o Fechamento do capítulo: Passando a limpo e Intervalo.

O terceiro capítulo da unidade 3 foi escolhido devido ao fato de apresentar 18 textos multimodais, distribuídos entre: imagens, tirinha, cartaz, cartuns e pintura. Sendo que apresenta 6 tipos de textos multimodais, maior variedade de modos semióticos em relação aos outros capítulos das unidades. As seções mencionadas foram definidas como recorte, pois de acordo com os autores da obra, não tratam apenas da questão gramatical da língua, mas também envolvem a construção de sentidos. Além disso, esta análise incluirá as orientações e as sugestões do capítulo 3, da unidade 3 disponibilizadas no MP, observando quais abordagens e métodos os professores são direcionados a seguir para conduzir as atividades em sala.

A fim de compreender os fenômenos analisados, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e documental, uma vez que os resultados obtidos a partir da análise do material serão examinados por meio da integração entre as duas abordagens.

A adoção da metodologia qualitativa revela-se apropriada, pois conforme Minayo (2008) a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de informações descritivas, pautada por uma abordagem crítica ou interpretativa que busca apreender os fenômenos a partir de seu ambiente social, valorizando as perspectivas e o engajamento dos indivíduos, já que a própria construção do estudo é influenciada pelas percepções dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, Brandão (2001) salienta que:

A pesquisa qualitativa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

A análise das atividades multimodais em livros didáticos se alinha intrinsecamente à pesquisa qualitativa devido à sua natureza interpretativa e ao foco na compreensão aprofundada dos significados construídos por diferentes modos de comunicação. Uma vez que o objeto de estudo é o LDP, a pesquisa documental emerge como uma metodologia necessária para coleta e organização dos dados de análise.

Para Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa documental se caracteriza por ser uma fonte de coleta de dados restrita a documentos escritos ou não escritos, que são denominados de fontes primárias por apresentarem um registro da fonte a ser analisada. Nessa perspectiva o LD, *corpus* dessa pesquisa, se enquadra como uma fonte primária, que busca esclarecer o contexto educacional e as práticas pedagógicas de ensino.

Appolinário (2009) explica que todas as vezes que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais como livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que ela possui uma estratégia documental. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões.

No caso deste *corpus* documental, aplicamos uma análise multimodal semiótica, priorizando atividades que integram diferentes linguagens para a construção de sentido. Segundo Bauer (2002), esse tipo de análise busca trazer ao leitor um nível mais aprofundado do entendimento dos textos multimodais, como identificar conhecimentos culturais e ideológicos que não estão, necessariamente,

explícitos. A análise multimodal foi empregada para interpretar a interação entre os diferentes modos semióticos nas atividades propostas do LD.

Levando em conta a natureza multimodal deste estudo, a análise dos textos se apoia na GDV e na LSF por se tratar de concepções complementares. À luz dos pressupostos da GDV, a análise do corpus desta pesquisa terá um enfoque na metafunção Composicional, uma vez que Kress e Van Leeuwen (2006) entendem que esta função envolve as funções Interativa e Representacional para produzir significados.

Considerando que os procedimentos para análise envolvem a proposta da atividade solicitada no material didático por meio do texto escrito, empregamos a tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos de português, desenvolvida por Marcuschi (2008).

Quadro 7. Tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação.	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: <i>Lilian</i> - Não preciso falar sobre o que aconteceu. • <i>Mamãe</i> - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que...
Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
Globais	São as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
Subjetivas	Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
Vale-tudo	São as perguntas que indagam sobre questões	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto

	que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta	você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta
Impossíveis	Estas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	•Dê um exemplo de pleonasmio vicioso (Não havia sido explicado). • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	• Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2020, p. 76).

Os exemplos citados por Marcuschi (2008) evidenciam que as questões citadas nos livros didáticos podem ser de diferentes naturezas e que algumas delas apresentam uma contribuição maior para a formação crítica do estudante. Conforme Barros (2010) a concepção de Marcuschi coaduna com as ideias da LSF, pois entendem que a linguagem se realiza para atender às necessidades das pessoas em contextos reais de comunicação, ou seja, por meio da prática social. A ação social e o ato de fala são elementos indissociáveis. Agir pela linguagem é agir socialmente por meio da produção de textos.

No entanto, ao classificar as perguntas subjetivas como superficiais e sem critérios de validade, Marcuschi (2008) adota uma perspectiva que prioriza a decodificação da mensagem, rejeitando o posicionamento interpretativo do aluno. Essa visão contradiz as contribuições de Rouxel (2012), que defende que a subjetividade é uma necessidade funcional da leitura. Para Rouxel (2012), o sujeito leitor não apenas extrai informações, mas completa o texto por meio de sua singularidade, transformando a leitura em um espaço de interlocução onde a validade de sua interpretação está na experiência e na capacidade de o leitor mobilizar seus próprios repertórios. Assim, o que Marcuschi (2008) identifica como uma fragilidade em validar a resposta, pode ser entendido como a atuação de um leitor autônomo.

Além das questões criadas por Marcuschi (2008) para a compreensão do LD, elaboramos cinco critérios em formato de perguntas, baseados nas concepções teóricas mencionadas, para analisar as atividades propostas que apresentam textos multimodais no LD.

Quadro 8. Critérios para análise das atividades propostas com gêneros multimodais

Critério	Descrição dos Critérios
1	Os gêneros com maior densidade multimodal foram utilizados para adornar a página, para ilustrar o sentido do texto verbal ou para extrapolá-lo?
2	A construção do sentido da atividade requer apenas a linguagem verbal ou a linguagem não verbal se faz necessária?
3	A atividade proposta faz com que o aluno observe diferentes modos de representação de linguagem para construção de significado?
4	Os gêneros com maior densidade multimodal foram utilizados como pretexto para trabalhar com elementos sintáticos de uma oração?
5	Qual é o modo de comunicação predominante na proposta: o verbal ou não verbal ou ambos?

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses critérios contribuem para especificar a análise das atividades a fim de observar se elas oferecem práticas mais reflexivas para a construção de sentidos. Para Kersch, Coscarelli e Cani (2016), é necessário discutir a incorporação de novas abordagens teórico-metodológicas, explorar diferentes formas de interpretação textual e reconhecer a urgência dos recursos semióticos na educação:

A pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante para a promoção de ensino e aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros. Se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos sobre o viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação. (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p. 18).

A formação dos profissionais que consigam trabalhar com a compreensão crítica da cultura visual revela-se um aspecto determinante. Devemos apoiar os alunos no desenvolvimento da habilidade de ler os textos considerando as diversas linguagens que os constituem, com o objetivo de formar uma geração preparada para atuar em um contexto de multiletramentos.

Para alcançar tal objetivo pedagógico, o MP é concebido como uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo, desde que suas orientações ofereçam um suporte para trabalhar com a multimodalidade.

Nessa perspectiva, analisamos o MP a fim de relatar se as orientações estão em consonância com os pressupostos da multimodalidade. A análise busca avaliar se

as orientações e as sugestões integram diferentes modos de linguagem e como estão estruturadas. Para isso, o quadro a seguir apresenta os critérios que elaboramos, em formato de pergunta, pelos quais a análise guia-se.

Quadro 9. Critérios para análise do manual do professor

Critério	Descrição dos Critérios
1	O manual oferece ao professor orientações sobre como trabalhar com os textos multimodais?
2	As orientações e sugestões utilizam os termos: <i>multimodalidade</i> , <i>multiletramentos</i> ou <i>textos multissemióticos</i> ?
3	As orientações e sugestões conduzem a relação entre os diferentes modos de comunicação (texto e imagem) para construir significado?
4	As orientações e sugestões conduzem a observação dos elementos visuais do texto (cores, contraste, formas, tamanhos, símbolos, entre outros)
5	As orientações e sugestões orientam para produção de conteúdos multimodais ou apenas para o seu consumo?

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas definições metodológicas norteiam o percurso do trabalho, estabelecendo um roteiro para o desenvolvimento do estudo. Ademais, a metodologia definida está alinhada com os objetivos da pesquisa e busca demonstrar, por meio dos procedimentos estabelecidos, que as conclusões alcançadas são confiáveis, assegurando a validade dos resultados e seu potencial contribuição para a sociedade.

6 TEXTOS MULTIMODAIS NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

Estabelecer a quantidade de gêneros com maior densidade multimodal no LD *Português Linguagens* é uma etapa fundamental para estruturar, organizar e refletir sobre os textos que serão analisados. Essa representação dos gêneros, em números, é necessária para indicar quais são os diferentes tipos de textos multimodais que compõem cada capítulo, bem como os padrões de uso nas unidades.

Para compreender como esses modos de comunicação são explorados no material, realizamos uma análise sistemática, por meio de uma contagem manual de ocorrências página por página da obra selecionada. Essa contagem permitiu identificar, registrar e comparar a ocorrência de textos multimodais no LD. Entre as 4 unidades do livro analisado, encontramos 13 tipos de gêneros com maior densidade multimodal, sendo eles: a) Ilustração⁹; b) Peça publicitária; c) Infográfico; d) Tirinha; e) Cartum; f) História em quadrinho; g) Representação de pintura; h) Gráfico; i) Capa de livro ilustrada; j) Capa de cartilha ilustrada; k) Capa de *DVD* ilustrada; l) Cartaz e m) Meme.

Ressaltamos que a nomenclatura dos 13 tipos de gêneros encontrados no material didático foi estabelecida pelos autores Cereja e Vianna (2022) e relacionados nesta pesquisa. Esses gêneros resultaram em um total de 225 inserções que foram distribuídos conforme pode ser observado nos quadros a seguir.

Quadro 10. Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 1 do LD

UNIDADE 1				
CAPÍTULO	ABERTURA DO CAPÍTULO	SEÇÃO	SUBSEÇÃO	GÊNEROS MULTIMODAIS
1	4 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	2 ilustrações
			A linguagem do texto	1 ilustração
			Trocando ideias	0
			Cruzando linguagens	1 peça publicitária 01 tirinha

⁹ Correia (2013) explica que uma ilustração é, essencialmente, uma "imagem funcional", ela pode assumir a forma de um desenho, pintura, fotografia, colagem ou qualquer outra técnica visual, desde que seu propósito seja auxiliar na comunicação de uma mensagem específica para um público-alvo. Ela oferece uma perspectiva visual que pode adicionar camadas de significado, crítica ou emoção ao texto.

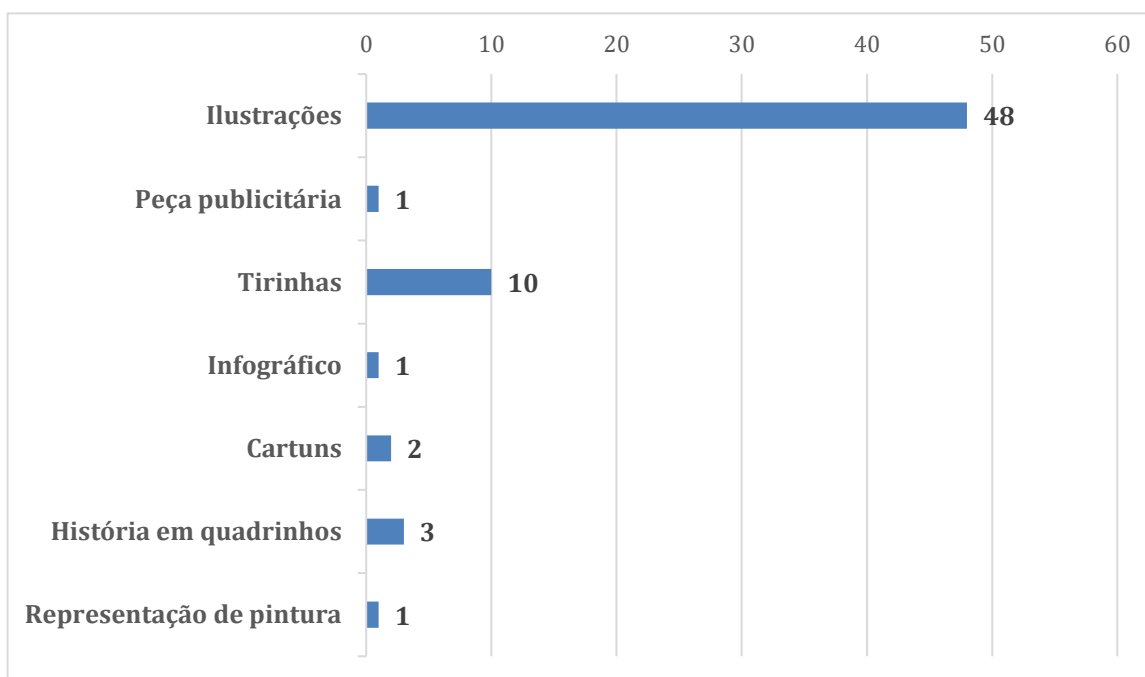
		Língua em Foco	Construindo o conceito	0
			Conceituando	2 tirinhas
			Semântica e Discurso	1 infográfico
		Produção de texto	Editorial	1 ilustração
			Agora é a sua vez	2 ilustrações
2	8 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	0
			A linguagem do texto	0
			Trocando ideias	1 ilustração
			Oralidade	1 ilustração
		Língua em Foco	Construindo o conceito	1 tirinha
			Conceituando	1 ilustração
			Exercícios	3 ilustrações
			Semântica e Discurso	1 ilustração
			De olho na escrita	2 ilustrações 1 cartum
			Exercícios	1 ilustração 1 cartum
		Produção de texto	Artigo de Opinião	3 ilustrações
			Agora é a sua vez	2 ilustrações
		3	3 ilustrações	Estudo do Texto
A linguagem do texto	1 ilustração			
Trocando ideias	1 ilustração			
Língua em Foco	Construindo o conceito			1 ilustração
	Conceituando			1 ilustração
	Exercícios			4 tirinhas 2 histórias em quadrinhos
	Semântica e discurso			1 ilustração
	De olho na escrita			1 tirinha 1 ilustração
	Exercícios			1 história em quadrinhos
Produção de Texto	Artigo de opinião (II)			2 ilustrações

			Agora é a sua vez	1 ilustração
			Intervalo	1 representação de pintura 1 ilustração
			Passando a limpo	1 tirinha
			Intervalo	0

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A unidade 1 do LD *Português Linguagens* apresenta os seguintes gêneros multimodais distribuídos em suas seções: 48 ilustrações, 1 peça publicitária, 10 tirinhas, 1 infográfico, 2 cartuns, 3 histórias em quadrinho e 1 representação de pintura, totalizando 66 inserções. O gráfico a seguir detalha melhor como os gêneros estão distribuídos na unidade 1.

Gráfico 1. Unidade 1 - Gêneros Multimodais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A unidade 2 apresenta gêneros multimodais ao longo de seus capítulos, no entanto a quantidade varia de uma unidade para a outra. O quadro abaixo relaciona os gêneros encontrados na unidade.

Quadro 11. Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 2 do LD

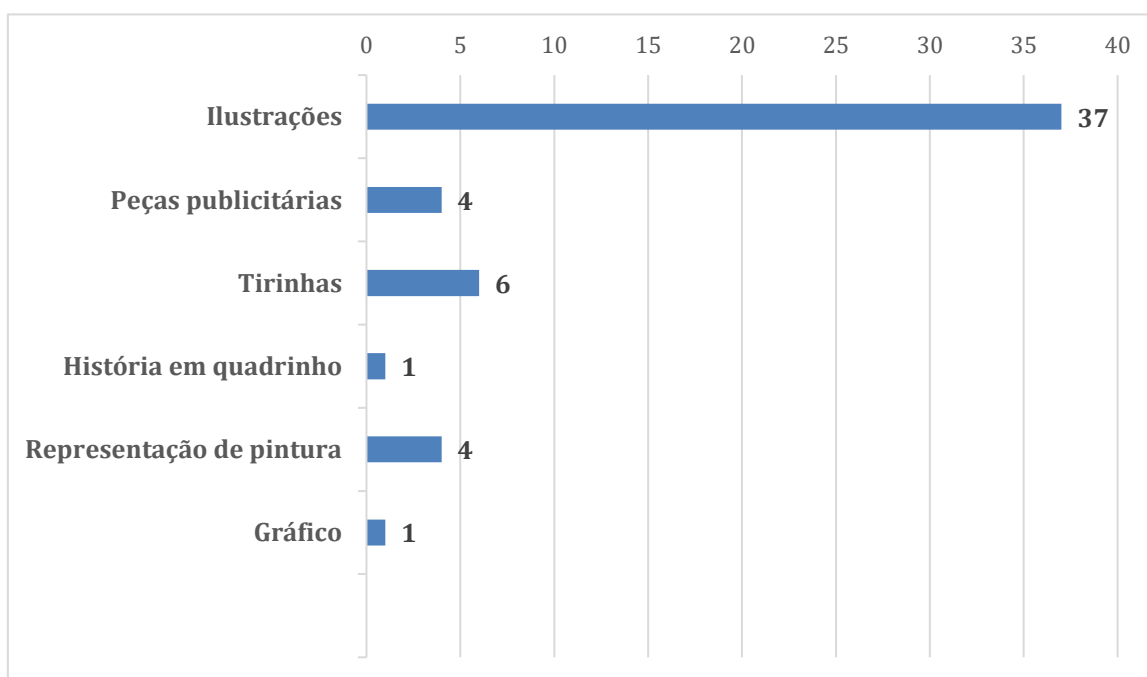
UNIDADE 2				
CAPÍTULO	ABERTURA DO CAPÍTULO	SEÇÃO	SUBSEÇÃO	GÊNEROS MULTIMODAIS
1	5 ilustrações 2 representações de pinturas 1 história em quadrinho	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	0
			A linguagem do texto	0
			Trocando ideias	0
			Oralidade em foco	0
		Língua em Foco	Construindo o conceito	0
			Conceituando	0
			Exercícios	2 tirinhas 3 ilustrações
			Semântica e Discurso	1 ilustração 1 tirinha
			De olho na escrita	1 ilustração
			Exercícios	1 gráfico
		Produção de texto	Poemas	1 ilustração
			Paródia	1 ilustração
			Agora é a sua vez	0
2	2 ilustrações	Estudo do texto	Compreensão e Interpretação	2 ilustrações
			A linguagem do texto	0
			Trocando ideias	1 ilustração
		Língua em Foco	Construindo o conceito	0
			Conceituando	0
			Exercícios	3 ilustrações 2 peças publicitárias 2 tirinhas
			Semântica e Discurso	2 peças publicitárias
		Produção de texto	Conto	0
			Agora é a sua vez	1 ilustração
3	3 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	2 ilustrações
			A linguagem do texto	0
			Oralidade em foco	0
			Cruzando linguagens	2 representações de pinturas
			Trocando ideias	0
		Língua em Foco	Variação linguística	2 ilustrações
			Exercícios	0

			De olho na escrita	1 ilustração
		Produção de Texto	Conto contemporâneo	3 ilustrações
			Miniconto	1 ilustração
			Agora é a sua vez	1 ilustração
			Oralidade em foco	1 ilustração
			Passando a limpo	1 tirinha 1 ilustração
			Intervalo	1 ilustração

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A unidade 2 apresenta 37 ilustrações, 4 peças publicitárias, 6 tirinhas, 1 história em quadrinho, 4 representações de pintura e 1 gráfico, somando um total de 53 gêneros multimodais. Apresentamos a seguir um gráfico que demonstra a ocorrência dos gêneros na unidade.

Gráfico 2. Unidade 2 - Gêneros Multimodais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Para que possamos localizar os gêneros multimodais que estão distribuídos na unidade 3, elaboramos um quadro que os apresenta por meio dos capítulos com suas respectivas divisões.

Quadro 12. Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 3 do LD

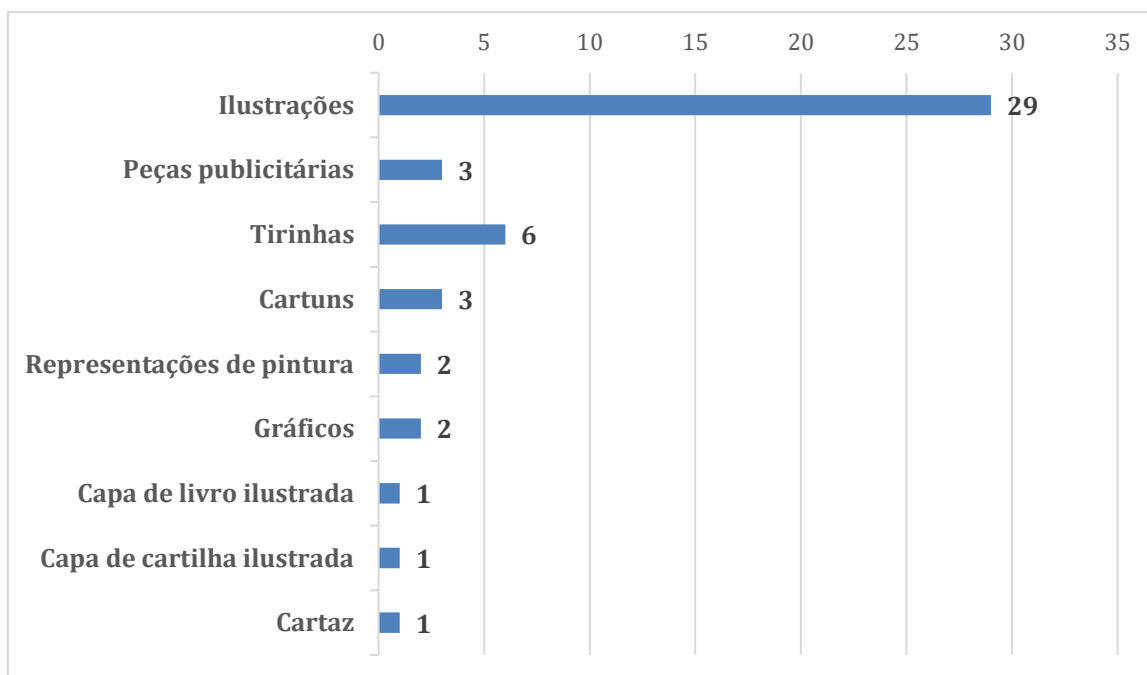
UNIDADE 3				
CAPÍTULO	ABERTURA DO CAPÍTULO	SEÇÃO	SUBSEÇÃO	GÊNEROS MULTIMODAIS
1	6 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	0
			A linguagem do texto	1 ilustração
			Trocando ideias	0
		Língua em Foco	Construindo o conceito	1 ilustração
			Conceituando	1 ilustração
			Exercícios	1 tirinha 1 capa de livro ilustrada 1 ilustração
		Produção de texto	Semântica e Discurso	1 peça publicitária 1 tirinha 1 ilustração
			Texto dissertativo-argumentativo (I)	1 ilustração
		Agora é a sua vez	0	
2	2 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	1 ilustração
			A linguagem do texto	0
			Trocando ideias	0
			De olho no gráfico	2 gráficos 1 ilustração
		Língua em Foco	Construindo o conceito	0
			Conceituando	0
			Exercícios	2 tirinhas 1 ilustração
		Produção de texto	Semântica e Discurso	1 capa de cartilha ilustrada
Texto dissertativo-argumentativo (II)	1 ilustração 1 representação de pintura			
		Agora é a sua vez	1 tirinha 1 ilustração	
3	3 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	1 ilustração
			A linguagem do texto	0
			Oralidade em foco	0
			Cruzando linguagens	1 ilustração
			Trocando ideias	0
		Língua em Foco	Concordância Verbal e Casos Especiais	1 tirinha 1 ilustração
			Exercícios	2 peças publicitárias 1 cartaz

				1 ilustração
			Semântica e discurso	1 ilustração 2 cartuns 1 representação de pintura
			Exercícios	0
		Produção de Texto	Progressão Temática	1 ilustração
			Agora é a sua vez	0
			Passando a limpo	1 cartum
			Intervalo	1 ilustração

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A unidade 3 traz 29 ilustrações, 3 peças publicitárias, 6 tirinhas, 3 cartuns, 2 representações de pintura, 2 gráficos, 1 capa de livro ilustrada, 1 capa de cartilha ilustrada e 1 cartaz, inteirando 48 gêneros multimodais. O gráfico a seguir permite visualizar quais são eles e como estão distribuídos nesta unidade.

Gráfico 3. Unidade 3 - Gêneros Multimodais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A unidade 4 é a última do LD Português Linguagens. Ela apresenta gêneros multimodais variados, sendo que alguns deles não foram abordados nas unidades anteriores, como: memes e capa de DVD. Elaboramos um quadro em que os gêneros foram distribuídos de acordo com a seção que ocupam na unidade.

Quadro 13. Distribuição dos gêneros multimodais na unidade 4 do LD

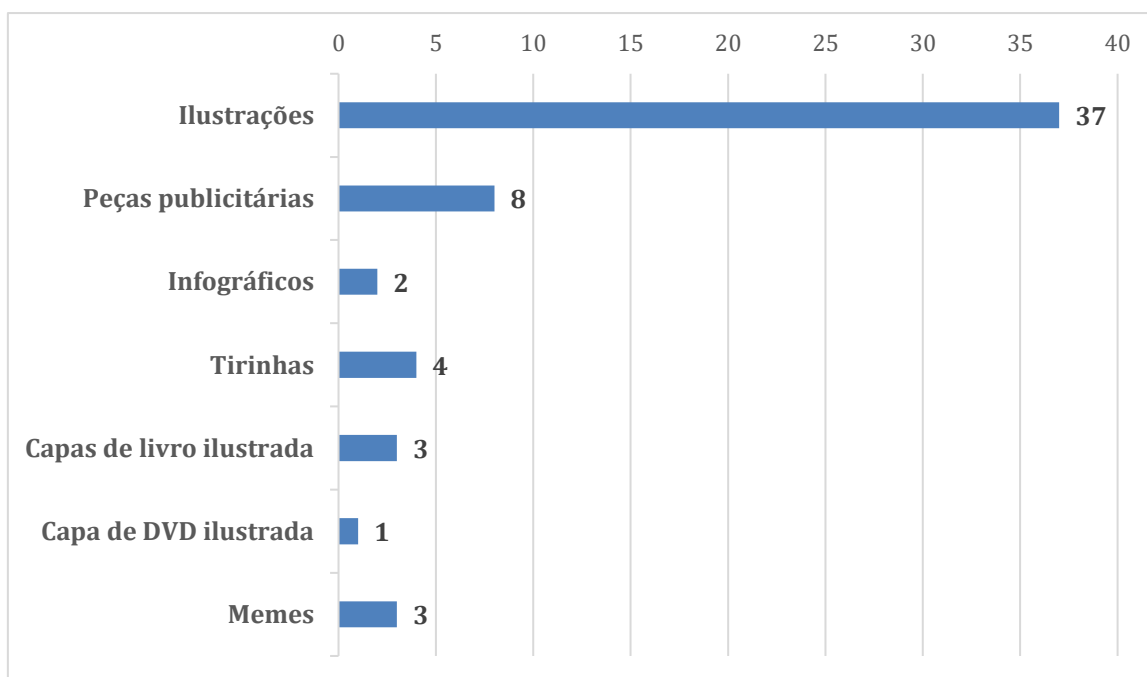
UNIDADE 4				
CAPÍTULO	ABERTURA DO CAPÍTULO	SEÇÃO	SUBSEÇÃO	GÊNEROS MULTIMODAIS
1	8 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	2 ilustrações
			A linguagem do texto	1 ilustração
			Cruzando linguagens	1 ilustração
			Trocando ideias	0
			Oralidade em foco	0
		Língua em Foco	Construindo o conceito	1 ilustração
			Conceituando	1 capa de livro ilustrada
			Exercícios	1 peça publicitária
			Semântica e Discurso	1 infográfico 1 ilustração
			De olho na escrita	2 capas de livro ilustradas
			Exercícios	0
		Produção de texto	Debate regrado público	1 ilustração
Agora é a sua vez	1 infográfico 1 tirinha 1 ilustração			
2	3 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	0
			A linguagem do texto	0
			Trocando ideias	0
			Oralidade em foco	0
		Língua em Foco	Construindo o conceito	1 ilustração
			Conceituando	0
			Exercícios	1 tirinha 3 memes
			Semântica e Discurso	2 ilustrações
			Exercícios	1 ilustração
		Produção de texto	Carta aberta	2 ilustrações
			Agora é a sua vez	1 ilustração
3	3 ilustrações	Estudo do Texto	Compreensão e Interpretação	1 ilustração
			A linguagem do texto	0
			Oralidade em foco	0
			Trocando ideias	0
		Língua em Foco	Modalização Epistêmica	1 ilustração
			Exercícios	1 tirinha 1 capa de DVD ilustrada 1 ilustração

		Produção de Texto	De olho na escrita	1 peça publicitária
			Exercícios	1 ilustração
			Peças e campanhas de propaganda	6 peças publicitárias
			Agora é a sua vez	2 ilustrações
			Passando a limpo	1 tirinha 1 ilustração
			Intervalo	1 ilustração

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na unidade 4, os gêneros multimodais se dividem em: 37 ilustrações, 8 peças publicitárias, 2 infográficos, 4 tirinhas, 3 capas de livro ilustradas, 1 capa de DVD ilustrada e 3 memes, totalizando 58 inserções. O gráfico abaixo evidencia a comparação entre os gêneros, revelando quais são mais frequentes na unidade.

Gráfico 4. Unidade 4 - Gêneros Multimodais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ao fazermos esse levantamento sobre a quantidade de gêneros com maior densidade multimodal, observamos, também, a diversidade de gêneros em cada capítulo das unidades 1, 2, 3 e 4 que estruturam esse material didático.

Conforme mencionado anteriormente, o LD *Português Linguagens* contém 13 tipos de gêneros multimodais que estão distribuídos nos capítulos de cada unidade.

Elaboramos um quadro a seguir que mostra, em números, a diversidade de gêneros com maior densidade multimodal em cada capítulo:

Quadro 14. Diversidade de gêneros multimodais em cada capítulo das unidades do LD

Unidade 1		Unidade 2		Unidade 3		Unidade 4	
Capítulo	Diversidade de gêneros	Capítulo	Diversidade de gêneros	Capítulo	Diversidade de gêneros	Capítulo	Diversidade de gêneros
1	4	1	5	1	4	1	5
2	3	2	3	2	5	2	3
3	4	3	3	3	6	3	5

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Em relação à heterogeneidade desses gêneros no material didático, constatamos que o capítulo 3 da unidade 3 apresenta 6 gêneros multimodais diferentes, sendo eles: ilustrações, tirinhas, peças publicitárias, cartaz, reprodução de pintura e cartaz.

Os dados elencados nos levaram a escolher como objeto de análise para este estudo o capítulo 3 da unidade 3, cujas seções Estudo do texto, Língua em foco e Produção de texto serão contempladas. A escolha por essas seções se justifica, pois conforme preconizam Cereja e Vianna (2012), além de trabalharem com os aspectos gramaticais da língua, ampliam para atividades que ajudam a compreender a situação comunicativa, a intenção do discurso e os diferentes gêneros textuais, abordando as variedades da língua, o preconceito linguístico e as variações de registro. Ademais, o capítulo 3 da unidade 3 apresenta maior variedade de gêneros multimodais em relação às demais unidades do LD e, desta forma, possibilita mais diversidade de análises sobre o material didático.

As seções que vamos analisar procuram unir tanto a norma gramatical quanto a análise da língua em uso, articulando-as com diferentes recursos semióticos.

Como argumentam Rojo e Moura (2012), o ensino da língua deve estar atrelado a práticas sociais de leitura e escrita que contemple os múltiplos gêneros e suportes textuais, de modo a formar leitores críticos capazes de lidar com a heterogeneidade discursiva da contemporaneidade.

A abertura da unidade 3 fará parte dessa seleção de análise, tendo em vista que, os gêneros multimodais presentes nela são responsáveis pela tematização e a problematização dos conteúdos da unidade.

Dado o exposto, o recorte selecionado justifica-se por permitir não apenas a observação da presença dos gêneros multimodais, mas também por possibilitar uma reflexão crítica sobre o modo como o LD os explora no processo de ensino e aprendizagem.

6.1 Função Pedagógica dos Gêneros Multimodais: Análise Crítica das Propostas de Atividades

A articulação entre os textos com maior densidade multimodal e as atividades propostas nos livros didáticos são fundamentais para promover uma aprendizagem mais significativa e crítica com as demandas dos multiletramentos. Quando essa integração ocorre de forma efetiva, os textos multimodais passam a construir sentido, favorecendo a interpretação e ampliando o repertório crítico dos alunos.

Ribeiro (2020) reitera a relevância de compreender os textos a partir de uma perspectiva multimodal, entendendo que as configurações dos textos podem ir além do modo palavra ou verbal, remontando a uma composição cujos sentidos só se produzem justamente porque o texto é como é, onde está e como circula. Para a autora, as materialidades são essenciais, e deve-se abandonar uma visão puramente linguística dos estudos de texto; sendo que, caso sejam impostos limites e recortes metodológicos, que sejam feitos de forma explícita.

Nesse sentido, esta seção destina-se à análise dos textos com maior densidade multimodal e sua articulação com as atividades propostas LD *Português Linguagens*, especificamente no capítulo 3 da unidade 3, intitulado "O jovem e o consumo". Iniciando-se na página 202, a análise a seguir apresenta os critérios que devem ser contemplados ao longo do capítulo, observando como a teoria e a prática pedagógica se entrelaçam:

Ler e compreender uma crônica; identificar e analisar recursos linguísticos e estilísticos utilizados na produção de sentidos em crônicas; relacionar, de forma crítica, o tema do consumo abordado na crônica com o conteúdo de obras do chamado funk ostentação; aprofundar seus conhecimentos sobre as regras de concordância verbal; refletir sobre preconceito linguístico em relação, particularmente, às regras de concordância verbal; produzir um texto dissertativo-argumentativo seguindo as etapas de planejamento, escrita e revisão (Cereja; Vianna, 2012, p. 202).

A análise discorre sobre dezoito textos multimodais que se materializam em 6 tipos de gêneros: ilustrações, cartuns, peças publicitárias, representação de pintura, tirinha e cartaz.

O capítulo 3 aborda a relação dos jovens com o consumo. Antes de explorarmos a seção *Estudo do texto*, a primeira seção que acompanha o capítulo, entendemos que é pertinente analisar as ilustrações que aparecem na abertura do capítulo, pois elas estão relacionadas com o tema unidade. Neiva (1993) aponta que a ilustração é concebida dentro de um projeto gráfico ou editorial, que representa algo que já foi ou será dito verbalmente, atuando como um texto implícito que se materializa visualmente para auxiliar a compreensão.

Juntamente com as ilustrações de abertura do capítulo 3, os alunos encontram um quadro com perguntas que se relacionam com o tema *O jovem e o consumo*.

A abertura apresenta três ilustrações, a primeira está relacionada com as perguntas de introdução do capítulo e as outras duas fazem referência a uma crônica que tem o intuito de gerar uma reflexão sobre o tema. A partir dessas atividades, que veremos a seguir, inicia-se a seção *Estudo do texto*.

Figura 5. Abertura do capítulo 3



A ilustração dialoga com as perguntas que tem a finalidade de gerar uma reflexão sobre o tema do capítulo. As questões que aparecem na página 202 são:

Você já deve ter ouvido críticas ao consumismo. Para você, quem consome com exagero está de fato em busca dos produtos que compra ou quer algo que, na realidade, não existe neles? Na sua opinião, que problemas o consumismo pode causar a quem o pratica? E para o planeta, isso representa um problema? Você acha que o consumismo reforça ou não as desigualdades sociais? Por quê? (Cereja; Vianna (2022, p. 202).

Ao analisarmos as perguntas e a relação que elas estabelecem com a ilustração, identificamos que existe uma conexão temática, ou seja, os textos tratam do mesmo assunto, a imagem ilustra o tema a fim de contextualizá-lo. No entanto, as respostas geradas a partir das perguntas não necessitam da ilustração, pois partem de um pressuposto ético, cultural e social. Elas são perguntas do tipo subjetiva e vale-tudo. Marcuschi (2008) entende que esses tipos de questões não contribuem efetivamente para a formação de habilidades de leitura e compreensão textual.

Essas indagações poderiam ser feitas sem o auxílio de qualquer ilustração, justamente por se voltarem a aspectos conceituais e não visuais. A leitura de textos multimodais integra diferentes linguagens, neste caso, aspectos como: cores, composição, símbolos, entre outros precisam ser observados uma vez que “diferentes arranjos composicionais possibilitem diferentes significados textuais” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 42).

Embora a ilustração apresentada não seja usada diretamente para a extração da resposta, ela atua como um elemento de mediação, orientando a percepção do aluno e delimitando o curso de sua resposta. No entanto, a atividade de abertura não aproveita a ilustração para explorar criticamente o tema *consumo* entre os jovens, ela cumpri um papel de representação, sugerindo o tema. Para Gualberto (2013) uma ilustração é uma imagem ilustrativa que se refere diretamente ao texto escrito, representando algo que ele transmite.

Observamos que as outras ilustrações da abertura do capítulo cumprem essa mesma função, elas ilustram a crônica *A crueldade dos jovens* do escritor Walcyr Carrasco, representando a temática do texto.

Figura 6. Crônica *A crueldade dos jovens*

Aquela adolescente quer se parecer com a moça que faz sucesso nas redes sociais expondo seus bens de valor financeiro elevado.
Aquele adolescente adoraria sair por aí com uma camiseta descolada. A turma toda está usando roupas de marca... Mas qual é o preço que cada um paga por isso? Será que vale a pena?

Leia a crônica a seguir, que possibilita uma reflexão sobre o assunto.

A crueldade dos jovens

Conheci uma mulher cujo filho de 14 anos queria um par de tênis de marca. Separada, ganhava pouquíssimo como vendedora. Dia e noite o garoto a atormentava com a exigência. Acrescentou mais horas à sua carga horária para comprar os tênis. Exausta, ela presentou o filho. Ganhou um beijo e outro pedido: agora ele queria uma camiseta "da hora". E daí a algumas dias a mãe estava abrindo um crédito! Já conheci um número incrível de adolescentes que estabelecem um verdadeiro cerco em torno dos pais para conquistar algum objeto de consumo. Uma garota quase enlouqueceu a mãe por causa de um celular coo-de-rosa. Um rapaz queria um **MEP**. Novidades são lançadas a cada dia e os pedidos renascem com a mesma velocidade. Pais e mães com frequência não conseguem resistir. Em parte, por desejarem

contemplar o sorriso no rosto dos filhos.

Uma senhora sempre diz:

— Quero que minha menina tenha o que eu não tive.

Pode ser. Mas isso não significa satisfazer todas as vontades! Muita gente é praticamente chantageada pelos filhos. A crueldade de um adolescente pode ser tremenda quando se trata de conseguir alguma coisa. Uma vez ouvi uma jovem gritar para o pai:

— Você é um fracassado!

Já conheci uma garota cujo pai se endividou porque ela insistiu em ir à Disney. Os juros rolaram e dois anos depois, ele vendeu a casa para comprar outra menor e quitar o empréstimo. Outro economizou centavos porque a menina quis fazer plástica. Conselhos não adiantaram.

MP3: dispositivo para reprodução de áudio.



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 203).

Figura 7. Continuação da crônica *A crueldade dos jovens*

— Você é muito nova para colocar implante de silicone.
Fizava uma fúria. Queria ser atriz, e segundo afirmava, não teria chance alguma sem a intervenção. (Não conseguiu. Hoje trabalha como vendedora em uma loja.)

Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e clero, pilonites, são muito pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, joias, cobalares e todo tipo de eletrônico. É o bicho que o jovem tem o direito de pedir. O que me assusta é a absoluta falta de freio, a insistência e a total incompreensão diante das dificuldades financeiras da família. Recentemente, assisti a uma situação muito difícil. Mãe solteira, uma doméstica conseguiu, juntas, ao longo dos anos, o suficiente para comprar uma quitinete no centro de São Paulo.

— Vou sair do aluguel! — comemorou.
A filha, 16 anos, no **2º grau**, recusou-se:
— Quero um quarto só para mim!

Não houve quem a convencesse. A mãe não conseguiu enfrentar a situação. Continuou no aluguel. O valor dos apartamentos subiu e agora o que ela tem não é suficiente para comprar mais nada.

Muitas vezes, os filhos da classe média estudam em colégio particular ao lado de herdeiros de grandes fortunas. Passam a desejar os relógios, as roupas, o modo de vida dos amigos milionários.

— De repente a minha filha quer tudo o que os coleguinhas têm! Aié tolas de grife.

Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis. A única solução é a sinceridade. E deixar claro que ninguém é melhor por ter mais grana, o celular de último tipo, o último lançamento no mundo da informática. Pode ser doloroso no início. Também é importante não criar uma pessoa invejosa, que sofre por não ter o que os outros têm. Mas uma família pode se desestabilizar quando os pais se tornam reféns do pequeno tirano. A única saída para certas situações é o diálogo. É, quando o adolescente está se transformando em uma fera, talvez seja a hora de mostrar que nenhum objeto de consumo substitui uma conversa olho no olho e um abraço sincero.

CARABISCO VINGA. São Paulo, São Paulo, 5. Mai. 2018. Disponível em: <http://www.abcd.com.br/coluna/coluna-do-carabisco-vinga>. Acesso em: 14 mai. 2022.

2º grau: artigo do ensino Médio.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 204).

A crônica que aparece na abertura do capítulo 3 embasa as atividades da seção *Estudo do texto*, que traz exercícios distribuídos nas subseções: *Compreensão e*

interpretação, a Linguagem do texto, Oralidade em foco, Cruzando linguagens e Trocando ideias.

Figura 8. Subseção *Compreensão e interpretação*



ESTUDO do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto discute o desejo dos adolescentes de consumirem determinados produtos.

- Que tipo de problema esse desejo traz para as famílias?
- Deduza: Em que classes ou grupos sociais, segundo o cronista, esse problema ocorre?
- Segundo o ponto de vista do narrador, como os pais se portam nessas situações? Eles resistem ou cedem?

2. Leia este trecho:

Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, aparelho, diáta, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grã, es-cueltas, pias, calculas e todo tipo de eletrônico.

- De que tipo são, predominantemente, esses pedidos?
- Levante hipóteses: Por que os adolescentes desejam tanto bens de consumo desse tipo?
- Você acha que há, nesses desejos dos adolescentes, uma atitude consumista? Por quê?

3. Sobre a pressão que os adolescentes fazem sobre os pais, responda:

- Por que os pais se submetem à pressão de seus filhos, mesmo quando não têm condições?
- Que consequências negativas podem ocorrer para a família quando os pais cedem sem ter condição para isso?

4. Sem condições, os pais se veem diante de duas opções: fazer sacrifícios e ceder aos pedidos dos filhos ou não ceder. Na visão do cronista:

- Que riscos há em ceder?
- E que riscos há em não ceder?

5. Já no final do texto, o cronista diz: "Uma coisa é certa, algumas equiparações são impossíveis".

- Explique essa afirmação.
- Para o cronista, qual é a saída diante do impasse?

Quem é?

O escritor Waleyr Carrasco, em foto de 2019.

Waleyr Carrasco

Waleyr Rodrigues Carrasco nasceu em 1951 na cidade de Bernardino de Campos, interior de São Paulo. É formado em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (USP) e atua como jornalista, escritor e autor de telenovelas.

Como escritor, tem mais de trinta títulos publicados, boa parte deles voltada ao público infantojuvenil. Entre suas obras estão *O caçador de palavras* e *Meu primeiro beijo*. Como autor de novelas, consolidou sua carreira com *Xica da Silva*, *Alma gêmea*, *Verdades secretas* e *O outro lado do paraíso*.

208

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 205).

Figura 9. Continuação da subseção *Cruzando linguagens* e subseção *Trocando ideias*

Texto 2

Sempre admirei o funk, o carioca mesmo. O do James Brown também, mas isso é óbvio. Meu pai era DJ de baile de rua, era impossível não ouvir James Brown. [...]

As pessoas se acostumaram a ver os pretos cabibaboos, sempre tristes nos cantos do mundo. Ao saberem com o contrário disso, criminalizaram ainda mais em vez de desprezar aquilo que gera nossos línguas. [...] Isso é funk. [...]

Embora seja alvo de muitas críticas recentemente, o funk ostentação é também um fruto orgânico desta mesma árvore, pois em uma era consumista como a nossa o "ser" vicia "ser", e isso não é culpa da favela. Logo, quando jogam o cartão pra fora e dizem que são "de nave no rasante", meus irmãos do funk antigo falando "eu tô bem" [...]. Respiro: subversão nem sempre é entendida instantaneamente. Vira além para dizer que no funk ostentação também leio que a luta por liberdade vem nesse canto. E quem transformou dinheiro em símbolo de liberdade não foi a favela.

[...]

EMÍLIA. Fúncão ostentação. *Brasil*, São Paulo, 10 out. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/brasil-ostentacao/>. Acesso em: 20 maio 2022.

1. Em relação ao trecho transcrito do funk (texto 1), responda:

- O que é destacado no texto quanto ao conteúdo?
- Como o eu lírico se sente quanto aos elementos destacados?
- Como se caracteriza a linguagem da canção?

2. No texto 2, o autor faz um comentário a respeito do chamado "funk ostentação". Qual é sua posição sobre esse gênero?

3. Relacione o texto "A crueldade dos jovens", de Walcyr Carrasco, com os textos 1 e 2 desta seção.

- O que há em comum entre os três textos?
- Que diferença há entre os textos quanto à visão sobre o consumo de bens que têm custo financeiro muito alto?
- Você concorda com algum dos posicionamentos exibidos nos textos? Por quê?

TROCANDO IDEIAS

- Você conhece alguma família em que acontece o tipo de pressão sobre os pais descrito no texto de Walcyr Carrasco? E caso positivo, conte aos colegas.
- Você também se sente pressionado, pelo grupo ou pelo meio em que vive, a usar roupas de marca, celulares da última geração e andar na moda para não se sentir diminuído?

James Brown (1933-2006) em concerto na cidade de Milão, na Itália, em julho de 2006.

Não escreva no livro.

207

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 207).

A seção *Estudo do texto* conta com 15 propostas de atividades divididas entre as suas subseções, no entanto, analisamos que nenhuma delas faz qualquer menção às ilustrações apresentadas nas páginas da crônica, revelando assim que elas foram selecionadas apenas para ilustrar o texto. A construção de sentido das atividades requer apenas a linguagem verbal, sendo que as imagens ilustrativas, localizadas na página 203 e 204, são dispensáveis para a resolução de qualquer exercício dessa seção.

Ainda que os exercícios sugiram uma autonomia com o texto escrito, as ilustrações contribuem para a interpretação do texto e para a experiência social de cada leitor que se configuram por meio da subjetividade leitora. De acordo com Jouve (2013), o ato de ler é intrinsecamente permeado pela subjetividade, uma vez que o leitor atua como coautor do sentido ao mobilizar seu repertório pessoal e memórias

para preencher os "lugares de incerteza"¹⁰ inerentes ao texto. Nesse sentido, as ilustrações podem ser utilizadas para preencher esses "lugares de incerteza", contribuindo para a interpretação pessoal do leitor.

A subseção *Compreensão e interpretação*, localizada na página 205, dispõe de uma ilustração que representa o autor da crônica. Santaella (2012) explica que a imagem é um signo polissêmico e aberto, enquanto a ilustração representa um texto ao se fechar em torno de uma narrativa ou um conceito específico.

fotografia, a pintura, o desenho de formas e figuras, colagens, tipografias, texturas, cores, pinceladas e todas as formas de representação visual podem vir a ser ilustrativas se carregam em si a função de ilustrar uma ideia ou um texto [...] uma imagem sem uma ideia ou propósito definido dificilmente pode ser pensada como ilustração (Paiva, 2012, p. 18).

Neste caso, embora a imagem do cronista não esteja relacionada as propostas de atividade do LD, ela tem a função de ilustrar quem é o autor da crônica e representar as informações apresentadas sobre ele, ou seja, uma imagem mais conceitual.

A subseção *Cruzando linguagens* apresenta a ilustração do cantor James Brown em um concerto na cidade de Milão. A representação foi utilizada para demonstrar quem foi o artista, já que o texto 2 aborda uma entrevista em que o *rapper* e cantor brasileiro Emicida comenta admirar o estilo musical *funk* e as músicas de James Brown. Portanto, a imagem cumpre o papel de ilustrar o cantor, todavia seus modos semióticos não são explorados.

Entendemos que os LDs utilizam imagens e ilustrações em sua composição e que, nem sempre, a equipe de profissionais responsáveis pela criação do material tem a intenção de usar esses recursos visuais para explorar a capacidade interpretativa e crítica dos estudantes. Todavia, sob a ótica da multimodalidade, essas imagens constituem materialidades que carregam sentidos próprios e, portanto, oferecem oportunidades valiosas de análise crítica que poderiam ser integradas às atividades mesmo quando estão no material com funções primariamente ornamentais ou ilustrativas. Além disso, nos propomos a analisar todos os gêneros com maior intensidade multimodal que se relacionam às propostas pedagógicas do capítulo 3, da unidade 3.

¹⁰ Jouve (2002) considera os lugares de incerteza como pontos de ancoragem da leitura que remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cuja interpretação necessita da participação do leitor.

Quando voltamos para a abertura deste capítulo, vemos que os recursos visuais são bastantes utilizados, porém as ilustrações que aparecem nas páginas 202, 203 e 204, bem como as atividades propostas a partir do texto que as concebem, relativizam a competência geral 4 da BNCC:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

Nessa perspectiva, tanto as atividades dispostas na abertura do capítulo 3 quanto as atividades da seção *Estudo do texto*, utilizam as ilustrações como representação do conteúdo verbal, as propostas deixam de fomentar o desenvolvimento da competência visual, uma vez que as ilustrações são utilizadas como suporte para complementar o texto.

A seguir veremos a seção *Língua em foco*. Ela está dividida entre as subseções: *Concordância verbal*, *Exercícios e Semântica e discurso*.

Figura 10. Seção *Língua em foco* - Subseção *Concordância verbal*

Observe essa situação de concordância verbal nestes quadrinhos:



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 209).

A subseção *Concordância verbal* tem como um de seus objetivos trabalhar o uso da concordância verbal relacionada com os pronomes de tratamento. A figura 10 apresenta uma tirinha que traz o seguinte enunciado: “Na tirinha, há um contraste entre as expressões de tratamento e as palavras trocadas entre os personagens.

Explique o humor construído por esse contraste” (Cereja; Vianna, 2022, p. 209). O exercício procura estimular a reflexão dos alunos sobre o efeito de humor que a tirinha apresenta, sendo complementar à explicação do conteúdo sobre pronomes de tratamento.

Embora o exercício não traga um enunciado de forma direta e clara para usar a tirinha como suporte para a obtenção da resposta, ela se faz necessária. Não é apenas o texto escrito que vai garantir um bom resultado nessa atividade, a construção de sentido está embutida, juntamente, com o texto visual.

O enunciado da atividade propõe uma questão inferencial, pois conforme Marcuschi (2008), exige que o leitor articule informações presentes em diferentes partes do texto e use seu conhecimento de mundo para construir um novo sentido, que não está expresso diretamente nas palavras.

Entendemos que para a realização dessa atividade, tanto o texto escrito quanto o texto visual se fazem necessários para chegar à conclusão de que o pronome de tratamento formal utilizado pelas personagens/políticos não condiz com o comportamento deles ao se excederem devido às redes sociais. Essa reflexão só é possível, pois além da linguagem verbal, a composição visual das imagens também constrói significado, ainda que ela não seja explorada nesse enunciado.

Levando em conta a metafunção representacional da GDV, a postura, a ação e os gestos dos dois políticos marcam processos narrativos e conceituais que indicam, por meio de vetores, uma forte tensão entre eles. Além disso, as expressões faciais exageradas contribuem para o entendimento da contradição entre o que se espera de pessoas que costumam se tratar com tamanha formalidade.

Concordamos com Kersch, Coscarelli e Cani (2016) ao dizerem que o embora apareçam inúmeros recursos semióticos de representações como fala por meio de balões, cores, ícones, ângulos e perspectivas, o tratamento dado ao texto multimodal revela-se pouco sistemático, pois a atividade se volta mais para a análise gramatical sem explorar a contento os recursos multimodais do texto. No entanto, essa atividade, que busca entender o efeito de humor da tirinha, está articulada com a habilidade (EF69LP05) do campo jornalístico-midiático, do eixo Leitura e análise linguística/semiótica da BNCC. A proposta valida a importância de o estudante inferir efeitos de sentido a partir da integração de diferentes semioses e compreender como os recursos visuais e verbais colaboram para a construção da ironia ou da crítica.

Após a subseção que explana a concordância verbal, a subseção que segue é intitulada *Exercícios*. Ela é composta por duas peças publicitárias e uma ilustração.

Figura 11. Seção *Língua em foco* - Subseção *Exercícios*

1. Leia a peça publicitária a seguir.



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 211).

A atividade proposta relacionada à figura 11 orienta os alunos da seguinte maneira:

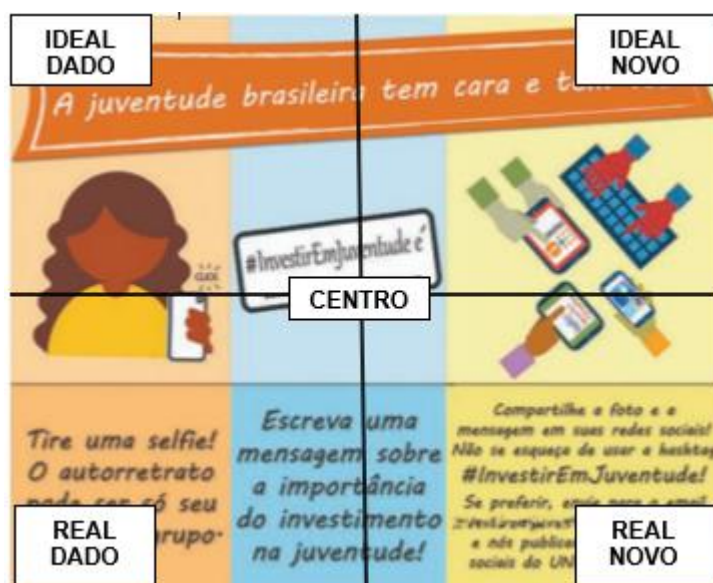
a) Essa peça publicitária orienta o leitor a participar da campanha 'InvestirEmJuventude! - Jovens Somamos Mais', que visa incentivar a discussão e a inclusão de temas prioritários para a juventude na agenda de desenvolvimento pós-2015. Observe os elementos verbais e não verbais da peça e converse com o professor e os colegas sobre o significado de "A juventude brasileira tem cara e tem voz!" b) Substitua a palavra juventude no enunciado central do cartaz por jovens, fazendo as devidas alterações. c) Explique que mudanças foram feitas e por que elas foram necessárias (Cereja; Vianna, 2022, p. 212).

A letra *a* do exercício propõe que os alunos reflitam sobre o significado do *slogan*: *A juventude brasileira tem cara e tem voz* a partir dos elementos verbais e não verbais. A questão mobiliza o uso de elementos multimodais para a construção de sentido, promovendo um desenvolvimento cognitivo mais completo para a obtenção dos significados. A letra *a* do exercício pode ser considerada como uma atividade inferencial, pois para Marcuschi (2008), a questão exige conhecimentos pessoais e contextuais e uma análise crítica para busca de respostas.

Ao analisarmos a peça publicitária sob a perspectiva da GDV, entendemos que ela foi produzida com a intenção de viabilizar a identidade da juventude brasileira por meio da educação e tecnologia. Na metafunção composicional da linguagem, Kress e Van Leeuwen (2006) identificaram categorias como zonas de informação, framing e saliência. Na estrutura composicional, ou seja, como os elementos do texto estão organizados, ajudam a compreender a mensagem da peça publicitária.

Na estrutura composicional, a posição dos elementos determina o valor da informação, o modo como estão posicionados e distribuídos no *layout*, ou seja, o arranjo visual, já constitui uma forma de produzir significados. Assim, os que estão posicionados na parte superior da imagem, como é o caso da frase *A juventude brasileira tem cara e voz*, representam uma informação ideal. Na parte inferior, as informações representam os dados reais. As informações que aparecem à esquerda indicam dados, ou seja, informações já conhecidas pelo leitor e as informações que surgem à direita representam o novo, aquilo que se quer que o leitor passe a considerar.

Figura 12. Estrutura composicional da peça publicitária *A juventude brasileira tem cara e tem voz*



Fonte: Adaptado de Cereja e Vianna (2022, p. 211).

O *framing* refere-se ao enquadramento, isso é, a forma como os elementos estão organizados dentro de um espaço físico, essa delimitação ocorre pelo uso de molduras ou linhas que conectam ou desconectam determinados elementos da imagem, criando relações de significado e pertencimento entre as informações.

A peça publicitária possui um enquadramento central que direciona o olhar do leitor para interagir com as imagens, nele vemos uma jovem com um celular na mão que precisa completar a frase: “Investir em educação é ...” e logo em seguida, focamos na imagem de vários aparelhos digitais e tecnológicos. De acordo com Kress; Van Leeuwen (2006) a moldura ajuda a atribuir valor à informação, sendo que os elementos organizados por molduras podem se diferenciar dos demais, bem como se destacar em maior ou menor grau de outros elementos, conforme a saliência.

Já a saliência está relacionada com o aspecto visual dos elementos no layout, como: tamanho, nitidez do foco, contraste de tons, contraste de cores, localização dos elementos na peça, perspectiva e fatores culturais. No caso da peça publicitária analisada, a saliência é intensificada na parte central do enquadramento, onde tamanhos, cores, contrastes e localização dos elementos recebem mais atenção.

Observar a disposição desses elementos multimodais contribui para que os alunos tenham mais condições de chegar a uma interpretação atenta e criteriosa. A intenção da peça publicitária é mostrar que a juventude brasileira possui uma identidade marcante e plural, a qual deve ser ouvida e reconhecida dentro da sociedade por meio da educação e da tecnologia.

Para tanto, coloca a frase *A juventude brasileira tem cara e voz* como uma informação ideal e que deve ser contemplada, a jovem negra que aparece na parte esquerda indica um dado, ou seja, algo já existente representando a diversidade. O lado direito dá espaço para as tecnologias, trazendo a ideia da inovação, de novas maneiras de solucionar problemas e ao centro está a placa sobre investimento em juventude. A parte central conecta todos os elementos, investir nos jovens é investir em educação, essa conexão une todas as informações visuais, construindo o sentido da peça publicitária.

As questões *b* e *c* não estão relacionadas com os elementos visuais, sendo necessários apenas os textos verbais para a execução da atividade. A questão *b* diz respeito à troca de palavras sem que alterem o sentido da frase e a questão *c* pede explicações sobre as mudanças ocorridas no item anterior. Ao focar exclusivamente na substituição de termos e na análise gramatical, a proposta dessas questões ignora que, em textos multimodais, o sentido é construído pela interação entre as linguagens, reforçando a ideia equivocada de que o texto verbal é autossuficiente e dificultando o desenvolvimento do letramento visual do aluno.

A atividade 2 desta seção, representada pela figura a seguir, faz parte da mesma campanha publicitária sobre a juventude.

Figura 13. Continuação da subseção *Exercícios – Peça publicitária*

2. Agora, leia esta peça publicitária, que faz parte da mesma campanha:



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 212).

O exercício 2 traz as seguintes questões:

a) Pensando no objetivo da campanha, o que é possível observar nos elementos verbais e não verbais dessa peça? Converse com o professor e os colegas. b) Compare a frase “Jovens somamos mais!” com a que você escreveu no item b da questão 1: Qual é o núcleo do sujeito dessas frases e como se fez a conjugação dos verbos em cada uma delas? c) Como ficaria essa frase se o verbo fosse conjugado da mesma forma que você fez na questão 1? d) Levante hipóteses: Por que, no texto, o verbo somar foi conjugado dessa forma? Que diferenças há no sentido do texto entre essa forma e a que você escreveu no item c? (Cereja; Vianna, 2022, p. 212).

A análise mostrou que apenas a questão a, desta atividade, desenvolve uma proposta que necessita de uma leitura multimodal para sua realização. O exercício solicita que os alunos, pensando no objetivo da campanha, digam o que observam a partir dos elementos verbais e não verbais. Conforme Marcuschi (2008), a questão de letra a se classifica como uma pergunta do tipo global, pois exige que os alunos compreendam o texto como um todo, ela desafia os leitores a mobilizar seus conhecimentos, fazendo com que saiam da passividade e realize o trabalho intelectual de reconstruir a unidade de sentido do texto.

A peça publicitária foi estruturada a fim de construir os sentidos a partir dos elementos visuais que se justificam pela análise da GDV. Ao observarmos a representação interativa, vemos que o contato visual dos elementos é inexistente. A

distância social é de um plano fechado, o que significa que as pessoas estão mais próximas do leitor e são mostradas a partir de um enquadramento específico, como o rosto. Essas condições revelam que a falta de contato visual e um enquadramento específico, que coloca todas as pessoas em uma linha horizontal sem destaque a quem quer que seja, iguala todos os jovens na sociedade e promove uma ideia de coletividade.

Quando analisamos a saliência, referindo-se a elementos visuais que se sobressaem e atraem a atenção do observador, vemos que os balões com inscrições verbais se destacam pelo tamanho, contraste e posicionamento, chamando a atenção do leitor para as mensagens sobre investir na juventude e sobre o fato dos jovens contribuírem mais quando estão unidos. Os balões ficam no centro da imagem e representam todas as aspirações que os jovens necessitam.

O texto visual da campanha cria uma representação de mundo para os alunos, por meio das imagens eles conseguem vislumbrar uma realidade ou um conceito relacionado aos jovens.

Para Dionísio e Vasconcelos (2013), é possível que os textos multimodais tenham a representação da realidade a partir de elementos visuais e por meio da estrutura linguística, os quais, em alguns casos, podem depender totalmente um do outro para que haja significação.

As questões *b*, *c* e *d* da atividade 2 estão relacionadas com a conjugação verbal do verbo *somar* da oração: *Jovens somamos mais!* São questões que não necessitam das imagens para serem realizadas. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006) essas questões que priorizam a linguagem verbal como elemento principal do texto são comuns, a escrita é tida como a única semiose que gera sentido ao enunciado.

Portanto, a presença isolada de uma questão voltada à multimodalidade, nessa atividade, oferece ao aluno poucas oportunidades de desenvolver competências críticas para ler e interpretar a integração entre imagem e palavra, conforme exigem as práticas sociais atuais.

Figura 14. Continuação da subseção *Exercícios*

3. Reescreva as frases a seguir empregando as duas concordâncias verbais possíveis no caso de sujeito representado pelo pronome relativo **quem**. Veja o exemplo:

Eu **comi** todo o chocolate.
 Fui eu **quem comi** todo o chocolate.
 Fui eu **quem comeu** todo o chocolate.


a) Nós organizamos a festa.
 b) Eu comprei a carne para o churrasco.
 c) Vocês começaram a discussão.
 d) Eles plantaram essas árvores.

4. Reescreva as frases a seguir empregando o verbo entre parênteses de acordo com a norma-padrão, no modo e no tempo adequados ao contexto. Veja o exemplo:

Você e eu (**concordar**) em muitas coisas.
 Você e eu **concordamos** em muitas coisas.

a) Amanhã, a turma do 8º ano (**sair**) em excursão.
 b) Meu irmão, minha prima e eu (**chegar**) do cinema agora.
 c) (**Ser**) sempre eu quem (**fazer**) a ilustração dos trabalhos.
 d) Exatamente às 20 horas, ontem, (**entrar**) a cantora e os músicos, e o espetáculo se (**iniciar**).
 e) Algum problema? Vossa Excelência (**parecer**) preocupado...
 f) Amanhã, (**orientar**) o debate, depois do intervalo, o diretor, a coordenadora e a professora de Literatura.
 g) Desta vez será a minha equipe que (**guardar**) a rede de vôlei.
 h) Agora tenho certeza: ontem tu e ele (**mentir**) para mim.

Nota: Cereja/Vianna de notas



Não escreva no livro.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 213).

Ainda na subseção *Exercícios*, notamos que no lado direito da página, representada pela figura 14, há uma ilustração bem próxima do exercício 4 que retrata dois jovens estudando, a imagem cria um ponto de identificação para o aluno, incentivando o ato de fazer as tarefas propostas. Ela ambienta o estudante para o momento de prática que se inicia. Analisando a cena, podemos observar que o garoto está auxiliando a colega de classe a resolver as atividades, o que sugere valores como colaboração e foco. A diversidade étnica e de gênero também é evidenciada pela imagem.

Apesar dessa ilustração transmitir tantas informações, observamos que ela não tem finalidade para uso de uma leitura multimodal específica para a realização de atividades, pois apenas adorna a página ao fazer uma relação com um momento de estudo. Gualberto (2013) denomina esse tipo de texto visual como decorativo, já que não parece ter como objetivo traduzir ou representar algo do texto escrito, mas sim o

trazer um aspecto mais atraente à página. Contudo, ela poderia ser mais bem aproveitada, transformando seu papel de decorativo para, também, educativo.

Embora a análise tenha identificado apenas duas questões que se aplicam à multimodalidade na subseção *Exercício*, uma na atividade 1 e outra na atividade 2, ambas estão articuladas com a habilidade (EF69LP02) do campo jornalístico-midiático, do eixo Leitura da BNCC. Essa habilidade exige que os estudantes analisem peças publicitárias, observando como elas usam diferentes linguagens para comunicar ou convencer o leitor.

A figura a seguir apresenta uma ilustração que foi utilizada como suporte para explicar um caso gramatical, o pronome *se* como apassivador.

Figura 15. Casos especiais de concordância

Casos especiais de concordância

Se como pronome apassivador

Os verbos **transitivos diretos**, quando apassivados pelo pronome **se**, concordam com o sujeito. Veja o exemplo:

Restauram-se objetos de arte.

Nesse caso, o sujeito do verbo transitivo direto **restaurar** é **objetos de arte**.

Se apassivador?

Em frases como a da placa apresentada a seguir, a gramática normativa explica que a partícula **se** confere passividade ao verbo transitivo direto **procurar**. De acordo com essa perspectiva, a frase equivaleria a "Áreas verdes são procuradas" e, sendo **áreas verdes** o sujeito, o verbo deveria concordar com essa expressão. Se o anunciante tivesse optado por empregar o verbo transitivo indireto **precisar**, teria que usar a construção "Precisa-se de áreas verdes". Isso porque, quando o verbo é transitivo indireto, a partícula **se** indica indeterminação do sujeito.

É importante lembrar, no entanto, que, como você observou quando estudou as vozes do verbo, há pesquisadores renomados da área da Linguística, entre eles Ataliba de Castilho, Sírio Possenti e Marcos Bagno, que questionam essa visão, em que a palavra **se** é sentida pelos falantes como um índice de indeterminação do sujeito. Por isso, uma concordância como "Procura-se áreas verdes", segundo esses pesquisadores, não seria inadequada, diferentemente do que se considera na norma-padrão.

Os autores utilizaram uma ilustração que contém uma oração para explicar a função do pronome *se* como apassivador e como índice de indeterminação do sujeito. A ilustração é uma espécie de anúncio, feito em uma placa, deixada em uma área verde, procurando por áreas para a construção de escolas agrícolas. Embora o LD


não traga uma proposta de atividade relacionada a esse recurso visual, o texto multimodal acaba sendo um recurso interessante para fixar o conteúdo de maneira visual e dinâmica, relacionando a gramática com a prática social dos alunos por meio de uma ilustração que traz uma mensagem parecida como as que são comuns de serem vistas na prática, como: vende-se casa, aluga-se apartamento, precisa-se de ajudantes, entre outras.

A subseção *Exercícios* apresenta uma atividade com quatro questões abertas sobre as funções do pronome *se*. No entanto, nenhuma delas faz referência à ilustração apresentada no *box* explicativo. Antunes (2014), defende que a linguagem nunca é neutra, por trás de tudo o que falamos ou escrevemos existem sempre questões políticas, sociais e ideológicas. Ao focar apenas na gramática e ignorar o restante do texto multimodal, o LD acaba descontextualizando a linguagem, impedindo que o estudante desenvolva as habilidades de compreensão, fala, leitura e produção textos de forma plena.

A última proposta de atividade que está nesta subseção exibe um cartaz de uma manifestação ocorrida no Rio de Janeiro em setembro de 2019.

Figura 16. Subseção *Exercício* - Cartaz

5. Leia este cartaz:



Responda no caderno:

- O que significa, no cartaz, a letra B? Qual é o sentido construído pelo uso dessa letra no contexto do cartaz?
- Comece a frase do cartaz com o sujeito **nós**, seguido do verbo **ter**. Faça as adaptações necessárias.
- A seu ver, qual das duas construções tem maior força de persuasão?
- A expressão "Planeta B" foi empregada com base em uma expressão semelhante. Que expressão é essa? Exemplifique o uso dela

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 217).

Partindo da perspectiva da GDV, o cartaz apresenta uma estrutura composicional que chama a atenção do leitor para a saliência, para o valor da informação e para o enquadramento. Na saliência destaca-se a, no topo do cartaz, a oração escrita em caixa alta e com letras de espessura mais grossa. O valor de

informação se define ao centro do cartaz com a imagem do planeta Terra, como é uma representação universalmente conhecida, a atenção do leitor é direcionada a ela como o foco central da mensagem. A frase final: *Planeta B* contribui para o complemento da informação. O enquadramento, ao unir os elementos verbais e não verbais, reforça metaforicamente a construção de sentido para dizer que não temos outra alternativa, a não ser cuidar do nosso planeta.

A atividade proposta a partir da imagem do cartaz foi dividida em quatro questões, sendo que todas elas, exceto a letra *b* necessitam de uma análise do texto multimodal para que a construção de sentido seja alcançada.

Ao analisarmos os tipos de pergunta que aparecem na página 217, seguindo a tipologia de Marcuschi (2008), concluímos que a questão *a, c* e *d* são do tipo inferencial já que requer que o leitor vá além do que está declarado no texto, conforme vemos a seguir:

a) O que significa, no cartaz, a letra B? Qual é o sentido construído pelo uso dessa letra no contexto do cartaz? b) Comece a frase do cartaz com o sujeito nós, seguido do verbo ter. Faça as alterações necessárias c) A seu ver, qual das duas construções tem maior força de persuasão? é uma pergunta subjetiva, pois a resposta parte daquilo que o aluno acredita ou compreende do texto d) A expressão *Planeta B* foi empregada com base em uma expressão semelhante. Que expressão é essa? Exemplifique o uso dela. (Cereja; Vianna, 2022, p. 217).

O texto multimodal utilizado para a realização da atividade cria uma conexão com o aluno, pois o leva a refletir sobre suas ações e hábitos no planeta e como as gerações futuras o encontrarão, já que não há um outro, estimulando uma mudança de comportamento ou iniciativas de sustentabilidade.

Além disso, os elementos do texto verbal e visual estão organizados de forma que possibilitam um entendimento coeso do que se espera dos alunos. Nesse contexto, observamos que a atividade proposta dialoga com uma das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a competência três:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 65).

A atividade está voltada para o eixo Análise linguística/semiótica e leitura dos textos multimodais e faz parte do campo de atuação de vida pública, uma vez que os

alunos precisam desenvolver e/ou ampliar seu repertório de práticas sociais e políticas.

A seguir, veremos a subseção *Semântica e discurso*, ela é composta por uma ilustração, dois cartuns e uma representação de pintura.

Figura 17. Subseção *Semântica e discurso* - Ilustração

Construindo a sua própria didática, indo atrás das ferramentas para desenvolver a escrita, sem a figura do mestre para apontar os caminhos, acabou se apaixonando pela gramática e tudo relacionado com a produção de textos.

[...] "Durante muito tempo me deixei levar por um pensamento preconceituoso que muita gente tem até hoje, que é de tu pensar que existe o jeito certo de escrever, e o jeito errado de escrever. Eu pensava assim. E durante muito tempo as coisas que eu escrevia era levando em conta a gramática normativa, não havia nada no meu texto de qualidade."

Foi com uma conversa com o linguista baiano Marcos Oliveira que essa percepção mudou. "Foi como tirar uma venda dos meus olhos. Eu comecei a perceber a linguagem como uma ferramenta de dominação. Eu comecei a perceber que não é à tua que essa norma dita culpa, que diz o que é correto, não vem do nada. E comecei a perceber que o que dizem que é errado, que falar assim é errado, que escrever assim é errado, é de uma população específica, que é tida como errada. E comecei a perceber que era violento comigo mesmo, inclusive o jeito que escrevia. E decidi experimentar trazer o modo como eu me expresso, como meus vizinhos se expressam, minha mãe, minha família, para as coisas que eu escrevo [...]"

O escritor conta que o retorno dessa experimentação foi positivo. Segundo recorda Falero, as pessoas comentaram que não tinham o hábito de ler, mas que lendo os seus textos não conseguiram parar. "Eu comecei a pensar nisso, o quanto as linguagens que são utilizadas na literatura não afastam as pessoas. A gente vive em um país que, toda vez que vão fazer as estatísticas, se chega à conclusão de que se lê pouco, de que poucas pessoas leem, e os que leem não leem muito. Fico pensando até que ponto o fato de a linguagem muitas vezes ser afastada da vivência dessas pessoas contribui para isso."

HENRIQUE, Fabiano. "A língua que separa o acadêmico do ficcional é muito simples", afirma Falero. *Brasil de Fato*. Foto: Adegas. 7 maio 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/07/a-linha-que-separa-o-academico-do-ficcional-e-muito-leve-e-simples-afirma/>. Acesso em: 20 maio 2022.

1. Segundo a reportagem, José Falero não desenvolveu o gosto pela leitura na infância ou na adolescência.

- o que, antes de ler seu primeiro livro, aos 20 anos, ele pensava sobre a leitura de livros?
- O que o fez mudar de ideia?
- Antes dessa experiência, o escritor tinha relação com o universo ficcional, isto é, com outras formas de narrar histórias? Explique.

2. Falero traça um paralelo entre sua experiência como criador de histórias em quadrinhos (HQs) e sua experiência como escritor de literatura.

- An desenhar suas HQs, ele se empenhava em aprender ou agir apenas pela intuição?
- Quando começou a escrever literatura, que ferramenta técnica ele se dedicou a estudar? Segundo ele, isso foi interessante ou desagradável?

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 218).

Essa subseção inicia-se com um trecho de uma reportagem sobre o escritor gaúcho José Falero (1987). A ilustração que aparece do lado esquerdo da página foi utilizada apenas com função de ilustrar quem é o escritor a quem a reportagem se refere.

Após a apresentação do texto verbal, que fala sobre o escritor, o LD dispõe de oito exercícios, sendo que nenhum deles está relacionado à ilustração do escritor. São atividades que desconsideram esse recurso multimodal, porém como já mencionamos, nem todas as ilustrações inseridas em um LD possui a intenção deliberada de promover competências multimodais.

No entanto, para que as atividades 1 e 2, dispostas no tópico *Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa* desta subseção, sejam realizadas, os alunos devem observar os gêneros multimodais, tanto o cartum de

Rodrigo Rosa como a reprodução da obra *Narciso* de Caravaggio e o *box* que traz o mito de Narciso. O cartum, cujo nome é “Narcisos”, faz uma crítica a uma fábrica de cosméticos devido à degradação do meio ambiente. Enquanto a obra de Caravaggio é acompanhada de um texto sobre o mito de Narciso.

Figura 18. Subseção *Semântica e discurso* - Cartum de Rodrigo Rosa




Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 220).

Figura 19. Subseção *Semântica e discurso* - Mito de Narciso

O mito de Narciso

Narciso, segundo a mitologia grega, era um jovem dotado de extrema beleza. Quando nasceu, seus pais consultaram um adivinho que lhes disse que o filho viveria muito, desde que nunca contemplasse a própria imagem. Num dia de muito calor, Narciso se inclinou sobre as águas cristalinas de um lago e, nesse momento, contemplou seu rosto refletido na água. Pensou que se tratava de algum espírito das águas e o achou tão belo, que se enamorou e não conseguiu interromper aquela contemplação. Ali ficou até morrer, e no lugar em que se achava brotou uma planta cuja flor foi chamada de narciso.



► *Narciso*, de Caravaggio, c. 1597-1599 (óleo sobre tela, 110 cm x 92 cm). Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma, Itália.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 221).

A resolução dos exercícios 1 e 2 depende da orquestração entre o texto escrito, o cartum e a representação da pintura. Através dos textos, a intertextualidade gera sentidos transformando o que já foi dito, sendo fundamental para compreender a que se quer transmitir. É o ato de pegar os *Designs* Disponíveis (texto escrito, o cartum e a representação da pintura da cultura) e, através do processo de *Designing*, criar algo que carrega a história do passado, mas serve às necessidades do presente.

A intertextualidade chama a atenção para as maneiras potencialmente complexas como os sentidos (como sentidos linguísticos) se constituem por meio de relações com outros textos (reais ou imaginários), tipos de texto (discurso ou gêneros), narrativas e outros modos de significação (como design visual, posicionamento arquitetônico ou geográfico). (Cazden *et al.*, 2021, p.47)

Sendo assim, a GDV parte de uma intertextualidade visual em que todos os modos se articulam para a construção do sentido. Almeida (2011) reforça que Kress e Van Leeuwen (2006) advogam sobre a conscientização das imagens ao dizer que elas não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias.

As atividades propostas necessitam da leitura multimodal para obtenção de sentido. A representação da pintura *Narciso* ilustra o texto verbal como um drama psicológico visual, já o cartum reconfigura o mito de Narciso em uma crítica social.

Nesse contexto, a GDV auxilia a examinar as imagens de forma mais aprofundada, revelando como os elementos visuais foram organizados para criar o significado. Na representação da pintura, a metafunção representacional gera um processo narrativo focado no ato de contemplação e na tragédia individual do jovem que se apaixona pela própria imagem. A pose curvada de Narciso, com as mãos apoiadas na borda da água, cria uma linha de ação que o conecta intrinsecamente ao seu reflexo, simbolizando a fusão e a obsessão com o eu. Na perspectiva da metafunção interativa, estabelecida pelo contato visual, a obra é uma oferta ao espectador, pois Narciso não estabelece contato direto e seu olhar está fixo em seu reflexo.

A distância social é de um plano médio, permitindo ao observador uma visão íntima da figura e de seu objeto de fascínio. O ângulo de visão é superior, enfatizando a vulnerabilidade de Narciso e a profundidade do abismo que o separa da realidade, ao mesmo tempo em que o prende à sua imagem. A metafunção composicional mostra que o valor da informação é distribuído verticalmente: a parte superior, mais iluminada, representa a informação ideal enquanto a parte inferior, mais escura e reflexiva, representa sua imagem na água, trazendo uma informação real. A saliência é criada pelo intenso contraste de luz e sombra que ilumina a pele clara de Narciso e a brancura de sua camisa contra o fundo escuro, direcionando o olhar do espectador para o ponto focal da obsessão. O enquadramento é fechado, reforçando o isolamento e a introspecção do personagem e criando uma percepção de proximidade com o leitor uma vez que o personagem preenche quase toda a tela.

O cartum de Rodrigo Rosa é uma releitura moderna e crítica do mito de Narciso, que retrata a poluição feita por uma fábrica de cosméticos. No plano representacional, observamos um processo narrativo, mas o processo conceitual está presente, pois o personagem se relaciona com o ambiente a sua volta, gerando uma manifestação crítica. Assim como na representação de pintura, a metafunção interativa estabelece uma oferta, já que o personagem não estabelece contato visual direto com o leitor. Na metafunção composicional, o valor da informação é construído pela intertextualidade com a obra de Caravaggio, substituindo as águas cristalinas do lago por águas

poluídas de uma indústria de cosméticos. A saliência mostra cores opacas no prédio da fábrica e no chão, em contradição aos tons mais escuros que reforçam a sensação de um meio ambiente degradado. O enquadramento distancia o homem que está em uma posição curvada revelando sua admiração por um reflexo, substancialmente, egocêntrico e vaidoso, no entanto a aproximação dos canos que liberam substâncias tóxicas são trazidas para perto do leitor, contribuindo para um cenário de poluição.

A GDV auxilia a leitura dos dois gêneros multimodais para comunicar mensagens sobre o narcisismo, sendo que intertextualidade entre as duas obras aprofunda a reflexão sobre a natureza humana e suas interações com o mundo ao longo do tempo.

As questões elaboradas a partir desses textos multimodais exigem dos alunos uma leitura diversificada e que contemple todos os modos de comunicação para que eles consigam estabelecer o sentido e analisar criticamente o que é exposto entre os textos. Não se trata de fazer com que os alunos saibam os termos técnicos da GDV, mas o professor, ao saber sobre essa gramática, poderá utilizar seu conhecimento para mediar as atividades pedagógicas, como por exemplo as questões que o LD aborda a partir dos gêneros multimodais, promovendo uma compreensão mais consciente e crítica.

Ao analisarmos as atividades que foram propostas sobre o cartum e a representação da pintura de Narciso, observamos que as questões se enquadram na tipologia das perguntas elaboradas por Marcuschi (2008), elas são do tipo globais, conforme apresentadas a seguir:

a) Leia o boxe “O mito de Narciso” e responda: Que ligação há entre o nome da fábrica de cosméticos e o mito de Narciso? b) Observe, a seguir, a reprodução da obra Narciso, de Caravaggio, e relacione a pintura com a situação mostrada no cartum. Que semelhanças e diferenças você nota entre as duas obras? c) Explique a crítica contida no cartum (Cereja; Vianna, 2022, p. 221).

Além da identificação, as questões exigem dos alunos uma capacidade reflexiva, portanto o professor deve mediar essa atividade a fim de que o aluno possa ir além da observação dos elementos do texto e chegar a uma conclusão do sentido total.

O exercício 2 apresenta questões do tipo inferencial, cujo enunciado é:

A leitura do cartum permite notar que, quando lemos um texto, acionamos conhecimentos que já temos. Assim, o sentido de um texto depende não apenas do que está expresso nele, mas também dos

conhecimentos prévios do leitor. Se o cartum não for relacionado com a história de Narciso, ainda assim ele será um texto? Provocará reflexão? Justifique sua resposta (Cereja; Vianna, 2022, p. 221).

Para a resolução do exercício 2, os alunos precisam ir além das informações explícitas no cartum e utilizar seus conhecimentos de mundo para construir o sentido completo. Para Marcuschi (2008), as perguntas inferenciais não dependem apenas da decodificação literal dos elementos visuais e textuais, mas sim da ativação de conhecimentos prévios para realizar inferências. A ausência do conhecimento sobre o mito de Narciso empobrece o repertório do aluno, limitando a compreensão do sentido mais abrangente, mas não anula completamente a textualidade nem a capacidade de gerar algum nível de reflexão.

Constatamos que as atividades propostas atendem aos critérios que definimos na metodologia deste estudo e em se tratando da BNCC, elas estão articuladas com o campo Jornalístico-midiático e o campo Artístico-literário do eixo Leitura e Análise linguística/semiótica:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos (Brasil, 2017, p. 138).

A atividade multimodal deve proporcionar aos alunos condições de trabalhar com as múltiplas formas de comunicação e propiciar a reflexão sobre as práticas sociais que são desenvolvidas no dia a dia.

O último gênero multimodal dessa subseção é o cartum *Tirando Votos*.

Figura 20. Subseção *Semântica e discurso - Cartum Tirando Votos*

Informatividade é o grau de informação que um texto veicula.


O apresentador e humorista Jô Soares produziu humor, no texto a seguir, dando a ele um grau de informatividade nulo. Observe:

Se ainda pairavam dúvidas quanto à verdadeira origem de Colombo, hoje pode-se dizer, sem sombra de dúvidas, que ele veio ao mundo na sua cidade natal, exatamente no dia do seu aniversário, que, aliás, era comemorado anualmente. Num ponto, todos os historiadores concordam: Colombo casou-se com sua mulher.

Além de exímio navegador, Colombo era homem de várias habilidades e foi perito em tudo aquilo que de melhor fazia. Registros da época narram, com detalhes, que sua memória era tão fantástica que ele conseguia se lembrar nitidamente de tudo aquilo que não esquecia. [...]

SOARES, Jô. A verdade sobre Colombo. São Paulo, 28 out. 1992.

Agora observe este cartum:



MEMACS. Tirando votos, 2 ago. 2008. Disponível em: <https://michalrugges.wordpress.com/2008/08/02/tirando-votos/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Para entender esse cartum e perceber a construção do efeito de humor, o leitor precisa conhecer alguns pressupostos do texto, entre eles a má reputação de políticos desonestos e o gesto dos braços levantados como reação a um assalto. Em outras palavras,

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 222).

Esse cartum foi utilizado, apenas, para explicar o conceito de informatividade¹¹. Isso representa uma forma de subaproveitar os recursos multimodais que esse texto oferece. Ao utilizar o cartum para essa finalidade, os autores privaram os alunos de mobilizarem seus conhecimentos prévios, de refletirem sobre os porquês de determinadas ações dos personagens e de construírem seu entendimento acerca do que o texto apresentava.

O LD apresenta seis propostas de atividades sobre o conteúdo de informatividade, no entanto nenhuma delas contempla qualquer texto multimodal. A execução dessas atividades necessita, apenas, de um texto escrito. Isso reforça que cartum foi utilizado com a função de apresentação do conteúdo, porém foi subaproveitado.

¹¹ Para Koch e Travaglia (2009), a informatividade diz respeito ao grau de previsibilidade ou expectabilidade da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida.

Dionísio (2011) assinala que não é somente o texto escrito que contribui para a construção discursiva, mas os diversos textos multimodais são fontes de linguagens constitutivas da compreensão textual. Portanto, ao não explorar outros modos de comunicação, o LD deixa de desenvolver a capacidade crítica de trabalhar a compreensão de outros gêneros que circulam na sociedade.

A seguir vamos analisar a seção *Produção de texto* que está dividida nas subseções: *Progressão temática* e *Agora é a sua vez*. Em seguida veremos os dois momentos de fechamento do capítulo chamados de: *Passando a limpo* e *Intervalo*.

Figura 21. Subseção *Progressão temática* - Ilustração



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 225).

A ilustração que aparece no canto superior, do lado direito da página, diz respeito ao texto *Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis*, ao mostrar os jovens reunidos e interagindo com aparelhos celulares. O texto aborda a transformação das dinâmicas de amizade na era digital, questionando o impacto da crescente imersão tecnológica nas interações interpessoais. A ilustração que o acompanha, serve como uma representação visual dessa temática. Embora essa representação contribua para complementar o texto ou expandir o seu significado,

configurando um cenário multimodal que exige do leitor uma interpretação que vai além da decodificação literal, entendemos que esse recurso não foi utilizado com o intuito de fazer inferências ou estabelecer uma criticidade em relação ao tema abordado.

Após o texto, o livro apresenta dez exercícios de compreensão e interpretação, mas nenhum deles explora relação com a ilustração que aparece na figura 21.

A subseção seguinte, *Agora é a sua vez*, é destinada à produção textual. Nesse momento do livro os alunos devem produzir um texto dissertativo-argumentativo, a proposta de produção é para ingresso no Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia (IFBA), cujo tema é *Como a ostentação reflete a sociedade contemporânea?*

Os autores trazem dois textos motivadores, o primeiro é um texto explicativo sobre o gênero musical *funk*, cujo nome é *Funk Ostentação: sociedade do consumo ostenta hipocrisia*. O segundo é uma letra de música, resposta ao *funk* ostentação, canção de Edu Krieger, apesar da canção ser mencionada na atividade, seu potencial multimodal não foi explorado como recurso para a produção textual, conforme veremos adiante na análise do manual do professor. Textos com maior densidade multimodal que incluem imagens, não foram utilizados para a produção textual.

Embora a produção textual puramente linguística seja valorizada e utilizada, ela acaba sendo insuficiente para o desenvolvimento dos letramentos exigidos pela sociedade contemporânea. A ausência de recursos multimodais, como imagens ou tirinhas, representa uma escolha semiótica que, na maioria dos casos, limita o potencial de sentido e a eficácia comunicativa do texto.

No primeiro fechamento do capítulo, *Passando a limpo*, estão reunidos os temas que foram trabalhados ao longo das subseções.

Figura 22. Fechamento *Passando a limpo* - Cartum *Cidade enlatada*

PASSANDO a limpo NÃO ESCREVA NO LIVRO.

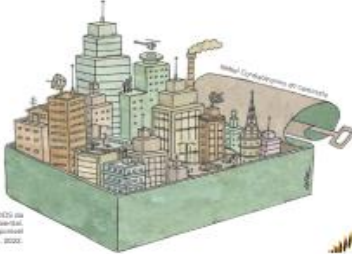
Leia o trecho a seguir, da narrativa *Sombras de reis barbudos*, de José J. Veiga, e responda às questões 1 e 2.

De repente os muros, esses muros. Da noite para o dia eles brotaram assim retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas ao meio conforme o traçado, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando. Até hoje não sabemos se eles foram construídos ali mesmo nos lugares, ou trazidos de longe já prontos e fincados aí. No princípio quebrávamos a cabeça para achar o caminho de uma rua à rua seguinte, e pensávamos que não íamos nos acostumar, hoje podemos transitar por toda parte até de olhos fechados, como se os muros não existissem.

[...]

VEIGA, José J. *Sombras de reis barbudos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988. p. 27.

- É possível considerar que a cidade descrita nesse trecho sofreu uma transformação. O caráter rápido e inesperado dessa transformação local só **não** é indicado em:
 - "De repente".
 - "Da noite para o dia".
 - "brotaram".
 - "No princípio".
- No trecho "hoje podemos transitar por toda parte até de olhos fechados", a fala do narrador sinaliza:
 - o modo como o cidadão se habitua facilmente à intervenção agressiva no espaço urbano e à segregação social.
 - a dificuldade de adaptação do ser humano ao meio em que vive.
 - a forma de construção nas cidades.
 - a intervenção urbana, mesmo que não interfira na vida dos cidadãos.
- Observe o cartum "Cidade enlatada", de Rafael Corrêa. O título e a linguagem visual do cartum sugerem uma cidade:
 - que prioriza os materiais metálicos em sua construção.
 - em que os pedestres não têm calçadas para caminhar.
 - em que há dificuldades de locomoção e não há rotas de saída.
 - em que o transporte das pessoas é feito por helicópteros.



CORRÊA, Rafael. Cidade enlatada. In: PRÊMIO DE 1ª MARCHA INTERNACIONAL DE HUMANIDADE EDUCACIONAL. 18º CONGRESSO. Porto Alegre: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.educ.org.br/pt/Arquivos/Arquivos/18%20Jun%202012>.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 231).

O fechamento do capítulo propõe três atividades, sendo que uma está voltada para os recursos multimodais, o exercício três se ampara em um cartum para a sua realização. Assim segue sua proposta:

Observe o cartum "Cidade enlatada", de Rafael Corrêa. O título e a linguagem visual do cartum sugerem uma cidade: a) que prioriza os materiais metálicos em sua construção. b) em que os pedestres não têm calçadas para caminhar. c) em que há dificuldades de locomoção e não há rotas de saída. d) em que o transporte das pessoas é feito por helicópteros (Cereja; Vianna, 2022, p. 231).

Ainda que a atividade necessite da interação entre o título e a linguagem visual do cartum, ela se enquadra na tipologia objetiva, pois conforme Marcuschi (2008), demanda uma atividade de decodificação, onde a resposta está centrada exclusivamente no texto, sem demandar reflexão profunda ou conhecimentos externos.

Esse tipo de questão leva a uma compreensão superficial, caso atividade proposta fosse aproveitada para gerar a capacidade de fazer inferências e relacionar o texto com experiências e conhecimento de mundo, o cartum necessitaria de que a linguagem visual fosse analisada com mais rigor. Nessa circunstância, a GDV poderia

ser aplicada para mediar a compreensão crítica do aluno, trazendo informações essenciais para o entendimento do enunciado da atividade a partir das metafunções.

Na metafunção representacional, o processo conceitual simbólico do cartum é tido por uma metáfora visual, representada pela lata de sardinha. Um objeto que indica uma ideia de pouco espaço, falta de mobilidade e produto processado. Na metafunção interativa não há *demanda*, ou seja, elementos que “olham” para o leitor, por isso se estabelece a *oferta* em que a cidade enlatada é objeto de contemplação do leitor. A imagem estabelece uma distância social impessoal, pois não estamos perto o suficiente dos elementos, o que nos leva a uma crítica social. Temos um ângulo de visão de cima, o que nos coloca em uma posição privilegiada de observadores e entendedores da cena.

A metafunção composicional é responsável por organizar todos os elementos verbais e não verbais da cena a fim construir o significado a partir do valor de informação, saliência e enquadramento.

O valor de informação revela as informações obtidas em relação às posições: esquerda, direita, topo e base. Na esquerda temos as construções e o engarrafamento um dado já conhecido na vida cotidiana, na direita temos a abertura/chave da lata que é um dado novo, tido como uma resposta a essa crítica que pode ter uma solução. No topo é marcado pela altura dos prédios, pela urbanização desenfreada visto como uma informação ideal e quista pela sociedade desenvolvida. A base representa a realidade da metáfora, o aprisionamento dessa cidade e a concretude da situação caótica que ela representa.

A saliência, marcada pelas cores, brilhos e texturas, evidencia o próprio objeto de metal. O fato de uma cidade estar dentro de uma lata de metal já chama a atenção do leitor. As cores, o brilho e a textura do metal contrastam com as características naturais de uma cidade.

O enquadramento serve como uma moldura que conecta todos os elementos e, neste caso, tudo está perfeitamente enquadrado em um lugar específico, a lata. Isso reforça a ideia de que aquela cidade e seus habitantes vivem isolados em um sistema totalmente fechado, construindo assim, a crítica do cartum.

No entanto, a análise do exercício 3 do fechamento do capítulo nos mostra que a atividade proposta não estimula a compreensão crítica, além de limitar o pensamento do aluno para produzir uma mensagem que gere um significado coeso.

Essa atividade se enquadra no campo Jornalístico-midiático, por posicionar explicitamente o estudo de gêneros como cartuns, todavia a articulação entre os textos não participa ativamente do debate público e da formação de opinião devido a forma como é abordada no LD. A falha se revela ao limitar a atividade a perguntas de múltipla escolha e não desenvolver a habilidade de interpretação.

O outro fechamento do capítulo é denominado *Intervalo* e sugere uma atividade para compartilhar os textos dissertativo-argumentativos que os alunos produziram.

Figura 23. Fechamento *Intervalo* - Ilustração

Intervalo

O papel do jovem no mundo contemporâneo

Nesta unidade, a turma produziu textos dissertativo-argumentativos sobre temas que fazem parte da realidade de boa parte do país e estão em discussão na sociedade. Para compartilhar essas produções com a comunidade escolar, a sugestão é organizar um jornal mural da turma e expô-lo no evento **O papel do jovem no mundo contemporâneo**. Para esse evento, vocês também podem organizar um ciclo de mesas-redondas para discutir esses temas com os convidados e refletir sobre questões como: O que os jovens esperam do mundo? E o que o mundo pode esperar dos jovens?

A atividade da turma, nesta seção, vai girar em torno de um problema: Como organizar esse jornal mural e as mesas-redondas em um evento na escola para compartilhar as ideias e as produções de vocês com a comunidade? Para isso, é importante considerar os passos a seguir.

1. Converse com os colegas e o professor a respeito de como gostariam que fosse esse jornal mural e o ciclo de mesas-redondas, considerando a realidade de vocês. Compartilhe suas ideias e ouça com atenção e respeito as propostas dos colegas e do professor. Defenda suas propostas com base em argumentos consistentes, considerando a realidade da escola e os desejos da turma. Nessa discussão coletiva, a turma deve definir um plano para implementar o que ficar combinado. Para isso, será preciso chegar a acordos. Por exemplo:
 - Como será divulgado o evento?
 - De que modo será organizado o jornal mural com os textos dissertativo-argumentativos elaborados por vocês?
 - Como será organizado o ciclo de mesas-redondas sobre temas contemporâneos? Quais serão esses temas? Quem participará das mesas-redondas?
 - Como o jornal mural será organizado?
 - Qual será o cronograma para a execução das atividades?
2. Depois de combinado o que ocorrerá no evento e as tarefas gerais que deverão ser executadas, será preciso distribuir, com a ajuda do professor, as ações entre os grupos de trabalho. No quadro a seguir, é apresentada uma sugestão de distribuição de ações, que poderá ser adaptada de acordo com as possibilidades e os interesses de vocês.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 232).

A ilustração que está na parte inferior, do lado direito da página tem função ilustrar a atividade 2 que deve ser executada em grupos. A proposta de atividade nesta seção visa a criação de um jornal mural, mesa-redonda e um evento na escola para compartilhar as produções textuais que os alunos fizeram, todas por meio do texto escrito. Apesar da ilustração estar associada à prática dessas atividades, ela não é necessária para a execução dessas propostas, pois não é utilizada como parte integrante da construção de sentidos das atividades e nem da exposição das produções feitas pelos alunos. Dionísio (2011) aborda muito bem essa questão ao dizer que,

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados (Dionísio, 2011, p. 39).

A utilização da multimodalidade não é uma questão de modernização do ensino, mas sim de promover o desenvolvimento crítico juntamente com a linguagem escrita que estrutura o pensamento humano. Não se trata de desconsiderar a linguagem escrita, mas sim agregar outros modos semióticos que estimulem as habilidades de interpretação.

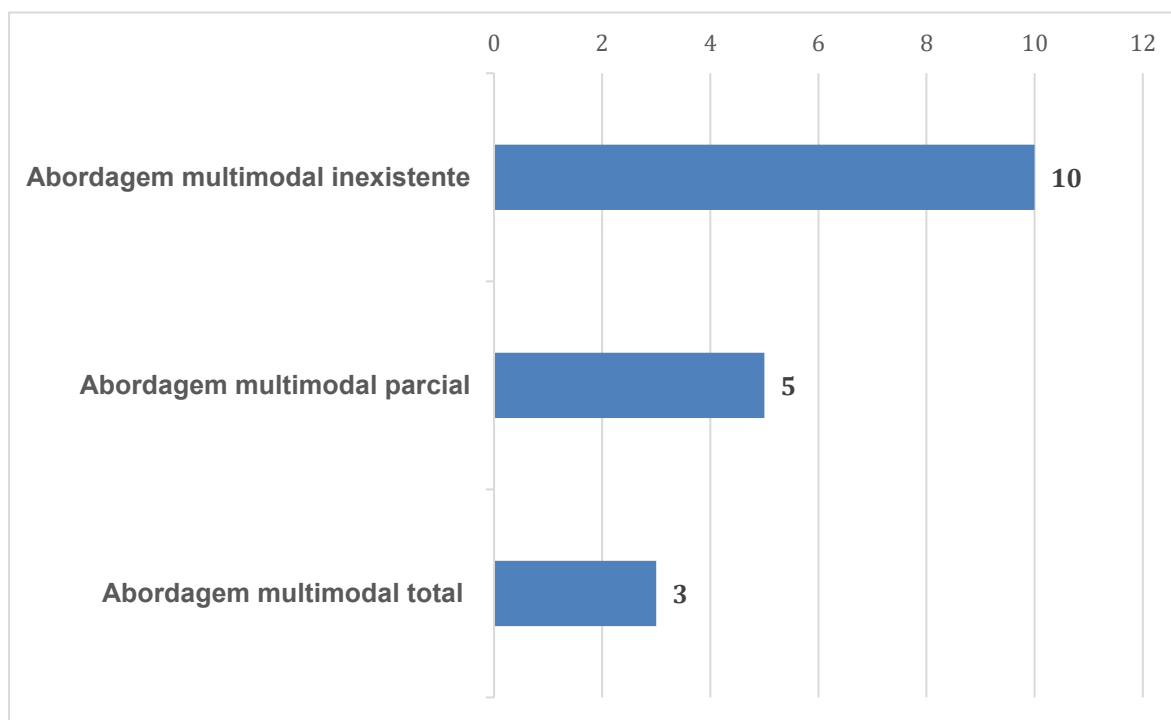
Após a análise qualitativa das atividades propostas do capítulo 3, da unidade 3 do LD *Português Linguagens*, que buscou verificar a ocorrência da abordagem multimodal, optamos por quantificar as propostas de atividades analisadas a fim de observar a frequência em que os recursos semióticos foram utilizados.

Analisamos um total de dezoito gêneros multimodais, sendo eles: dez ilustrações, uma tirinha, duas peças publicitárias, um cartaz, uma representação de pintura e três cartuns.

Constatamos que as dez ilustrações, embora contribuam para agregar sentido ao texto, não foram utilizadas com a finalidade de desenvolver habilidades interpretativas por meio da abordagem multimodal nas propostas de atividades, apresentando assim uma abordagem inexistente. A tirinha, dois dos cartuns e as peças publicitárias foram utilizadas parcialmente com uma abordagem multimodal nas atividades, já que as questões relacionadas a esses gêneros não focam totalmente nessa abordagem multimodal e privam os alunos de exercer uma compreensão semiótica completa. Um dos cartuns, a representação de pintura e o cartaz foram totalmente utilizados seguindo uma abordagem multimodal nas atividades propostas do LD, pois o estudante precisa orquestrar os modos semióticos para um desenvolver o pensamento crítico e a autonomia.

O gráfico a seguir mostra esses dados da abordagem multimodal nas atividades propostas de forma mais objetiva.

Gráfico 5. Unidade 3/Capítulo 3 - Abordagem multimodal nas atividades propostas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

Reafirmando o que foi dito acima, retomamos o quadro de critérios para análise das atividades propostas no LD a fim de responder aos questionamentos que servem como base para a interpretação dos dados. Após analisarmos as dezoito propostas que envolvem os gêneros multimodais, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 15. Respostas aos critérios para análise das atividades propostas com gêneros multimodais

Critério	Descrição dos Critérios	Resposta aos critérios das atividades propostas com textos multimodais
1	Os gêneros com maior densidade multimodal foram utilizados para adornar a página, para ilustrar o sentido do texto verbal ou para extrapolá-lo?	Os gêneros aparecem 10 vezes para ilustrar o sentido do texto, 8 vezes para extrapolá-lo, embora nem todas as questões das atividades cumpram esse papel.
2	A construção do sentido das atividades requer apenas a linguagem verbal ou a linguagem não verbal se faz necessária?	A construção do sentido das atividades requer a linguagem verbal em 10 atividades propostas e em 8 atividades é necessária a linguagem não verbal.
3	A atividade proposta faz com que o aluno observe diferentes modos de representação de linguagem a fim de construir o significado?	São 10 as atividades propostas que não fazem com que o aluno observe diferentes modos de representação de linguagem, e 8 delas fazem com que o aluno observe os diferentes modos.

4	Os gêneros com maior densidade multimodal foram utilizados como pretexto para trabalhar com elementos sintáticos de uma oração?	Dos 8 gêneros que apresentaram uma abordagem multimodal, 2 deles foram utilizados como pretexto. 10 deles foram utilizados apenas como ilustração.
5	Qual é o modo de comunicação que é mais direcionado na proposta de atividade: o verbal, o não verbal ou ambos?	Em 12 atividades o modo de comunicação que é mais direcionado é o verbal, em 1 delas o não verbal e em 5 atividades ambos os modos são direcionados.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A análise dos dados revela uma tendência predominante no tratamento do material didático: a maioria das ilustrações assumem uma função acessória. Em vez de funcionarem como um elemento narrativo, elas atuam como um suporte visual para o texto escrito. Conseqüentemente, as propostas de atividades subutilizam o potencial comunicativo dos gêneros multimodais, pois não convidam o aluno a analisar a interação entre o texto e os demais modos semióticos, ou a interpretar os significados que emergem dos elementos visuais. Dessa forma, perde-se a oportunidade de explorar a potencialidade das atividades e, por conseguinte, de desenvolver as habilidades de letramento multimodal preconizadas pela BNCC.

6.2 Vozes do Manual: Mediações e Silêncios nas Orientações ao Professor

A trajetória do LDP passou por várias transformações ao longo do tempo, até chegar à inserção do MP como uma ferramenta que auxilia na mediação pedagógica.

Choppin (2009) enfatiza que o manual é um instrumento de natureza complexa, portanto o valor do seu uso depende de como ele é utilizado para apresentar propostas teórico-metodológicas para a prática do professor.

O MP, muitas vezes, conduz o trabalho do professor na sala de aula, tornando-se um guia na execução de métodos e técnicas das práticas docentes, mas isso nem sempre foi assim. De acordo com Soares (2001) no século XIX e grande parte do século XX, os livros didáticos, comumente chamados de *Antologias*, não eram acompanhados de um manual que mediasse as práticas do professor. No entanto, a autora esclarece que nos anos de 1970 e 1980 os exercícios do livro passaram a receber respostas correspondentes, auxiliando e facilitando o trabalho do docente.

Com a criação do PNLD, em 1985, o MP foi estruturado, promovendo práticas mais participativas e contextuais na sala de aula. Além disso, o programa estabeleceu

algumas mudanças como: indicação dos livros pelos professores, reutilização do livro, aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. A partir de 1990 foi implementada uma prática de “controle de qualidade” e de avaliação que foi se aprimorando. A avaliação contava com a participação de professores das universidades públicas e com de docentes da educação básica. (Brasil, 2018).

O PNLD passou a introduzir critérios rigorosos focados em competências comunicativas em conformidade com a BNCC após sua homologação em 2017, esses critérios orientam os editais e guias do PNLD.

O MP é um componente do material didático que é avaliado e distribuído pelo programa. O PNLD 2024, responsável pela distribuição do material Português Linguagens 9º ano, apresentou vinte e quatro critérios de adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor por meio do MP para o livro que está sendo analisado nessa pesquisa, sendo eles:

1. Apresentar procedimentos para mapear conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante detém ao chegar à sala de aula e procedimentos correlatos de como planejar as aulas a partir desses diagnósticos;
2. Indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientações teóricas, metodológicas e formas de articulação do respectivo componente curricular com outros, inclusive, disponibilizando subsídios para o planejamento individual e coletivo;
3. Disponibilizar subsídios para a autonomia do professor, possibilitando diferentes modos de apresentação e ordenação dos conteúdos;
4. Demonstrar a diferença de se trabalhar com competências gerais, com competências específicas e com habilidades a partir de exemplos concretos da coleção;
5. Demonstrar o que implica trabalhar com a BNCC de forma efetiva, oferecendo esclarecimentos sobre o trabalho com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
6. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis a desenvolver a empatia e cooperação;
7. Apresentar procedimentos para se trabalhar com grupos grandes (turmas de 45 estudantes ou mais) de estudantes que possuam diferenças significativas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
8. Apresentar procedimentos para se trabalhar as culturas juvenis e o Projeto de Vida, de forma transversal, com estudantes de diferentes perfis (vide glossário);
9. Oferecer informações e soluções detalhadas sobre os problemas, atividades, exercícios e vivências que são desenvolvidos na coleção, tirando o melhor proveito dessas práticas pedagógicas;
10. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis a desenvolver a capacidade de produzir análises críticas, criativas e propositivas;

11. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis a desenvolver a capacidade de argumentar (em textos orais e escritos);
12. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis a desenvolver a capacidade de inferir (em textos orais e escritos);
13. Propor diferentes atividades que estimulem, por meio de interação, o reconhecimento da diferença e o convívio social republicano na sociedade em geral (família, comunidade escolar, associações, mundo do trabalho etc.);
14. Propor diferentes atividades que promovam o combate aos diversos tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying);
15. Propor diferentes atividades que promovam a saúde mental dos estudantes;
16. Alertar, sistematicamente, para a necessidade de se promover a cultura de paz na comunidade escolar e na sociedade;
17. Alertar para os eventuais riscos na realização das atividades e dos experimentos propostos, garantindo a integridade física de estudantes, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional;
18. Estimular, de forma recorrente, o pluralismo de ideias, o pensamento crítico e a investigação científica;
19. Apresentar coerência com o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
20. Apresentar subsídios orientadores para a concepção de cada componente curricular como possibilidade de resolução de problemas cotidianos e leitura de mundo complexa e reflexiva;
21. Conter a visão geral da proposta desenvolvida no livro do estudante, apresentando compatibilidade da opção teórico-metodológica e a maneira pela qual são desenvolvidas as habilidades e competências;
22. Propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo a análise do professor de seu local de fala e de sua interação com os estudantes e demais profissionais da escola;
23. Oferecer informações detalhadas para que o professor compreenda a organização da coleção.
24. Vincular-se de forma coerente com os materiais voltados para os estudantes, não sendo permitidas contradições entre materiais para docentes e discentes (Brasil, 2024b).

Esses critérios de adequação e pertinência das orientações garantem que as orientações ao professor estejam alinhadas com a proposta pedagógica. Embora eles não mencionem explicitamente a multimodalidade, observamos que os critérios 3, 8, 11, 12 e 20 favorecem o uso dessa abordagem ao incluir diferentes modos de comunicação nas práticas pedagógicas, esses itens mencionam "diferentes modos de apresentação" "culturas juvenis" e a articulação entre "oral e escrito", indicando que o LD deve apresentar recursos como infográficos, vídeos, áudios e atividades interativas que utilizam mais de um modo semiótico para a aprendizagem. Essas orientações se alinham aos princípios de uma abordagem multimodal, valorizando um processo de ensino com práticas diversificadas.

Seguindo essa perspectiva, discorreremos sobre o aporte teórico e faremos uma análise do MP, buscando a conformidade das orientações com os princípios da multimodalidade.

A fundamentação teórica que sustenta a proposta pedagógica da obra de William Cereja e Carolina Dias Vianna está voltada para a perspectiva sociointeracionista da linguagem. Conforme Bakhtin (2015), essa concepção entende a língua como um fenômeno social e enfatiza as noções de enunciado, dialogismo e gênero textual situados na interação.

Pensamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, deve também abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua a perspectiva enunciativa e sociointeracionista, isto é, como meio de ação e interação social. (Cereja; Vianna. 2022, p. 3).

A partir dessa perspectiva de ensino e aprendizagem o MP deve ser estruturado com base no uso real e contextualizado da linguagem, pensando no professor como o mediador do aprendizado. Para Antunes (2009), essa concepção sociointeracionista transcende a noção de um sistema fechado, metódico e não reflexivo. Em vez disso, emerge uma perspectiva, na qual a ênfase recai sobre a natureza dialógica da comunicação. É no processo de trocas linguísticas e na interação com saberes sociais que os interlocutores constroem e desenvolvem suas competências e habilidades comunicativas.

Antes de iniciarmos as análises, é primordial que se tome conhecimento de como o MP está estruturado no LD *Português Linguagens 9º ano*. Ele conta tanto com o manual impresso do professor como com o manual digital-interativo do professor.

O MP tem, em sua abertura, uma carta direcionada aos professores:

[...] A metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, nesta coleção, voltam-se majoritariamente para um trabalho que procura integrar as práticas de leitura/escuta com a reflexão sobre a língua, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nas atividades de produção de textos. Essa metodologia concretiza-se na valorização do conhecimento dos alunos; nas propostas de troca de ideias e de debates; no tratamento da língua tendo em vista a noção de adequação (em vez da dicotomia “certo × errado”); em uma abordagem que privilegia a variação linguística; em propostas de organização de eventos por meio de metodologias ativas para compartilhar as produções com a comunidade escolar de modo a favorecer não só o engajamento dos alunos na atividade, mas também o desenvolvimento de sua responsabilidade e autogestão em diversas outras situações de aprendizagem que serão descritas neste Manual (Cereja; Vianna. 2022, p. 3).

Após essa apresentação aos professores, o MP apresenta: Orientações gerais voltadas para a BNCC; Pressupostos teóricos e metodológicos; Avaliação; Estrutura e metodologia da obra; Referências bibliográficas e Orientações específicas aos professores.

Em relação à estrutura e metodologia da obra, os autores Cereja e Vianna (2022) explicam que o MP da obra é em formato U e que nestas partes são apresentadas respostas das atividades, orientações e alguns *boxes*, entre os quais, ressaltam o *box* BNCC, em que é indicado o número das competências e o código das habilidades são desenvolvidas por meio das atividades propostas no Livro do Estudante. Em seguida, é transcrito o descritivo das competências e das habilidades previstas pela BNCC para os estudos do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Figura 25. Sugestões e orientações específicas para o trabalho com o livro - Unidade 3 - Capítulo 3.

Cruzando linguagens

Sugestão para o professor

O funk carioca é um gênero musical que provoca polêmica desde seu surgimento. Criado e popularizado na periferia do Rio de Janeiro, conquistou, em suas várias vertentes, público numeroso no Brasil inteiro, nas mais diversas classes sociais. Para saber um pouco mais de sua história, sugerimos a leitura das seguintes matérias jornalísticas:

- "Funk: sua história e evolução ao longo dos anos", de Márcio Miranda Pontes. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/funk/>.
- "A cultura do funk", de Jéssica Balbino. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/reportagens-especiais/funk-estetica-do-cao/#page8>.
- "Final, funk também é cultura? Saiba como surgiu esse gênero e entenda o seu papel na cultura brasileira". Disponível em: <https://novabrasilfm.com.br/notas-musicais/brasilidade/funk-e-cultura-conheca-suas-origens-e-relacao-com-a-cultura-brasileira/>. Acesso em: 29 maio 2022.

A língua em foco

Concordância verbal

Atividade complementar

Peça aos alunos que reúnam textos diversos, impressos, digitais e orais (gravados) para analisar como a concordância verbal é empregada em diferentes situações de uso da língua. A ideia é trazer exemplos de concordância que seguem e que não seguem as regras da norma-padrão para serem analisados em aula, sob uma perspectiva científica, que observe e registre as ocorrências sem julgamentos de valor ou preconceito linguístico. Busque casos de pessoas de prestígio social, reconhecidas profissionalmente, que em muitas situações também fazem uso de variedades com regras de concordância distintas das instituídas pela gramática normativa, mostrando aos alunos que as regras da norma-padrão não descrevem o uso da língua, mas são de fato uma abstração produzida com base em usos muitas vezes datados e bastante específicos.

Exercícios

Sugestão para o professor

Leia o livro do linguista Marcos Bagno *Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro* (São Paulo: Parábola Editorial, 2009). Nele, o autor analisa 50 fenômenos linguísticos já incorporados no português brasileiro, mas que ainda são considerados "erros". A concordância verbal é um deles, apresentado como um dos casos que mais suscitam manifestações de preconceito linguístico.

Casos especiais de concordância

Exercícios

Sugestão para o professor

Para se aprofundar no tratamento dado à concordância verbal nos estudos da linguagem, leia o tópico "Concordância verbal" da *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (São Paulo: Parábola Editorial, 2011).

Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa

Sugestão para o aluno

Há muitas versões do mito de Narciso na internet, em texto e vídeo. Peça aos alunos que confirmem algumas em: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2011/03/narciso-paixao-por-si-mesmo.html> e em <https://www.youtube.com/watch?v=SD5MIKPwHWU>. Acesso em: 14 maio 2022.

Sugestão para o professor

Vale a pena ler o artigo "Bom senso e senso comum", do psicanalista Pedro de Santi, sobre a diferença entre os dois conceitos. Disponível em: <https://notaalta.espm.br/fala-professor/bom-senso-e-senso-comum/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Produção de texto

Progressão temática: construção e recursos expressivos

Sugestão para o professor

- *Ler e compreender: os sentidos do texto*, de Ingedore Koch e Vanda Elias (São Paulo: Contexto, 2006), é uma obra baseada na Linguística Textual, que apresenta alguns conceitos, como o da progressão temática, por meio de numerosos exemplos, numa exposição clara e direta.

Sugestão para o professor

- "A progressão em textos argumentativos escritos: uma análise básica", de Paola Tassinari Groos e Gil Roberto Costa Negreiros. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlp/articula/view/144570/152544>. Acesso em: 31 maio 2022.

Sugestão para o professor

- *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, de Irandé Antunes (São Paulo: Parábola Editorial, 2009), é uma coletânea de textos apresentados pela autora em congressos e seminários de Linguística, todos com o objetivo de discutir o ensino de Língua Portuguesa na escola. Entre muitos assuntos, a autora discute aspectos da coerência e da coesão textuais e a escrita dos alunos.

Produção de texto

Agora é a sua vez: texto dissertativo-argumentativo (III)

Sugestão para o professor

Leia um artigo sobre a produção textual argumentativa de alunos, tendo como principal enfoque o grau de informatividade dos textos. Disponível em: <https://www.unl.edu.ar/iberioextension/dvd/archivos/ponencias/mesa4/produccion-textual-argumenta.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

Intervalo

Atividade preparatória

Antes de abrir uma conversa com todos os alunos a respeito das atividades para a organização do **Intervalo**, solicite a eles que se reúnam em grupos menores para discutir as propostas que desejam apresentar para a turma, considerando as atividades principais que devem fazer parte do evento: a produção de um jornal mural com as produções dos alunos desenvolvidas na



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 78).

A partir da compreensão de como o MP do livro *Português Linguagens 9º ano* se estrutura, analisaremos as orientações contidas no capítulo 3, da unidade 3. A análise levará em conta se a abordagem multimodal foi inserida nas orientações didáticas, conforme os critérios definidos na metodologia, e como essas instruções

foram articuladas a fim de possibilitar uma orientação pertinente às atividades e a uma aprendizagem significativa para os alunos.

A análise do MP foi delimitada em um recorte específico, abrangendo apenas as atividades do LD previamente analisadas. Este recorte metodológico permite uma análise focada nas orientações e sugestões que instrumentalizam a prática pedagógica nas atividades analisadas na seção anterior dessa pesquisa.

Ao analisarmos as orientações do MP referentes às atividades da abertura que abordam o consumo entre os jovens, percebemos que, embora uma ilustração seja contemplada (Figura 5), não há qualquer instrução ou sugestão que explore a imagem. As orientações, dispostas em formato de U, partem de uma discussão oral com os alunos com as seguintes perguntas: “O que vocês se sentem impelidos a consumir? Conseguem ser críticos aos apelos da sociedade de consumo?” (Cereja; Vianna, 2022, p. 202). Já nas sugestões específicas é sugerido que o professor leia um artigo sobre consumismo com os alunos, excluindo assim, qualquer suporte ou estratégia para trabalhar a multimodalidade.

Ainda na abertura do capítulo 3, os autores disponibilizam uma crônica *A crueldade dos jovens* que é ilustrada com imagens (Figura 6 e 7). No entanto, para trabalhar com esta proposta de atividade, o MP orienta que o professor leia o título do texto e levante hipótese de leitura com as perguntas: “O que esperam ler?; Qual será o conteúdo do texto?; A crueldade seria dos próprios jovens ou eles seriam vítimas?; Nesse último caso, de quem poderia ser a crueldade?” (Cereja; Vianna, 2022, p. 203). Em seguida, o MP orienta que os alunos devem fazer a leitura para confirmar suas ideias. Observamos que as orientações não fornecem subsídios para desenvolver uma leitura multimodal. Acerca dessa situação, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que,

[...] no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sígnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento e design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (Coscarelli; Novais, 2010, p. 39).

A falta de orientação sobre a multimodalidade implica no não desenvolvimento das competências e habilidades implementadas pela BNCC e evidencia apenas o texto verbal como fonte de construção de sentido. Nesse contexto, Ribeiro (2024),

concedeu uma entrevista respondendo à pergunta sobre qual seria sua orientação de trabalho com os textos multimodais:

A orientação para a educação básica é tratar os textos em sua integralidade de linguagens e tê-los como eixo do ensino de língua. E isso não está apenas na BNCC, mas em documentos que remontam há 30 anos ou mais. É lento, é difícil, mas vem acontecendo. Uma visão menos integrada, e muito forte, está em disputa no espaço da escola e da docência, como discurso e como modo de ensinar, mas vai sendo substituída aos poucos, à medida que os cursos de Letras vão se modernizando e reformando (isso também é lento, mas é obrigatório), os professores vão estudando continuamente (quando podem) e o debate vai se qualificando nesse sentido (Ribeiro, 2024, p. 479).

Para muitos docentes, trabalhar com o multimodal exige uma quebra de paradigmas: aceitar que o sentido do texto se dá pela pluralidade de linguagens, desmitificar que a multimodalidade é um acessório, e não uma linguagem com gramática própria, entender que, embora o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o concursos foquem nos textos escritos, é necessário trabalhar a multimodalidade e buscar conhecimento acerca dessa abordagem multimodal.

Na seção *Estudo do texto*, os exercícios propostos sobre compreensão e interpretação estão relacionados com a crônica da abertura do capítulo. A única orientação do MP é para que os alunos respondam às questões em duplas e todas as perguntas estão centradas no texto escrito.

Na mesma seção aparecem duas ilustrações (Figura 8 e 9), uma delas referente ao autor da crônica *A crueldade dos Jovens* e a outra ao cantor James Brown. O MP não traz nenhuma orientação sobre elas, mesmo assim, a presença das ilustrações indica uma pedagogia que reconhece a existência da multimodalidade, mas a falta de orientações de leitura no MP indica que não há uma integração com a abordagem multimodal de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

A seção *Língua em foco* traz uma tirinha (Figura 10) que é utilizada para compor a explicação de um conteúdo gramatical sobre concordância verbal. As orientações no MP são bastante injuntivas e evidenciam apenas a regra gramatical. Comandos como os que serão listados a seguir, fazem parte das instruções:

Retome os conhecimentos prévios dos alunos sobre concordância; Ative os conhecimentos deles sobre concordância nominal estudada no capítulo anterior; Diga que vão estudar um segundo tipo de concordância, a verbal; Peça que levantem hipóteses sobre o que seria concordância verbal; Peça exemplos; Leia com os alunos o conteúdo do livro e faça as atividades coletivamente (Cereja; Vianna, 2022, p. 208).

Embora as hipóteses possam partir da leitura da tirinha, a ausência de orientações que a cerca é uma realidade neste capítulo. Para Seagate (2011),

As tiras são produzidas a partir da junção do gênero oral espontâneo com a escrita. Nessa junção, há a presença de elementos visuais e verbais. Por ter esse formato visual, elas permitem recursos mais atraentes para a representação de características comuns na interação face a face, que muitas vezes, não estão presentes em uma comunicação verbal comum. Por isso, é tão importante estar atento aos aspectos multimodais desse gênero (Seagate, 2011, p. 74).

Nessa perspectiva a tirinha, um texto com tanta riqueza de elementos que podem ser explorados, acaba sendo utilizado como pretexto para trabalhar os conteúdos gramaticais.

A subseção *Exercício* apresenta duas peças publicitárias (Figura 11 e 13) cujas orientações do MP estão voltadas para a questão gramatical. As instruções passadas são: Faça os exercícios com a turma coletivamente; Explore com os alunos as diferentes possibilidades de concordância verbal, tendo em vista os efeitos de sentido produzidos nos textos (Cereja; Vianna, 2022, p. 211).

Embora o manual peça para considerar os efeitos de sentidos, ele não dá orientações de como o profissional pode proceder com o texto multimodal para alcançar esses sentidos.

Analisando um outro trecho do MP, sobre a execução da atividade que envolve uma das peças publicitárias, vemos que o foco realmente está na estrutura sintática, sendo que a significação não encontra o mesmo caminho:

Se considerar conveniente, comente com a turma que esse tipo de concordância, quando empregada de forma expressiva, como no exemplo em estudo, recebe o nome de silepse (no caso, uma silepse de pessoa), e é considerada uma figura de sintaxe. Proponha aos alunos o exercício de imaginar-se participando da campanha a fim de perceber sua voz sendo somada à voz dos jovens, de modo que possam perceber o uso dessa concordância verbal na prática. A campanha, que também objetivava promover o bem-estar e o cumprimento dos direitos de jovens e adolescentes e estimular sua participação na busca de soluções, procurava reunir o maior número possível de jovens participantes para dar visibilidade a seus anseios. (Cereja; Vianna, 2022, p. 212).

Observamos que as orientações do MP não conduzem a uma explicação ou a uma estratégia de como trabalhar com textos multimodais para a construção de sentidos. A ausência de instruções para desenvolver o letramento multimodal pode privar o aluno de atingir a significação do texto por meio de outros modos de comunicação.

Essa ausência é observada quando a seção *Língua em foco* coloca um *box* para explicar um caso especial de concordância verbal utilizando uma ilustração como suporte (Figura 15). A explicação gira em torno do pronome *se* como apassivador. As orientações incluem verbos no imperativo como: *leia*; *explique*; *discuta*; *pergunte* e *perceba*, todos voltados apenas para construção sintática do pronome.

O pronome *se* como partícula apassivadora é visto com frequência em anúncios de venda ou aluguel, geralmente em placas que reforçam a comunicação visual. No entanto, essa integração entre a gramática e a multimodalidade não ocorre nas instruções do MP.

Ainda na mesma seção, mas de volta à subseção *Exercícios*, em que livro apresenta um cartaz sobre o meio ambiente (Figura 16), utilizado em uma manifestação na cidade do Rio de Janeiro, percebemos que essa lacuna de orientações referentes a uma abordagem multimodal é recorrente. Além do MP traçar as orientações focadas na análise sintática, ele também faz uma sugestão de aprofundamento do tema *concordância verbal*.

No que tange às orientações para os exercícios, elas estão dispostas no espaço em formato de U, sendo assim definidas:

Oriente os alunos para que façam os exercícios individualmente para posterior discussão das respostas e esclarecimento de dúvidas. Você pode atender os alunos individualmente durante a resolução dos exercícios. (Cereja; Vianna, 2022, p. 216).

A sugestão dada aos professores está disposta na parte de orientações específicas do MP e sugere que eles façam duas leituras de obras do linguista Marcos Bagno. A primeira, do livro *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*, e a segunda *Gramática pedagógica do português brasileiro*, no tópico *Concordância verbal*.

A partir dessas orientações e sugestões, fica evidente que o trabalho com os textos multimodais não é levado em consideração, pelo contrário, estão sendo usados como um subterfúgio para o trabalho com a gramática. Tanzi Neto *et al.* (2020) enfatizam que

[...] se leve em conta ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem, (verbal e não verbal). [...] Essa proposta pedagógica deve considerar a aprendizagem de leitura e de escrita de textos multimodais que incorporem outras linguagens, sendo que novas práticas de comunicação/interação em diferentes linguagens convocam os multiletramentos (Tanzi Neto *et al.*, 2020, p. 138).

A subseção *Semântica e discurso* apresenta exercícios com textos multimodais: uma ilustração, dois cartuns e uma representação de pintura. Em relação à ilustração (Figura 17), constatamos que não há qualquer orientação ou sugestão que mencione esse texto multimodal.

Uma das atividades propostas está na subseção *Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa* e explora a relação entre um cartum (Figura 18) e um texto explicativo sobre o mito de Narciso com a representação de pintura de Caravaggio (Figura 19), todos os textos se articulam para gerar a compreensão do sentido. A figura a seguir retrata as orientações do MP para a atividade:

Figura 26. Orientação para a atividade *Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa* - Subseção *Semântica e discurso*.

Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa

BNCC

Competências gerais: 1, 3, 4, 7
 Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 5
 Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 4, 5
 Habilidades: EF69LP05, EF69LP17, EF69LP44, EF89LP04, EF89LP06, EF89LP32

Oriente os alunos para que leiam o cartum e o boxe "O mito de Narciso". Após a leitura, resolva coletivamente as questões com a turma. Sugerimos que elas sejam respondidas oralmente.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 220).

Conforme as análises anteriores, o MP se mostra insuficiente em relação à exploração da multimodalidade. Observamos que as orientações privilegiam a linguagem verbal, e não é dada merecida atenção aos elementos visuais. Ao focar nessa perspectiva, a oportunidade de desenvolver novas competências e habilidades acaba sendo minada.

A segunda atividade utiliza o mesmo cartum da atividade 1 (Figura 18) e o texto explicativo sobre o mito de Narciso, juntamente com a representação da pintura de Caravaggio (Figura 19).

Figura 27. Atividade 2 - Subseção *Semântica e discurso*

Atividade 2

Proponha aos alunos a leitura do cartum e verifique se eles observam que, nele, é possível perceber uma crítica presente na imagem do homem refletido monstruosamente nas águas poluídas, que são derramadas pelo encanamento que vem da fábrica, e que a vestimenta desse homem talvez possa ligá-lo a um alto cargo nessa fábrica, ou seja, ele pode ser um responsável pela degradação do meio ambiente. A porta aberta da fábrica parece reforçar a ideia de ligação entre ambos, pois ele teria saído por ela.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 221).

Neste ponto do MP, constatamos uma mudança positiva nas orientações, ainda que de forma sutil, tratam da multimodalidade. Pela primeira vez, neste capítulo, o MP tratou a imagem como um texto que oferece informações essenciais para a construção de sentidos.

As orientações chamam a atenção para a integração entre todos os componentes visuais do cartum, pois a construção de sentido e, conseqüentemente, a resolução da atividade só será possível a partir dos elementos visuais, simbólicos e narrativos da imagem.

Algo similar ocorre nas orientações para se trabalhar com a representação da pintura de Caravaggio, como veremos a seguir:

Figura 28. Atividade 2 - O mito de Narciso - Subseção *Semântica e discurso*

Boxe “O mito de Narciso”

Análise a tela do pintor italiano Caravaggio (1571-1610) com os alunos, procurando perceber nela as características do mito de Narciso, que lhe serviu de inspiração. Na cena pintada, um jovem se inclina sobre a água e se admira sob uma iluminação dramática, criada pelo pintor barroco por meio do contraste entre áreas claras e escuras, técnica conhecida como *chiaroscuro*. Chame a atenção dos alunos para o fato de o personagem inclinar a cabeça para baixo, em direção a seu reflexo na água. Pelos músculos do pescoço e do braço direito, temos a impressão de que Narciso faz um esforço descendente e gradual. Um dos pontos mais impressionantes da pintura é esse movimento: quando tiramos os olhos do personagem e voltamos a ele, a impressão é de que Narciso está um pouco mais perto da superfície da água.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 222).

Embora o MP não utilize, em suas orientações, termos cunhados por teóricos e pesquisadores da área, ele segue uma abordagem multimodal para transmitir sugestões ao professor.

Notamos que as orientações se valem da integração de diferentes modos de linguagem, como o verbal, o visual e o corporal. O texto sobre o mito de Narciso parte do conceito linguístico, já a representação da pintura não foi tratada como uma ilustração, apenas. As orientações abordaram as cores, a iluminação, as linhas, o movimento e a composição, conectando todos os elementos para construção do significado. As palavras de Ribeiro (2021) enfatizam:

É claro que as palavras podem estar na cena, mas não apenas elas, eventualmente nenhuma delas, talvez algumas em conluio com outras linguagens, produzindo sentidos — eventualmente controlados — que nenhuma delas poderia gerar sozinha, isto é, as palavras — nossa fixação — podem ser menos ou mais protagonistas em dadas condições (Ribeiro, 2021a, p. 124).

Essa abordagem no MP conduz o professor a desenvolver uma atividade multimodal, que valoriza a linguagem visual e que promove uma leitura ativa e crítica para os alunos.

O último texto multimodal que aparece na subseção *Semântica e discurso* é um cartum (Figura 20) que foi apresentado com o intuito de explicar aos alunos sobre *informatividade*, um dos elementos da textualidade.

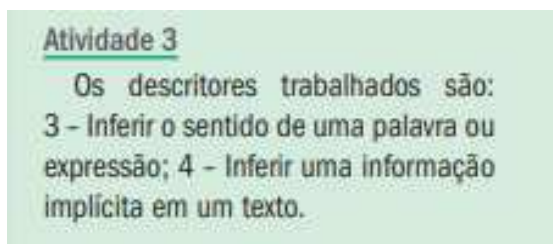
As orientações do MP, infelizmente, não trazem qualquer informação relacionada ao cartum, evidenciando que a multimodalidade não foi abordada. A única sugestão ao professor é a leitura do artigo *Bom senso e senso comum*¹² do psicanalista Pedro de Santi, que explica a diferença entre os dois conceitos.

A seção *Produção de texto* apresenta uma ilustração (Figura 21), um cartum (Figura 22) e outra ilustração (Figura 23). Esses textos estão envolvidos em atividades propostas no capítulo. Todos os textos multimodais, dispostos nesta seção, são atribuídos a orientações voltadas para o texto escrito e não foram mencionados nas sugestões ao professor. A atividade proposta no livro para a produção do texto dissertativo-argumentativo, cita a canção *Resposta ao Funk Ostentação* de Edu Krieger. No entanto, o MP sugere que os professores leiam um artigo¹³ sobre a produção textual argumentativa tendo como principal enfoque o grau de informatividade dos textos, mas não orienta que os docentes apresentem a canção aos alunos, desconsiderando seu uso prático para a realização da tarefa. Como resultado, os recursos multimodais da música, que poderiam enriquecer a produção textual não são aproveitados, perdendo a oportunidade de usar seus elementos multimodais como inspiração para a produção de texto.

A atividade 3 desta seção apresenta o cartum *Cidade enlatada* (Figura 22), que está no fechamento *Passando a limpo*, apesar do enunciado da atividade estar voltado para a linguagem visual, não há orientações que guiem o professor para desenvolver um trabalho multimodal.

¹² Artigo Bom senso e senso comum. Disponível em: <https://notaalta.espm.br/fala-professor/bom-senso-e-senso-comum>

¹³ Produção textual argumentativa: Presença das Informações Midiáticas nas Dissertações de Alunos do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa4/produccion-textual-argumenta.pdf>

Figura 29. Atividade 3 - Fechamento *Passando a limpo*

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 231).

A orientação parte dos descritores 3 e 4 que descreve quais competências de leitura e interpretação são essenciais. No entanto, os descritores não estão especificando em qual situação eles devem ser observados, as competências podem ser aplicadas para qualquer leitura, seja um texto verbal, seja um texto que agregue outros modos semióticos. O MP não traz orientações que valorize os seus elementos visuais para trabalhar com o cartum. Desta forma, o manual não guia o professor para desenvolver a atividade a partir de uma abordagem multimodal.

Em contraste com as orientações fornecidas para a análise da pintura de Caravaggio e do cartum Narcisos de Rodrigo Rosa, as atividades subsequentes do manual representam um recuo metodológico em relação às orientações ao professor. Apesar de outros textos multimodais apresentarem elementos visuais igualmente relevantes, o manual não traçou a abordagem multimodal anteriormente aplicada.

A interpretação desses dados reporta-se aos critérios para análise do MP que foram estabelecidos na metodologia. O quadro 16 evidencia essas informações.

Quadro 16. Respostas aos critérios para análise do Manual do Professor

Critério	Descrição dos Critérios	Resposta em relação às orientações e sugestões para os professores
1	O manual oferece ao professor orientações sobre como trabalhar com os textos multimodais?	Não
2	As orientações e sugestões utilizam os termos: <i>multimodalidade</i> , <i>multiletramentos</i> ou <i>textos multissemióticos</i> ?	Não
3	As orientações e sugestões conduzem a relação entre os diferentes modos de comunicação (texto e imagem) para construir significado?	Isso ocorre em 2 orientações
4	As orientações e sugestões conduzem a observação dos elementos visuais do	Isso ocorre em 2 orientações

	texto (cores, contraste, formas, tamanhos, símbolos, entre outros)	
5	As orientações e sugestões orientam para produção de conteúdo multimodal ou apenas para o seu consumo?	Apenas para seu consumo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A análise apresentada conclui que há uma predominância de orientações e sugestões que focam na linguagem verbal, observamos que o MP não utiliza os termos: *multimodalidade*, *multiletramentos* ou *textos multissemióticos* e que as orientações não sugerem a produção dos conteúdos multimodais. A análise revelou que as propostas de encaminhamento pedagógico sobre a multimodalidade são insuficientes e não exploram o potencial dos múltiplos modos de comunicação nas orientações para as atividades propostas.

As informações de critérios do Quadro 15 e do Quadro 16 se complementam e convergem para um mesmo resultado de que as atividades propostas subutilizam os gêneros multimodais no livro *Português Linguagens*. A constatação de que a maioria das ilustrações possuem uma função acessória e que os gêneros multimodais não são explorados a fim de integrar a construção de sentidos do texto revela a ausência de práticas que integrem os multiletramentos. Essa lacuna é confirmada pela omissão de termos como *multimodalidade*, *multiletramentos* ou *textos multissemióticos* nas orientações e pela falta de propostas que incentivem a produção dos conteúdos multimodais pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES

O posicionamento teórico adotado nesta pesquisa, fundamentado na Semiótica Social, estabelece que a linguagem humana não se caracteriza de forma monomodal, mas sim como intrinsecamente multimodal. Conforme postulam Kress e Van Leeuwen (2006), a linguagem se materializa por meio de múltiplos modos semióticos que dialogam em um enunciado, colaborando para seu processo de significação. Ribeiro (2021) também destaca que essa orquestração semiótica está vinculada ao contexto de produção do enunciado, refletindo suas marcas sociais, ideológicas e culturais, bem como o posicionamento do enunciador.

Para que o aluno se torne um leitor mais crítico e atuante na sociedade, a escola precisa estar em sintonia com o mundo contemporâneo, que é cada vez mais imerso em gêneros multimodais. As novas tecnologias mudaram profundamente a forma como lemos e interagimos com a informação, e o ambiente escolar deve refletir essa realidade. Desta forma, o LDP emerge como uma ferramenta que auxilia os professores a mediar o conteúdo pedagógico, sendo o ponto de partida para a análise de textos que integram a multimodalidade.

Nesse contexto, essa pesquisa foi desenvolvida buscando analisar se as atividades propostas no LD contemplam a multimodalidade e de que maneira o material orienta os alunos na execução de tais atividades. Para tanto retomamos o objetivo geral do estudo que foi analisar como os textos multimodais, com maior densidade de modos semióticos, são abordados nas atividades do LD Português Linguagens 9º ano da coleção Português Linguagens, verificando em que medida essas atividades contribuem para a formação multimodal do leitor. No desenvolvimento da pesquisa, procuramos atingir os seguintes objetivos específicos: identificar a presença dos textos multimodais nos eixos e nos campos de atuação de acordo com BNCC, analisar quais textos multimodais integram o livro e o tipo de atividade proposta a partir destes textos e verificar como o texto multimodal é abordado no MP.

Sob tais circunstâncias, a execução deste trabalho permitiu a identificação e análise de fatores que foram determinantes para o alcance dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre pesquisas que envolvem a abordagem multimodal nas propostas de atividades nos LDP, a fim de verificar os resultados dos estudos desenvolvidos entre os anos de 2019 a 2025. Como

mencionado, os resultados apontaram que os LDs não promovem uma verdadeira articulação com a multimodalidade, destinando-a a uma função ilustrativa. Além disso identificamos que há uma carência de pesquisas que abordem a multimodalidade no LDP do 9º ano, série que esse estudo se destinou.

Para o andamento do estudo, pesquisamos como os documentos oficiais, em especial a BNCC, aborda a multimodalidade. Constatamos que a multimodalidade é mencionada de maneira superficial, pois não aprofunda como as diferentes semioses (visual, sonora, verbal, espacial) devem ser trabalhadas de forma integrada e crítica, não havendo uma reflexão mais densa sobre como as linguagens se articulam.

Em seguida tratamos da multimodalidade e seu processo na significação do texto. Kress e Van Leeuwen (2001) postulam que a produção de significado em textos multimodais é um ato de *design*, no qual diferentes modos de linguagem são orquestrados intencionalmente, sendo que o significado final não emerge da soma das partes, mas da interação complexa e da distribuição de trabalho semiótico entre os modos escolhidos, cada um contribuindo com suas potencialidades específicas para a mensagem como um todo. A multimodalidade reconhece que a comunicação não se apoia em um único canal, ou seja, no processo de significação em um texto multimodal cada modo é escolhido e combinado intencionalmente para moldar a percepção, a emoção e a compreensão do leitor. Sendo assim, adotamos a abordagem da GDV para essa pesquisa.

Conforme Kress e Van Leeuwen (2006), a composição visual é um sistema gramatical com recursos próprios para a criação de significado. Essa gramática visual é fundamental em textos multimodais, pois é ela que articula a relação entre o verbal e o não verbal, guiando a interpretação. Portanto, analisar um texto multimodal implica não apenas a sua escrita, mas também a sua sintaxe visual.

Posteriormente, pesquisamos sobre a relação entre o LDP e a multimodalidade. Identificamos a trajetória importante do LDP no cenário educacional do país como um instrumento que auxilia o processo de ensino e aprendizagem. Os avanços na tecnologia e nos estudos linguísticos têm transformado o LD e em decorrência disso, os textos multimodais vão se incorporando à sua composição. Essa incorporação possibilita tornar o aprendizado mais contextualizado.

O LD Português Linguagens 9ºano, escrito pelos autores William Roberto Cereja e Carolina Dias Vianna e aprovado pelo PNLD para o triênio 2024 a 2027, foi

analisado em seguida, sua estrutura se divide em quatro unidades, sendo que cada uma delas apresenta três capítulos que estão organizados em seções: Estudo do texto, A língua em foco e Produção de texto, além das partes de fechamento e abertura da unidade. Essas seções contam com seis subseções: Compreensão e interpretação, Oralidade em foco, Cruzando linguagens, Trocando ideias, De olho no gráfico/infográfico/tabela e Construindo o conceito. Com o intuito de delimitar nosso recorte de pesquisa, fizemos um levantamento dos gêneros com maior densidade multimodal e constatamos um total de duzentos e vinte e cinco gêneros ao longo do material didático, elaboramos quadros demonstrando a ocorrência desses gêneros em cada unidade.

Para analisar o livro Português Linguagens 9º ano, adotamos uma metodologia com abordagem qualitativa e documental, sendo que o recorte metodológico se concentrou no capítulo três da unidade três, pois observamos seis tipos de gêneros multimodais, tais como: ilustrações, tirinhas, peças publicitárias, cartaz, reprodução de pintura e cartaz, sendo a maior variedade de gêneros em relação aos demais capítulos das unidades do LD. Assim, a análise das orientações e sugestões do MP ficou delimitada nesse recorte.

A natureza multimodal deste estudo fez com que a análise dos textos se apoiasse na GDV, priorizando as propostas de atividade que integram diferentes linguagens para a construção de sentido. Empregamos, também, a tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos de português, desenvolvida por Marcuschi (2008), para que pudéssemos analisar em que medida as propostas direcionavam as questões, que envolviam a abordagem multimodal, para a formação crítica do estudante. Além disso, elaboramos dez critérios, cinco para analisar as atividades propostas com textos multimodais no LD e cinco para analisar as orientações ou sugestões do MP.

Analisamos dezoito textos com maior densidade multimodal, divididos em seis gêneros diferentes. Dez deles não foram abordados nas atividades propostas, cinco foram abordados parcialmente e três tiveram as atividades totalmente voltadas para a abordagem multimodal. Os dados obtidos mostraram que a maioria dos gêneros multimodais desempenham uma função acessória, servindo como suporte para o texto escrito. As atividades propostas não exploram a potencialidade semiótica e não promovem o desenvolvimento de habilidades multimodais. Embora os gêneros

multimodais sejam frequentes no livro didático, sua abordagem não valoriza os múltiplos elementos que os constituem.

A partir da tipologia das questões de Marcuschi (2008), observamos que as questões das atividades que abordam os gêneros multimodais, são, em sua maioria questões inferenciais e globais, o que contribui para o letramento multimodal. Apesar de ser uma contribuição interessante, a quantidade das questões é insuficiente, resultando em um estudo superficial que não explora a complexidade dos gêneros multimodais.

Constatamos, ainda, que a maioria das atividades se concentra no Campo Jornalístico-Midiático, contudo a maior parte das propostas de atividade revelaram - se superficial no que tange à multimodalidade. A abordagem metodológica falha em promover uma análise que integre as modalidades de comunicação, subaproveitando a sintaxe visual e a orquestração entre esses diferentes modos. Assim, o potencial crítico dos multiletramentos fica sem o devido aprofundamento.

Com relação à análise do MP, observamos uma contradição à perspectiva sociointeracionista que os autores o enquadram, já que apresenta uma estrutura bastante injuntiva como um passo a passo a ser seguido pelo professor, posicionando-o um executor de tarefas. O MP desconsidera a dinâmica social de cada sala de aula, ele não abre espaço para que as perguntas, debates e descobertas inesperadas conduzam o caminho da aula. A forma com que as orientações são apresentadas pressupõe uma turma homogênea e idealizada, ignorando as realidades sociais, culturais e individuais dos alunos, opondo-se à perspectiva sociointeracionista que defende que a aprendizagem ocorre na interação com o outro e com o mundo.

A análise concluiu que o MP não utiliza termos referente a multimodalidade, indicando que o material não foi projetado para orientar um trabalho pedagógico nessa frente. Como resultado, as propostas de encaminhamento são insuficientes e não exploram o potencial dos múltiplos modos de comunicação. Uma vez que o MP é projetado para auxiliar o trabalho do professor, na prática, o docente fica desamparado teoricamente e metodologicamente, sem subsídios para guiar os alunos na análise de textos multissemióticos.

Dentre as principais lacunas identificadas por esta pesquisa, destacam-se duas, tanto as atividades propostas aos alunos quanto as orientações fornecidas aos docentes. Primeiramente, constatamos que as atividades com gêneros multimodais,

embora presentes, não são exploradas sob uma ótica que desenvolva a criticidade multimodal dos alunos. Em segundo lugar, verificamos que o MP não auxilia o docente para um trabalho aprofundado com as múltiplas linguagens, pois não oferece suporte teórico nem orientações metodológicas que o auxilie a explorar a complexidade desses textos, mantendo o potencial da multimodalidade subutilizado.

Reconhecemos as limitações e os desafios que permearam esta pesquisa. O estudo se ateve a um recorte específico do material didático. Uma limitação, portanto, é a não inclusão de outros componentes didáticos, como as plataformas digitais, os materiais complementares em vídeo ou os projetos integradores, que poderiam apresentar outros resultados. O principal desafio metodológico concentrou-se na interpretação da análise qualitativa, que, apesar de pautada em critérios metodológicos, carrega uma subjetividade inerente. Tais limitações, não invalidam os resultados apresentados, porém servem para contextualizar as conclusões apresentadas e para sublinhar a complexidade de se pesquisar a multimodalidade no âmbito da educação.

Diante dessas circunstâncias, entendemos que o LDP permanece como um objeto de análise essencial, especialmente no que esse refere à otimização da abordagem da multimodalidade. A partir das conclusões e limitações deste estudo, sugerimos que futuras pesquisas se dediquem não apenas a analisar o material do aluno, mas também à prática docente diante das lacunas do MP.

Primeiramente, a pesquisa não observou como essas propostas são implementadas em sala de aula, revelando se as lacunas identificadas são reproduzidas ou superadas no chão da escola, o que constitui um campo fértil para futuros estudos. Recomendamos, também, um aprofundamento no estudo da produção discente, analisando os desafios e as potencialidades que surgem quando os alunos assumem o papel de produtores de conteúdo multimodal. Além disso, priorizamos a análise da relação entre texto verbal e a imagem estática. Não abordamos outros modos semióticos, como o design gráfico da página (cores, tipografia, *layout*), o sonoro ou o gestual, que também são igualmente importantes para a produção de sentido, novas pesquisas poderiam se dedicar a essas outras camadas da comunicação multimodal.

Sugerimos que outros estudos analisem a prática docente e explorem o desenvolvimento de propostas didáticas que integram multimodalidade, incentivando

os alunos a se mobilizarem como sujeitos capazes de compreender, interpretar e produzir textos multissemióticos que dialoguem com sua própria cultura.

Assim, esperamos que esta pesquisa contribua com o campo dos estudos de letramento e multimodalidade, apontando caminhos para práticas que mobilizem uma linguagem multimodal e possibilitem que os alunos atuem ativamente na construção de sentidos, sendo capazes de construir significados e de intervir criticamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa. **Pelos Caminhos do Letramento Visual: Por uma Proposta Multimodal de Leitura Crítica de Imagens.** Linguagem em Foco, v. 3, n. 5, p. 43-64, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo, Atlas, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema dos gêneros discursivos. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. **Multimodalidade e letramento visual: um estudo Piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico.** Revista da Anpoll, n. 7, p. 17-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- BARROS, Dulce Elena Coelho. **Gêneros gramatical, textual e social nos estudos linguísticos,** v. 32, n. 2, p. 181-189, 2010.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BAUER, Martin W.; Gaskell, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa,** v. 30, n. 3, p. 1-3, set. 2003.
- BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programas do livro: histórico.** Brasília, DF, 2018.. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos por unidade da federação.** Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Perguntas frequentes - Escolha PNLD 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/escolha-pnld/2020/perguntas_frequentes_escolha_pnld_2020.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Plano Nacional do Livro e do Material Didático. **Adequação e pertinência das orientações prestadas ao (à) professor (a) por meio do manual**. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/principios_criterios. Acesso em: 25 ago. 2025.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, Clécio; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (org.). **Livro didático**: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo *In*: VAI, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-113.

CAPES. **Banco de teses**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CARVALHO, Maria das Dores Licindo de. **Uma análise dos enunciados presentes em atividades com tirinhas no livro didático do 3º ano do ensino médio de língua portuguesa da coleção Português Contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2024.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português linguagens**: 9º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: Sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica.** *In: História da Educação*, v. 3, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Routledge: London, 2000.

Correia, Fernando. **Desenho Científico – o outro lado da comunicação científica -ilustração ou Desenho?** Disponível em: <https://fcbioillustration.com/sample-page/ilustracao-ou-desenho>. Acesso em: 16 dez. 2025

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo.** *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura, leitura e aprendizagem.** Curitiba: IESDE, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. *In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebenaicher (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 135-151.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). Fala e escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-203.

DIONISIO, Angela Paiva. “**Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**”. *In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). Fala e Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In: BURZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Jonet de; SOUZA, Maria Medianeira de. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais.** Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FERNANDES, José David Campos. **Semiótica e gramática do design visual.** 2. ed. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2020.

FERREIRA, Cristina Ribeiro. **As tirinhas nos livros didáticos de Língua Portuguesa de ensino fundamental: usos pedagógicos e temáticas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2023.

FERREIRA, Isabella Bacha; FERREIRA, Helena Maria. **Leitura de textos multissemióticos: (re)visitando habilidades.** São Paulo: Dialética, 2021.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita.** Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Unesp, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multiletramentos a partir da gramática do design visual**: possibilidades e reflexões. Anais do SILEL, v. 3, p. 1-19, 2013.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNIESP, 2002.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: JOUVE; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.p.53-65.

JUZWIAK, Victor Ridel; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Um olhar histórico sobre os percursos legais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 2, p. 810-829, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61246>. Acesso em: 14 jun. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp/MEC, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge: Abingdon, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LANGER, Susanne Katherina. **Filosofia em nova chave**: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. São Paulo, Perspectiva, 1971.

LEFFA, José Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFPG, 2020. p. 67-86.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro de. A escolarização relacionada à demografia na província da Bahia no século XIX. *In*: AGUILERA, Vanderci Andrade (org.). **Para a história do português brasileiro**. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEIVA, Eduardo. **Imagem, história e semiótica**. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 11–29, 1993.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GUIMARÃES, Sonia; BOMENY, Helena Maria Bousquet. **A política do Livro Didático**. Campinas: UNICAMP: Summus Editorial, 1984.

PAIVA, Jorge. **O design da ilustração no livro ilustrado brasileiro contemporâneo**. Dissertação de Mestrado em Design – Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo: Anhembi, 2012.

PASSOS, Edson Rodrigues. **Livro didático de língua portuguesa: por uma política de formação de leitores de imagem**. Curitiba: Appris, 2020.

PATRIOTA, Luciene Maria. **Aspectos estruturais dos livros didáticos de português: um olhar ao longo do tempo**. Leia Escola, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 64-79, 2015.

PEREIRA, Edithe. **A arte rupestre de Monte Alegre, Pará, Amazônia, Brasil**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais**. Revista Texto Digital (UFSC), v. 17, p. 7-21, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e79867>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021a.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais na sala de aula: exercícios**. Revista Triângulo, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020. Disponível em: [10.18554/rt.v13i3.5005](https://doi.org/10.18554/rt.v13i3.5005). Acesso em: 29 ago. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: Leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; VELOSO, Rodrigo Felipe. **Entrevista com Ana Elisa Ribeiro - O livro-objeto e as narrativas híbrida, multimodal e crossover**. Caderno Seminal, n. 49, p. 472-491, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/82160>. Acesso em: 06 set. 2025.

RODRIGUES, Juçara Oliveira. **Multiletramento em questões de leitura e compreensão de infográficos na coleção didática “Português, conexão e uso” do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Natal, 2023.

ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROUXEL, Annie. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor**. Tradução de Samira Murad. Revista Criação & Crítica, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 12 nov. 2025

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Luiz Fabiano Braga dos. **Nas páginas dos manuais de livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano: uma reflexão sobre os gêneros multimodais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (org.). **Semiótica Social e multimodalidade: um tributo a Gunther Kress**. Vitória: Edufes, 2023.

SEAGATE, Aline. **As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa: uma proposta de leitura**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Marcos Helam Alves da. **O processo de recategorização metafórica na construção de sentidos de memes verbo-imagéticos**. 2016. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 31-76.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Silenildo Lima. **Tiras cômicas na sala de aula: a construção de sentidos do humor e da ironia na formação do leitor proficiente**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado da Bahia, Natal, 2023.

STEIN, Pippa. **Multimodal pedagogies in diverse classrooms**. Representations, rights and resources. Abingdon: Routledge, 2008.

TANZI NETO, Adolfo *et al.* *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. *In*: SIMPSON, James (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London; New York: Routledge, 2011. p. 668-682.