

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS

Ziane Maria Florêncio de Santana

LEITURA DE IMAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO: ensino ou estratégia
de motivação para leitura de outros textos?

Recife

2017

Ziane Maria Florêncio De Santana

LEITURA DE IMAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO: ensino ou estratégia de motivação para leitura de outros textos?

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Linguística. Orientadora: Prof.^a. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento. Co-orientadora Prof.^a. Dra. Paloma Borba.

Recife

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S232I Santana, Ziane Maria Florêncio de
Leitura de imagem em livros didáticos do 9º ano: ensino ou estratégia de
motivação para leitura de outros textos? / Ziane Maria Florêncio de Santana.
– Recife, 2017.
253 f.: il., fig.

Orientadora: Glaucia Renata Pereira do Nascimento.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências.

1. Leitura. 2. Multimodalidade. 3. Pré-leitura. 4. Recursos semióticos. I.
Nascimento, Glaucia Renata Pereira do (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-183)

ZIANE MARIA FLORÊNCIO DE SANTANA

“LEITURA DE IMAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO: ENSINO OU ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO PARA LEITURA DE OUTROS TEXTOS?”

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 31/05/2017.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. GLÁUCIA RENATA PEREIRA DO NASCIMENTO – Orientadora

Profa. Dra. PALOMA PEREIRA BORBA PEDROSA – Co-orientadora

Profa. Dra. HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA

Profa. Dra. MARCELA REGINA VASCONCELOS DA SILVA NASCIMENTO

Recife – PE

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiro e especialmente, a meus pais Antônio José de Santana e Zilene Florêncio de Santana, pelo grande exemplo de vida que representam.

Aos meus amados filhos José Carlos Antonino de Assis Junior e Pedro Henrique Antonino de Assis, que me impulsionam para novas conquistas.

Ao meu marido José Miguel Guimarães Falcão, pelo companheirismo e pela compreensão que teve por mim nessa árdua jornada. Acredito que sem seu carinho e sem sua dedicação tudo teria sido muito mais difícil.

AGRADECIMENTO

A Deus, por me colocar no momento certo neste curso e conduzir todas as minhas decisões.

Aos meus pais Antônio José de Santana e Zilene Florêncio de Santana, pelo zelo e pelo cuidado que sempre tiveram por mim.

Aos meus queridos irmão, que vibraram ao saber que eu estava no mestrado.

Aos meus amados filhos José Carlos Antonino de Assis Junior e Pedro Henrique Antonino de Assis, que souberam compreender que a minha ausência, em alguns momentos importantes de nossas vidas, era necessária para que eu pudesse realizar um sonho.

Ao meu marido José Miguel Guimarães Falcão, companheiro de todas as horas. Seu carinho foi decisivo para que eu continuasse nesta caminhada.

À minha querida orientadora, professora Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento, agradeço não só pelas suas preciosas orientações acadêmicas, mas também pela determinação de não me deixar desistir de um sonho.

À minha co-orientadora Dra. Paloma Borba, por suas observações e valorosas contribuições para que este trabalho fosse exitoso.

À minha estimada amiga e companheira de profissão professora Lindura Melo, da escola Governador Carlos de Lima Cavalcanti, por ouvir minhas angústias e contribuir tanto para que este trabalho pudesse acontecer.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras e docentes da UFPE Dra. Ana Lima, Dra. Ângela Dionísio, Dra. Siane Góis, Dra. Beth Marcuschi, Dr. Antônio Carlos Xavier, também coordenador do curso, Dr. Eduardo França e Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento, pela dedicação e por contribuírem para que sejamos profissionais melhores.

A Márcia, professora de Língua Espanhola, pela orientação e dedicação para que tivéssemos uma experiência exitosa na prova de proficiência.

Aos meus amigos de curso, que estarão sempre na minha memória e que agora fazem parte da minha história: Ana Celi, Mônica Santos, Gerdna Martins, Érica Carvalho, Maria Bernadete, Maria Alice, Evaldo José, José Andrade, Joseane Gonçalo e Sérgio Claudino, por dividirmos momentos inesquecíveis e que ficarão para sempre em nossas lembranças.

A Karla Soatman e a Rafaela Pedrosa, por serem sempre tão prestativas diante das nossas dúvidas.

À gestão da Escola Governador Carlos de Lima Cavalcanti e da Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre, por compreenderem as minhas ausências, em alguns momentos decisivos.

Aos colegas professores da Escola Governador Carlos de Lima Cavalcanti e da Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre, pelo apoio e pela compreensão quando tiveram que me substituir nas minhas ausências e aos demais integrantes da escola que de uma forma ou de outra contribuíram para que tudo pudesse dar certo.

“Imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura. Todavia enquanto a propagação da palavra humana começou a adquirir dimensões galácticas no século XV de Gutenberg, a galáxia imagética teria de esperar até o século XX para se desenvolver.”

Santaella & Noth

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar propostas para a leitura de imagens em atividades de pré-leitura de livros didáticos de língua portuguesa para o 9º ano, a fim de responder a seguinte pergunta: **Que contribuições a leitura de imagem que antecede textos diversos, na pré-leitura, pode dar à compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental?** O *corpus* se constitui de dois livros didáticos de coleções aprovadas pelo PNLD 2014, a saber, *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*, e *Jornada.port – Língua Portuguesa, 9º ano*, adotadas, no ano letivo de início da pesquisa, em escolas da rede estadual de Pernambuco. Procedemos à análise do *corpus* desta pesquisa de acordo com a GDV (Gramática do Design Visual), enfocando os aspectos que dizem respeito à metafunção Textual/Composicional (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Defendemos que, no mundo atual, faz-se necessário que a escola prepare seus alunos não só para ler as informações que se veiculam linguisticamente, mas também àquelas que se expressam por meio de outras linguagens. Num mundo globalizado, em que coexistem, nos gêneros discursivos, múltiplas linguagens – alguns dos quais com alto grau de inserção de imagens – a escola precisa ultrapassar os limites do código linguístico e trazer para a sala de aula um trabalho efetivo com a multimodalidade textual, além de encontrar meios para cativar o leitor, aproximando-o das diversas leituras, pois os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade letrada – e não diferentemente dos que estão registrados em livros didáticos – estão cada vez mais impregnados por características de mídias imagéticas e das tecnologias digitais que contemplam textos intersemióticos. Assim, para fundamentar a nossa pesquisa no que concerne ao tema leitura, consultamos trabalhos de Kleiman (2002), Koch (2014) e Solé (1998), entre outros. Sobre a leitura de imagens e de textos multimodais, consultamos trabalhos de Kress; van Leeuwen (2006), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Rojo (2012, 2015, 2016) Santaella (2012,2014) e sobre livro didático, apoiamo-nos em Soares(2003) Saviani(1996), Barzotto; Aragute(2008), Lajolo (1996), Bezerra (2002) dentre outros. Os resultados da análise indicam que as atividades de pré-leitura, dos respectivos livros, dão alguma contribuição para motivar os alunos para a leitura dos textos da seção de leitura, entretanto contribuem pouco para o ensino da leitura de imagens. Como proposta para o

enfrentamento do problema identificado, elaboramos um livro sobre os fundamentos e o ensino de leitura de imagens, que poderá ser um recurso em processos de formação continuada de professores das redes públicas de ensino, de forma a contribuir para que os docentes tenham mais autonomia ao lidar com atividades apresentadas por livros didáticos adotados nas escolas.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Pré-Leitura. Recursos Semióticos.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze proposals for the reading of images in pre-reading activities of Portuguese-language textbooks for the 9th year, in order to answer the following question: **What contributions to reading the image that precedes different texts in the pre - reading, can you give the reading comprehension of the students of the 9th year of elementary school?** The corpus consists of two textbooks of collections approved by PNLD 2014, namely *To live together: Portuguese, 9th grade: ensino básico*, and *Jornada.port - Portuguese Language, 9th grade*, adopted in the year of the beginning of the research, in schools of the state of Pernambuco. We proceeded to the analysis of the *corpus* of this research according to the GDV (Visual Design Grammar), focusing on aspects that relate to the textual / compositional metafunction (KESSESS van LEEUWEN, 2006). We argue that in today's world, it is necessary for the school to prepare its students not only to read the information that is transmitted linguistically, but also to those that express themselves through other languages. In a globalized world where multiple languages – some of which have a high degree of insertion of images – coexist in the discursive genres, the school must overcome the limits of the linguistic code and bring to the classroom an effective work with textual multimodality, as well as find ways to captivate the reader, bringing it closer to the various readings, since the textual genres that circulate in our literate society - and not unlike those recorded in textbooks - are increasingly impregnated by characteristics of imagery media and Digital technologies that contemplate intersemiotic texts. Thus, to base our research on the subject of reading, we consult works by Kleiman (2002), Koch (2014) and Solé (1998), among others. On the reading of images and multimodal texts, we consult works de Kress; Van Leeuwen (2006), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Rojo (2012, 2015, 2016) Santaella (2012,2014) and on textbooks, we support ourselves in Soares (2003), Saviani (1996), Barzotto; Aragute (2008), Lajolo (1996), Bezerra (2002) and others. The results of the analysis indicate that the pre-reading activities of the respective books give some contribution to motivate students to read the texts of the reading section, but they contribute little to the teaching of reading images. As a proposal to confront the identified problem, we elaborated a book on fundamentals and teaching of reading of images, which images, which could be a resource in

processes of continuous training, of teachers of public education networks to contribute to the teachers have. More autonomy in textbooks adopted in schools.

Keywords: Reading, Multimodality, Pre-Reading, Semiotic Resources.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartum - Só dói quando eu respiro	49
Figura 2 - Conto - Tango.....	51
Figura 3- Guia do livro didático.....	106
Figura 4- Guia do livro didático.....	106
Figura 5- Guia do livro didático.....	107
Figura 6- Capa do livro A.....	117
Figura 7- Sumário do livro A.....	118
Figura 8- Página de pré-leitura livro A (cap.1)	124
Figura 9- Recorte da imagem da atividade de pré-leitura livro A.....	126
Figura10- Recorte da imagem da atividade de pré-leitura livro A.....	127
Figura11- Recorte da imagem da atividade de pré-leitura livro A.....	128
Figura12- Reprodução da atividade de pré-leitura livro A.....	129
Figura 13- Conto psicológico 1 livro A.....	135
Figura 14- Conto psicológico 2 livro A.....	140
Figura 15- Reprodução da atividade de leitura do LD A.....	143
Figura 16- Reprodução da atividade de leitura do LD A.....	144
Figura 17-Anúncio: Atividade de pré-leitura livro (cap.8)	146
Figura 18 Recorte da imagem da atividade de leitura- livro A (cap.8)	148
Figura 19- Recorte da imagem da atividade de leitura livro A (cap.8)	149
Figura 20- Recorte da atividade de pré-leitura- livro A. (cap.8)	151
Figura 21- Anúncio publicitário: Atividade de leitura livro A. (cap.8)	155
Figura22- Reprodução da atividade de leitura do LD A	157
Figura23- Anúncio publicitário: da atividade de leitura do LDA.....	160
Figura 24- Anúncio de propaganda Atividade de leitura livro A.....	161
Figura 25- Reprodução da atividade de leitura do LD A.....	162
Figura 26- Capa do livro B.....	163
Figura 27- Sumário do livro B.....	170
Figura 28- Seção de pré-leitura livro B.....	177
Figura 29- Recorte da Atividade de pré-leitura livro B.....	180
Figura 30- Recorte da imagem de pré-leitura livro B.....	181

Figura 31- Leitura do Conto 1 livro B	186
Figura 32- Leitura do Conto 2 livro B.....	191
Figura 33- Anúncio: recorte da atividade de pré-leitura livro B.....	197
Figura 34- Recorte da atividade de leitura livro B	200
Figura 35- Reprodução da imagem da atividade do LD.....	200
Figura 36- Leitura 1, da unidade 2 - livro B.....	206
Figura 37- Reprodução da atividade de leitura livro B (unid. 2).	208
Figura 38- Reprodução da imagem da atividade de leitura livro B (unid. 2.)	209
Figura 39- Reprodução da imagem da atividade de leitura livro B.....	211
Figura 40- Atividade de leitura livro B (unid. 2)	214
Figura 41- Reprodução da imagem da atividade de leitura livro B (unid. 2)	216
Figura 42- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.....	218
Figura 43- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.....	219
Figura 44- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.....	219
Figura 45- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.....	220

LISTA DE ESQUEMA

Esquema 1 - As metafunções da GSF e da GDV.....	78
-------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro sinóptico do critério1 – livro A – livro A	122
Quadro 2- Quadro sinóptico de atividades de pré-leitura cap.1 - livro A	165
Quadro 3- Quadro sinóptico de atividades de pré-leitura cap.8 - livro A	166
Quadro 4- Quadro sinóptico do critério1 – livro B	175
Quadro 5- Quadro sinóptico de atividades de pré-leitura cap.1 - livro ... B	221
Quadro 6- Quadro sinóptico das atividades de pré-leitura cap.2 - livro B	222
Quadro 7- Quadro sinóptico sobre o tipo de relação existente entre as seções de pré-leitura e de leitura – livro A	224
Quadro 8- Quadro sinóptico sobre o tipo de relação existente entre as seções de pré-leitura e de leitura – livro B	227

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 O que é ler? Por que se lê? O que lemos?	25
2.2 Aspectos da história da escrita e da leitura e uma breve reflexão sobre o papel da escola para a melhoria do desempenho dos estudantes em leitura	40
3 TEXTO VISUAL	47
3.1 Leitura e a produção de sentidos em textos visuais	47
3.2 Afinal, imagem é para ver ou para ler?	63
3.3 A imagem sob diferentes perspectivas	67
3.3.1 A imagem na perspectiva dos filósofos Platão e Aristóteles	69
3.3.2 A imagem na perspectiva da linguística	71
3.3.3 A imagem na perspectiva da semiótica	73
3.3.4 A imagem na perspectiva da Semiótica Social	75
3.3.5 O sing-making – o produtor de signos	82
3.3.6 As metafunções de acordo com a GDV	83
3.3.6.1 A metafunção Ideacional/Representacional	83
3.3.6.2 A metafunção Interpessoal/Interacional	84
3.3.6.3 A metafunção Textual/Composicional	85
4 LIVRO-DIDÁTICO	88
4.1 Alguns aspectos históricos sobre o livro didático e o ensino de Português no Brasil	88
4.2 A adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico nos LDP como fator determinante para a compreensão leitora de gêneros textuais	102
4.3 Sobre atividades de pré-leitura no livro didático de português	108

5 METODOLOGIA	111
5.1 Fundamento e procedimentos metodológicos	111
6. ANÁLISE DO CORPUS	116
6.1 Análise livro didático A: descrição	117
6.1.1 Concepções de leitura, de leitura de imagem e de pré-leitura.....	121
6.1.2 Análise da seção de pré-leitura do capítulo 1 - livro A.	124
6.1.3 Análise da seção de leitura capítulo 1- A.....	135
6.1.4 Seção de leitura capítulo 8- livro A	155
6.2 Análise livro didático B: descrição	168
6.2.1 Concepções de leitura, de leitura de imagem e de pré-leitura.....	173
6.2.2 Análise da seção de pré-leitura- livro B	177
6.2.3 Análise da seção de leitura unidade 1: livro B.....	186
6.2.4 Seção de pré-leitura e leitura da unidade 2 do livro B.....	197
6.2.5 Seção de leitura unidade 2- livro B.....	206
6.2.6 Análise dos demais capítulos/ unidades dos LDP A e B	223
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS.....	245

1 INTRODUÇÃO

O ser humano sempre criou diferentes formas para expressar o que acontecia com ele e com o mundo em que habita. Para isso, além da fala articulada, fez uso do desenho, da pintura, da arquitetura e, posteriormente, com a evolução das tecnologias, que possibilitou a produção da fotografia, o surgimento do cinema e da televisão e, especialmente com o advento do computador e da internet, o homem passou usar cada vez mais o código imagético no seu cotidiano. Este código, que se imbrica, muitas vezes, com o código linguístico para se fazer significar e que tem crescido em larga escala no mundo contemporâneo, precisa ser lido de maneira proficiente. Por isso, diante da presença constante do código imagético, exige-se que a escola traga para a sala de aula um conhecimento maior sobre o letramento visual, para que os estudantes possam desfrutar de um ensino que lhes proporcione fazer leituras menos ingênuas e mais críticas sobre o mundo em que vive.

Os nossos jovens já nascem, atualmente, num mundo repleto de mídias imagéticas e tecnologias digitais, em que há inúmeros textos intersemióticos. Muitas formas de expressão nos remetem, na contemporaneidade, ao diálogo entre texto e imagem, já que a união destes, em diferentes gêneros discursivos, deve formar para o leitor um todo significativo. E, conseqüentemente, as linguagens semiológicas de um mundo icônico, espacial e veloz, acabam se contrapondo com práticas tradicionais de apreciação quase exclusiva de textos escritos que majoritariamente ainda aparecem nos livros didáticos de português, nas seções para o ensino de leitura.

É na busca do novo que a nossa prática pedagógica precisa ser repensada, porque essas mudanças trazem consigo a necessidade de atualização permanente do currículo escolar para que possamos contribuir para a superação das dificuldades de compreensão leitora de muitos estudantes. A superação dessas dificuldades – o que não é tarefa fácil – requer dos docentes novas posturas, novos saberes, novos objetivos, o domínio de novos conteúdos e a criação de novas estratégias de ensino. São grandes e numerosos os desafios.

Sabemos que, durante muito tempo, a escola se limitou a alfabetizar o estudante, ensinando-o a ler e a escrever num processo em que a decodificação do código linguístico escrito era considerada como suficiente para a formação do leitor. Bastava que o indivíduo soubesse ler e escrever, ou seja, bastava que dominasse o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para ser considerado letrado. Mas o conceito de letramento é muito mais amplo do que o de alfabetização. É muito mais do que apenas saber decodificar o código linguístico, já que, para ser considerado letrado, o indivíduo precisa não só saber ler e dominar a cultura escrita, mas também fazer uso proficiente da língua e participar de práticas sociais de leitura e escrita em diferentes domínios discursivos. De acordo com KLEIMAN (2005, p.18):

O letramento é complexo, muito mais do que uma habilidade (ou um conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Entretanto, o letramento, tal como tradicionalmente é compreendido, já não é mais suficiente para a leitura na atualidade, visto que as práticas sociais contemporâneas têm exposto, cada vez mais, as pessoas à leitura de textos que relacionam escrita, imagem, som, ou seja, diferentes semioses. Por esse motivo, é preciso que a escola trabalhe os multiletramentos. De acordo com Dionísio (2014, p.40):

A nossa história de indivíduo multiletrado começa com a nossa inserção neste universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais. Um texto é um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (Marcuschi, 2008, p.80). Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola). Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir

textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias.

Sendo assim, cabe a escola encontrar meios para que os educandos tenham acesso a informações oriundas de diversas formas de linguagem e consiga compreendê-las. Ou seja, a escola deve possibilitar os multiletramentos. Para Rojo (2012, p.13):

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – 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.

Vê-se que a escola precisa urgentemente ultrapassar os limites do código linguístico (o que já deveria ter feito há muito tempo), trazendo para a sala de aula um trabalho efetivo com a multimodalidade textual. É importante que o professor, na atualidade, perceba as diferentes modalidades semióticas como produtoras de sentido. E, para que a mudança comece a acontecer, é preciso repensar a prática. Ainda, segundo Rojo (2012, p.21):

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) -- de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
- (b) de análise crítica como receptor.

Nesse processo, cabe ao professor preparar seus alunos para que se tornem competentes leitores e possam compreender, analisar, criticar e inter-relacionar os múltiplos códigos e linguagens que estão expostos no mundo contemporâneo. De acordo com Santaella (2012, p.10):

Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, inclui nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

Ao estimular e ao ensinar o aluno a ler os múltiplos códigos, acreditamos que a escola estará permitindo que o educando adquira e desenvolva diversas competências de leitura indispensáveis para a formação do cidadão, contribuindo para desmitificar diversos mecanismos de exclusão social. A nosso ver, ao estimular e ao ensinar a leitura de imagens, a escola poderá ampliar as possibilidades de compreensão de textos verbais.

Os livros didáticos de português (LDP, de agora em diante) têm proposto a leitura de imagens associada à leitura de diferentes gêneros textuais. Isso ocorre principalmente nas seções de abertura de capítulos, que precedem seções de ensino de leitura e que apresentam atividades de preparação para a leitura dos textos dessa última seção mencionada. Por esse motivo, consideramos essas atividades que envolvem as imagens como atividades de pré-leitura. Embora os autores dos LDP informem nos manuais dos professores que essas seções apresentam propostas para a leitura de imagens, como forma também de motivação para a leitura de textos da seção seguinte, em nossa experiência como professora de português, usuária de LDP, percebemos que essas atividades, em geral, objetivam primordialmente ativar conhecimentos prévios dos estudantes e levá-los a levantar hipóteses acerca dos textos da seção de ensino de leitura e não conseguem apresentar uma proposta, de fato, consistente, que ajude o professor a ensinar seus alunos a lerem imagens. Entendemos que a intenção dos LDP é relevante, entretanto as atividades que tivemos a oportunidade de conhecer apresentam uma visão reducionista de leitura de imagem. É preciso que saibamos que a leitura da imagem não deve existir apenas “a serviço” da leitura de um texto verbal. A imagem também se constitui como texto que pode ser compreendido. Assumindo esse posicionamento, defendemos que os LDP precisam oferecer

elementos para subsidiar o professor a ensinar o aluno a ler imagens. É preciso que a escola efetivamente contribua para o que Santaella denomina de alfabetização visual (2012, p.13):

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

Como se vê, trabalhar a alfabetização visual significa habilitar o aluno a ler imagens atribuindo-lhes significados. Santaella (2012, p.13) nos afirma que “Ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos.” E, em nossa vivência como professora de escolas do ensino básico, percebemos que as propostas dos LDP, quanto à leitura de imagens, ainda são incipientes, apesar de já esboçarem alguns avanços.

Entendemos que a relevância da atividade de pré-leitura para o desenvolvimento de competências de leitura, assim como a relevância do ensino de leitura de imagem na escola básica, além da necessidade de se verificar a abordagem dessas duas categorias nos livros didáticos de português, justificam a pesquisa que gerou esta dissertação de mestrado. Somamos a isso o resultado do levantamento de dados que realizamos para delinear o estado da arte dos temas supracitados. Examinamos recentes edições dos anais de três dos grandes eventos científicos brasileiros na área de Linguística (ABRALIN, GELNE e ECLAE), realizados entre 2014 e 2015. O resultado desse exame mostra que trabalhos ligados à leitura de imagem em atividades de leitura em LDP quase não têm sido divulgados, o que indica que pode haver poucos sendo realizados no país nos últimos anos. No levantamento que fizemos, encontramos um número que podemos considerar ínfimo sobre o tema em apreço.

Nos anais do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), 2015, foram apresentados 249 trabalhos. Desse total, 18 trabalhos foram sobre leitura, não encontramos nenhum trabalho sobre livro didático e nenhum trabalho sobre leitura de imagem na pré-leitura. Já na Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), 2014, foram apresentados 540 trabalhos. Desse total, 34 trabalhos foram sobre leitura; 1 sobre livro didático e nenhum sobre leitura de imagem na pré-leitura; e no Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE), 2015, houve o registro de 260 trabalhos, dos quais 21 trabalhos foram sobre leitura, 1 sobre livro didático e, apenas, 1 trabalho apresentado foi sobre leitura de imagem na pré-leitura. A constatação a que chegamos é a de que, num universo de 1.049 trabalhos apresentados, nos três eventos supracitados, dos 76 apresentados sobre leitura, apenas 1 (1.32%) versou sobre o tema leitura de imagem na pré-leitura, percentual pouquíssimo significativo diante da alta relevância do tema. Poderíamos ter examinado outros suportes, mas optamos por nos limitar ao exame desses anais, por entender que consistem num bom termômetro sobre o que se tem pesquisado no país nos últimos anos.

Considerando o exposto até este ponto, esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que partiu da seguinte questão: ***Que contribuições a leitura de imagem que antecede textos diversos, na seção de pré-leitura em livros didáticos de português, pode dar à compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental?***

Como objetivo geral, decidimos analisar se as propostas para a leitura de imagens em atividades de pré-leitura favorecem a compreensão leitora proficiente da parte dos estudantes de gêneros imagéticos e de diferentes gêneros apresentados nos livros para o ensino de leitura.

Como objetivos específicos, pretendemos:

(i) conhecer as perspectivas teóricas apontadas pelos autores das obras no manual do professor de cada livro com relação à leitura, à pré-leitura e à leitura de imagens, a fim de verificar se as atividades propostas se coadunam com as perspectivas teóricas apontadas;

(ii) analisar as atividades de pré-leitura de dois livros didáticos aprovados pelo PNLD (2014) e adotados em escolas da rede pública de Pernambuco, verificando:

- a) quais são os gêneros/ ou tipos de imagens apresentados nas atividades de pré-leitura;
- b) se os LDP contemplam aspectos descritos pela GDV¹ no que diz respeito à metafunção *textual/composicional*, no *layout* das atividades de pré-leitura;
- c) se os autores dos livros didáticos analisados consideram relevantes as metafunções descritas pela GDV – em especial a metafunção *textual/composicional* – que apresentam a importância do *valor da informação*, *a saliência e a estrutura (framing)* na composição dos textos que abrem as unidades, nas atividades propostas;
- d) se as atividades de pré-leitura analisadas possibilitam o levantamento de hipóteses acerca dos textos que as sucedem;
- e) se as atividades de pré-leitura analisadas possibilitam a ativação de conhecimentos prévios necessários à compreensão dos textos das seções de pré-leitura;
- f) se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados tratam o gênero imagético como texto, isto é, como objeto de leitura;
- g) se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados ampliam a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade.

Já em relação à escolha dos livros didáticos selecionados para o *corpus* da nossa pesquisa, o critério foi terem sido aprovados pelo PNLD (2014), para o triênio 2014-2016, e terem sido escolhidos e adotados nestes respectivos anos, em escolas da rede estadual de Pernambuco. Acreditamos que os critérios supracitados são de alta relevância para que possamos entender como se estabelecem as relações propostas na atividade de pré-leitura desses LDP entre o exemplar do gênero que se apresenta na seção de pré-leitura e

¹ Gramática do Design Visual

o(s) exemplar(es) de gêneros que se apresentam na seção de leitura. Esperamos ainda que a amostra da nossa pesquisa possa representar um referencial significativo para os docentes e que possa ainda revelar como esta atividade tem sido sugerida, nos LDP, para a compreensão leitora de nossos educandos nos últimos anos.

Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental, de Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto, e ***Jornada.port – Língua Portuguesa, 9º ano***, de e Dileta Delmanto e Laíz B. de Carvalho foram os livros que selecionamos para o *corpus* de nossa pesquisa. Frisamos que optamos pelo trabalho com o LD por percebermos que este ainda é, um instrumento pedagógico de “tradição escolar”, muito utilizado pelos docentes brasileiros no contexto escolar. Acreditamos na relevância do tema por perceber que mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos no mundo contemporâneo, o LD ainda esteja longe de desaparecer do contexto escolar por oferece grande apoio ao professor no dia a dia.

Quanto à análise do *corpus* desta pesquisa, esta foi realizada à luz dos pressupostos da GDV, no que concerne a **metafunção** e seus significados. Para o nosso estudo elegemos a **metafunção Textual/Composicional** por que percebemos que nela se estabelece relação entre os elementos da imagem – **valor da informação, saliência e estrutura (framing)** – e como estes elementos dialogam no texto das atividades de pré-leitura e como dialogam também com os textos que se seguem na seção de leitura.

Quanto à coleta dos dados, tomamos com base a *pesquisa documental*, que consiste em levantar dados a partir de documentos considerados autênticos na comunidade científica, segundo Marconi; Lakatos (2010).

Já relação aos métodos de pesquisa, optamos pela abordagem de natureza quali-quantitativa, porque combina dados descritivos com dados numéricos.

Em relação à *análise dos dados*, escolhemos o método de análise do conteúdo porque apresenta três momentos diferentes da análise do *corpus*. Segundo Bardin (1997) esses momentos estão divididos em: a) **Pré-análise**, momento em que elegemos os documentos que farão parte da pesquisa; b) **Exploração do material que irá constituir a análise** que o momento em que

codificamos e categorizamos o material para ser estudado; e c) **Tratamento dos resultados** que é quando interpretamos os dados que foram coletados.

Quanto à fundamentação teórica de nossa pesquisa, sobre o tema “leitura”, recorreremos, no que concerne à concepção e às estratégias de leitura, a Kleiman (2002), Koch (2014) e Solé (1998), entre outros. Já, no que concerne à leitura de imagens e de textos multimodais, debruçamo-nos sobre os trabalhos propostos por Kress; van Leeuwen (2006), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Rojo (2012, 2015,2016) e Santaella (2012,2014). E quanto ao livro didático, apoiamo-nos em Soares(2003), Saviani(1996), Barzotto; Aragute(2008), Lajolo (1996), Bezerra (2002), dentre outros.

Foram consultados também alguns documentos oficiais que orientam atividades de ensino de leitura em nosso país que e que enfocam aspectos sobre leitura, leitura de imagens e leitura de textos multimodais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), os PCE² (PERNAMBUCO, 2012), afora documento oficial do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014), que norteia a análise e a seleção de LD a serem adquiridos para escolas públicas do país.

Os resultados da análise de nossa pesquisa revelam que as atividades de pré-leitura dos livros analisados contribuem mais para motivar os alunos para a leitura de outros textos do que para o ensino de leitura de textos imagéticos propriamente ditos. Essa constatação levou-nos a inferir que caberá ao docente que escolher esses LDP buscar outros caminhos para que o ensino de leitura de textos imagéticos tenha presença significativa nas aulas de leitura.

Esperamos que os resultados da pesquisa que ora apresentamos possam contribuir para que os novos LDP incorporem a seus projetos de ensino de leitura atividades de pré-leitura que combinem modos e recursos semióticos que estimulem os educandos a ler de maneira proficiente textos que apresentem diferentes linguagens e que, por conseguinte, consigam fazer uma leitura menos ingênua e mais crítica dos textos a que estão expostos no mundo atual.

² Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O que é ler? Por que se lê? O que lemos?

Não se pode negar que a invenção da escrita mudou o mundo. Não só permitiu à humanidade registrar o conhecimento, mas também ampliar a maneira de informar esses conhecimentos no tempo e no espaço. Nas sociedades letradas, encontramos a palavra grafada em livros, em revistas, nos jornais, na internet e em diversos suportes onde a escrita possa se fazer presente. Ler ainda é um desafio para muitos indivíduos deste país. E, para muitos, a dificuldade de compreender e interpretar textos – em particular – aqueles que se constituem de diferentes linguagens, pode ser reflexo da forma como a leitura é ensinada na escola desde cedo.

Mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos cada vez mais sofisticados que aí estão, diante também de tantas propostas feitas por documentos oficiais vigentes (os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), os Parâmetros Curriculares Para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2012), o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, [1996] 2014), que sugerem se trabalhar com a junção do texto verbal e do não verbal para que a escola se aproxime das práticas sociais de leitura de textos multimodais³, o ensino de leitura em geral e – em particular – o ensino de leitura de gêneros multimodais, parece ser ainda pouco eficiente.

O modelo de ensino de leitura que parece ainda predominar na escola básica brasileira é o que é centrado na compreensão da superfície de textos que trazem em sua estrutura apenas o código linguístico. Parece que nossa escola, quando ensina a ler, não o faz considerando as informações implícitas nos textos escritos, nem consegue ensinar a ler textos imagéticos. A nosso ver, esse modelo é insuficiente, especialmente no momento histórico atual. Esse pode ser um dos motivos que leva a escola a ainda apresentar resultados

³ Essa nomenclatura será utilizada nesse trabalho para fazer referência a textos cuja constituição reúne diferentes recursos semióticos.

pouco satisfatórios no que concerne à capacidade dos estudantes de leitura de textos em geral.

Pesquisas realizadas nos últimos anos têm mostrado que o número de analfabetos funcionais ainda é muito expressivo neste país, entretanto, segundo o Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, que analisa dados sobre o alfabetismo funcional no Brasil, houve evolução para melhor, na última década, no Indicador de Alfabetismo Funcional - Inaf (2011-2012). Mas ainda precisaremos melhorar muito para chegarmos a um patamar satisfatório, no que se refere à proficiência em leitura.

O Inaf avaliou as habilidades de leitura, escrita e cálculo, dividindo os respondentes em quatro níveis de alfabetismo. Quanto ao nível de proficiência, os respondentes foram classificados em quatro grupos: analfabetos funcionais, que estão divididos entre analfabetos, que são aqueles indivíduos que não conseguem realizar tarefas envolvendo leitura de palavras ou frases simples; e os alfabetizados em nível rudimentar, que são aquelas pessoas que conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, como um anúncio, uma pequena carta. Estes leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

Já os funcionalmente alfabetizados dividem-se em alfabetizados em nível básico, que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações explícitas e fazem algumas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade; e os alfabetizados em nível pleno, que são aqueles indivíduos cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais. Eles têm autonomia para compreender textos mais longos, analisam e relacionam as partes de um texto, comparam e avaliam informações, além de distinguirem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvem percentuais, proporções, cálculo de área, além de interpretar tabelas, mapas e gráficos.

Com base nas informações fornecidas pelo Inaf, entendemos que uma das principais condições para que avancemos no que se refere às habilidades de leitura é uma mudança na prática de ensino da escola para que o trabalho

com a leitura seja mais significativo e renda melhores resultados. Além disso, é preciso, também, dar melhores condições aos sistemas de ensino, em especial ao ensino público, para que possam, dentre outras possibilidades, proporcionar aos professores formações continuadas, em suas respectivas áreas, que ofereçam aos docentes oportunidades de ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino de leitura, além de fazê-los refletir sobre a própria prática pedagógica no que concerne ao ensino deste eixo de língua materna, além dos demais.

Além de melhorar a qualidade da leitura de textos verbais, o que é inegavelmente relevante, defendemos que também se invista na melhoria do ensino de leitura de textos imagéticos. Essa é uma exigência da sociedade atual, que se comunica cada vez mais por meio de imagens. Na vivência como professora de escolas públicas do Recife, sabemos que, para muitos colegas, a leitura ainda é considerada uma ação individual, subjetiva e não interativa. Entretanto, sabemos que isso não procede, já que ler é um processo dinâmico e uma das maneiras mais eficientes de se construir conhecimentos, ativar o raciocínio e ampliar a capacidade interpretativa. Se essa informação não chegou até os professores em sua formação inicial, urge fazê-la chegar aos docentes. Para tanto, é preciso mesmo investir mais na formação continuada.

A leitura amplia a nossa cognição, o que nos dá base para compreender e questionar, quando for o caso, aspectos de muitas temáticas que estão presentes no nosso cotidiano. Manguel (1997, p. 20) afirma que “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, como respirar, é nossa função essencial”.

Segundo Freire (2011, p.19-20), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Percebemos, nas palavras do autor, que o indivíduo, antes da leitura da palavra, já faz “a leitura do mundo”, mas esta somente se completa quando o cidadão de uma sociedade letrada tem o domínio da palavra escrita, visto que dominá-la é importante nas sociedades grafocêntricas para a garantia de seus direitos.

Assim, podemos inferir que, desde muito cedo, o ser humano já é um “bom leitor” do mundo, por isso faz uso de estratégias cognitivas –

principalmente, na sua interação com os outros e com o espaço em que vive – observando, interpretando os outros e o meio. A cognição, ou seja, a capacidade de construir, armazenar e operar conhecimentos, vai sendo ampliada gradativamente, à medida que o homem cresce, servindo de base para que ele compreenda significativamente o mundo no qual existe e atua. Se vive numa sociedade gráfica, essa leitura de mundo também o ajudará a ler informações escritas e apresentadas em forma de imagens, que versam sobre os diferentes aspectos das sociedades. Geraldi (2012, p.42) nos diz que a “língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.”, por isso, acreditamos que quem desenvolve o hábito de ler, certamente, apropria-se de temas variados e, evidentemente, consegue formar opiniões e fundamentar seus argumentos com um olhar mais crítico sobre o mundo que o cerca.

Assim, a prática de leitura se faz presente em nossa vida quando começamos a compreender o mundo a nossa volta. Ao deciframos e interpretarmos o sentido das coisas que nos cercam, percebemos o mundo de diferentes formas. Segundo Freire (2011, p. 20), a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Concordamos com o autor, tendo em vista que, com a leitura proficiente, ampliamos nossos conhecimentos e cultura – o que nos fornece maior capacidade de diálogo e nos prepara para viver em sociedade, por vezes extremamente complexas –, uma vez que ler é antes de tudo um ato social.

A leitura nos faz refletir à medida que compreendemos o mundo. Mesmo na leitura de poesia ou textos de ficção, isso é realidade. Ou seja, a leitura do texto literário também nos proporciona a compreensão do mundo, quando nos estimula a alçar voos e a enxergá-lo a partir de outras perspectivas.

Ao relacionar a ficção com a realidade em que vivemos, estamos, de certa forma, lendo nossas realidades, embora, muitas vezes, não nos demos conta disso. No entanto, parece que a leitura de textos literários, em certas escolas, é trabalhada de forma desorganizada, ou seja, sem planejamento. Afirmamos isso, porque percebemos, na convivência com professores, que não

se leva em consideração fatores que podem inibir a compreensão leitora do educando. É preciso que, na elaboração das aulas de leitura, principalmente de textos literários, o professor leve em consideração que este tipo de texto é repleto de encadeamentos, efeitos comunicativos e possibilidades interpretativas que se abrem em busca de significação quando se estimula a sensibilidade e a experiência do leitor.

Quando uma obra literária é produzida, o autor, certamente, pensa em um dado leitor que traz consigo um horizonte de expectativas sobre o que vai ser lido. Ou seja, o bom êxito da compreensão de um texto vai depender também da expectativa que o leitor mantém em relação ao que foi escrito. Segundo a teoria de Jauss, isso ocorre porque:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28)

Tudo isso – o conhecimento de mundo do leitor – será confrontado com a obra literária que provavelmente dialogará com ele. Essa relação dialógica acontecerá enquanto a obra puder interagir com o leitor e corresponder ao seu horizonte de expectativa, ou seja, as associações que faz da obra com seus conhecimentos prévios, gêneros textuais, temáticas lidas, linguagens, etc.

São muitos os fatores que contribuem para que isso aconteça. Porém, uma exploração elaborada de uma obra literária é essencial para que o saber epistemológico e o horizonte de expectativas dos estudantes impliquem numa atitude positiva em relação ao texto lido. Para Bordini; Aguiar (1993, p. 83-84), uma “obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas”.

De certa forma, quando lemos um livro do universo ficcional, por exemplo, queremos fazer parte dele. Por isso, podemos nos apaixonar pela

história, pelos personagens que ganham vida e se aproximam de nós, fazendo com que nutramos sentimentos por eles. Isso, por muitas vezes, nos instiga a continuar acompanhando-os em outras histórias de aventura. Proust (2003.p. 9-22-24) nos diz que:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles [...] que passamos na companhia de um livro preferido. [...]

Depois que a última página era lida, o livro tinha acabado. Era preciso acabar a corrida desvairada dos olhos e da voz que seguia sem ruído, para apenas tomar fôlego, num suspiro profundo. [...] Queríamos tanto que o livro continuasse, e, se fosse impossível, obter outras informações sobre todos os outros personagens, saber agora alguma coisa de suas vidas, empenhar a nossa em coisas que não fossem totalmente estranhas ao amor que eles nos haviam inspirado e de cujo objeto de repente sentíamos falta, não ter amado em vão, por uma hora, seres que amanhã não seriam mais de um nome página esquecida, num livro sem relação com a vida e sobre cujo valor nos enganamos totalmente [...]

Concordamos com o autor que são as lembranças prazerosas dessas leituras que nos tornam apaixonados pelo ato de ler, principalmente no caso de textos literários. Entretanto, a proposta de se trabalhar com o texto literário também não pode se limitar a permitir que o leitor se sinta sempre numa posição confortável diante do texto. Dependendo da postura do professor, a estratégia de ensino de leitura do texto literário pode ser outra, mais enriquecedora, que instigue os alunos a leituras desafiadoras, que oportunizem ao educando atentar para outros eventos nos textos ficcionais, tais como as vozes sociais, os lugares de origem dessas vozes e o momento dos personagens (ou do eu lírico) que falam nas obras da literatura. Isso tudo, evidentemente, não acontece em muitas práticas de ensino, porque percebemos, na nossa vivência como professora de escolas públicas, que a leitura de textos ficcionais, em geral, fica limitada ao que oferece o livro didático que, muitas vezes, traz em sua composição textos para o ensino de leituras que atendem ao horizonte de expectativas do leitor quanto ao tema, à linguagem, à linearidade e ao enredo e que geralmente culmina num final feliz. Isso faz com que o aluno não avance em sua posição como leitor crítico e

reflexivo, já que pode esperar como desfecho da história lida – como dissemos antes – apenas um final feliz. Bordini; Aguiar (1993, p. 84) dizem que:

Se uma obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade. Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito.

Portanto, dentre tantas possibilidades, vemos que leituras desafiadoras – e não apenas de textos literários – têm a capacidade de influenciar mais positivamente nossa maneira de pensar e de agir. Também permitem que partamos em busca de conhecimentos novos, que não sintamos solidão e que sonhemos acordados. Quando o texto é da esfera da literatura, ele nos serve também como amigo, como forma de diversão, forma de liberdade, além de nos fazer abstrair dos nossos problemas. Com a leitura, podemos ter sonhos incríveis, sermos estimulados a aumentar nossa criatividade, nossa criticidade e o nosso vocabulário. Há ainda a possibilidade da explosão de sentimentos, a ampliação dos conhecimentos. Além disso, também pode nos fazer rir ou chorar, conhecer pessoas e lugares diferentes, aprender a pensar e a nos ajudar a ter uma nova visão de mundo. A leitura nos possibilita diferentes formas de interação. Leffa (1996, p.143) nos afirma que:

O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. O resultado do encontro entre leitor e texto não pode ser descrito, portanto, a partir de um único enfoque. Uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro.

Esse trecho vem corroborar com o que compreendemos sobre a dinamicidade da leitura, já que “o ato de ler” é uma ação que só faz sentido quando se estabelece interação entre sujeitos sociais que dialogam, desperta interesse e amplia as informações que o leitor traz sobre si e sobre o mundo. Segundo Kleiman (2002, p. 10), a leitura é:

[...]uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Por isso, acreditamos que a busca pela leitura proficiente deve se configurar, principalmente em nossa sociedade letrada, como um dos mais relevantes objetivos de ensino, uma vez que é um importante instrumento de transformação social.

Sendo assim, podemos compreender que ler inclui, dentre tantos outros objetivos, aprender, criar, recriar, transformar, construir, criticar e, principalmente, nos fazer refletir sobre a nossa condição como ser em constante transformação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.40) nos dizem:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do

desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Ao conhecermos as propostas dos PCN (BRASIL, 1997), entendemos que ler é muito mais que decodificar o código linguístico escrito: é construir significados, fazendo seleção de informações, antecipando informações que podem estar no texto. É também ser capaz de identificar conteúdos implícitos a esse código linguístico e, cada vez mais, construir significados lendo outras formas de linguagem. Ou seja, ler significa atribuir sentidos para criar significados. Koch (2014, p. 7) nos afirma que:

a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, avaliar ou não hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participa, da forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação da linguagem.

Essas estratégias podem e devem ser ensinadas na escola para que os estudantes desenvolvam bem suas competências de leitura. O ato de ler de modo compreensivo dá a quem lê uma série de vantagens. Como informa Antunes (2003, p. 70):

A atividade de leitura favorece, num primeiro plano, a *ampliação dos repertórios de informação do leitor*. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

Ou seja, a leitura nos permite acessar não só informações, mas também construir e ampliar diversos tipos de conhecimentos que serão importantes ao longo de nossas vidas, além de aprimorar, acreditamos nós, o repertório do leitor. Entretanto, para isso, como já dissemos, é preciso tornar-se um leitor proficiente. Kleiman (2002, p. 51) nos diz que a “característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um

procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados.” Para se tornar um bom leitor é preciso construir diferentes tipos de conhecimentos, entre os quais os conhecimentos de mundo. Certa vez, em um discurso, sobre “a importância do ato de ler”, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, Freire (2011, p.19) disse:

Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler. Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Infere-se, nas palavras de Freire, que a aprendizagem de leitura é permanente e se enriquece com novas estratégias de leitura que vão sendo adquiridas progressivamente na compreensão de numerosos e variados tipos de texto, por isso trabalhar-las é habilitar o leitor para o universo de textos que circulará no mundo letrado – multiletrado – do qual fazemos parte.

Para que compreendamos, efetivamente, grande parte dos textos que circulam em nossa sociedade, precisamos usar diferentes estratégias e de diferentes naturezas, e para que essa compreensão seja exitosa, é preciso, ainda, considerar o contexto situacional e os modos de organização formal dos gêneros. Estes aspectos também influenciam diretamente a construção de sentido dos textos, tendo em vista que não é só a palavra escrita que viabiliza a compreensão leitora, mas também outros aspectos. Por exemplo, um texto organizado em versos já remete o leitor para um tipo de construção de sentidos que podem ser mais conotativos, já que o gênero que, em geral, se constrói em versos é o poema que se constitui de linguagem figurada. Outro aspecto que também pode sinalizar possibilidades específicas de construção de sentidos é o uso de cores diferentes em algumas palavras num texto. Ou seja, diferentes elementos da organização formal da maioria dos gêneros que fazem com que sejam, em algum grau, multimodais, precisam ser considerados na leitura para que haja compreensão. Sobre multimodalidade, Dionísio (2005, p.178) nos diz

que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias”.

Deste modo, podemos entender que, quando um dado gênero, escrito ou falado, traz em sua composição mais de uma forma semiótica, estamos diante de multimodalidade textual. Conforme Dionísio (2014, p. 42):

a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, 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. Importante salientar que os “signos fornecem um modo material de compreender como as pessoas trocam significados, independentemente dos meios pelos quais elas fazem: linhas de um desenho, sons de uma fala ou movimentos de gesto, e assim por diante”.

O que percebemos, tendo como base o excerto acima, é que a leitura do código escrito – que é apenas um modo de representação de linguagem – já não é mais suficiente, na atualidade, para uma adequada vivência nas sociedades gráficas, onde também circulam tantos textos que misturam o verbal e o não verbal, ou se estruturam apenas com elementos imagéticos, que expressam ideias, informações, desejos, dentre outras possibilidades.

Ou seja, a forma de produzir e de ler, há um bom tempo, tem se modificado e os modos de representação dos textos verbais e não verbais têm, cada vez mais, deixado de ser isolados, isto é, muitos gêneros não se limitam a uma ou a outra semiose. O verbal e o não verbal estão cada vez mais conjugados num mesmo gênero. Esta junção se faz presente nas propagandas, nas fotos, nas ilustrações, nas tabelas, em que aparecem diferentes recursos semióticos como cores, diagramação e outros que se imbricam para se fazer significar.

Assim, vemos a importância de habilitar nossos alunos a lerem, além do código verbal, o não verbal e todos os conteúdos implícitos nestes, tendo em vista que, assim como anúncios publicitários, circulam na sociedade outros gêneros multimodais. Por isso devem ser trabalhados em aulas de leitura, pois se constituem de diferentes linguagens que o estudante também precisa aprender a ler. É preciso levar o aluno a compreender que o autor de exemplares desse gênero tem por objetivo provocar reações emocionais no leitor, que o levem a algum tipo de consumo, através, não apenas de palavras, mas também por meio da escolhas das imagens e cores (entre outras possibilidades) reconhecíveis pelo público-alvo. Segundo Carvalho (2014, p.88):

[...]o gênero publicitário é reconhecido de imediato pelos participantes de uma comunidade. Para que seja eficaz, contudo, ele requer a conjugação de certos elementos[...] É um discurso matizado pela cultura em que está inserido, um discurso que utiliza a língua da comunidade e escolhe o léxico mais aceito e a carga lexical que lhe é inerente – assim como a imagem, produto e produtor da cultura.

Vê-se que o autor de gêneros que combinam diferentes semioses consegue usá-las para convencer alguém a consumir um produto, no caso de um anúncio publicitário. Este e outros gêneros semelhantes, assim como gêneros que se constituem apenas de linguagem verbal, podem, também, influenciar, modificar comportamentos e conduzir o leitor a adotar ideologias. Carvalho (2014, p.90) salienta que:

[...] a tarefa da mensagem publicitária é informar as características dos produtos, e essa função objetiva é, aparentemente, primordial. Deve-se considerar, contudo, que a linguagem passa da informação à persuasão clara, e depois à persuasão subliminar.

Para tanto, vê-se que a escolha e a junção de efeitos visuais e de palavras, na construção do texto são fundamentais para possibilitar a construção de sentidos que viabilizem a disseminação de ideias e ideologias, e que o modo como esses elementos linguísticos e não linguísticos estão

dispostos é determinante para que se possa alcançar um objetivo, como o de convencer o leitor a consumir um produto, ou a aceitar uma ideia ou uma ideologia. Conforme Carvalho (2014, p. 81):

Um saber comum é constituído de uma rede de forças. O princípio da exclusão dos não iniciados naquele saber partilhado é decisivo para o sentido que tomam os signos. É o que acontece em toda comunidade cultural, seja qual for a sua extensão.

O jogo é sempre o mesmo: no momento da comunicação, entender um signo é construir uma linha de demarcação entre os que compartilham o sentido evocado e os que ficam excluídos. O implícito (cultural) desempenha um papel decisivo, impondo uma fronteira eficaz e discreta entre os que compreendem e os que não compreendem o sentido total da mensagem.

Com base no excerto acima, acreditamos que a escola, ainda é um dos espaços que pode possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento e a ampliação de competências cognitivas para diferentes tipos de leitura, para a leitura das superfícies textuais e das informações que estão nelas implícitas, seja na linguagem verbal ou na não verbal. Uma das maiores experiências da vida escolar é a leitura. Tal afirmação é corroborada por Solé (1998, p.32) quando afirma:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

A consciência libertária que a leitura possibilita ao indivíduo constitui cidadania, pois quando a dominamos abrimos um leque de possibilidades para que adquiramos conhecimentos das diferentes áreas do saber, desenvolvamos raciocínios, participemos efetivamente do contexto social como cidadãos e ampliemos a nossa visão do mundo, sobre o outro e nós mesmos. Ainda, para Solé (1998, p.22):

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar , conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Comungamos com a autora, já que quem com proficiência sabe ler e selecionar o que deve ler pode se tornar, de modo mais efetivo, dono de sua própria história nas sociedades grafocêntricas e pode participar, mais ativamente, da construção de histórias coletivas.

Além disso, quanto mais se lê, maior a possibilidade de se escrever com mais qualidade, tendo em vista que o ato de escrever está intimamente ligado ao ato de ler. De acordo com os PCN (BRASIL,1997, p.40):

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

O excerto acima transcrito dos PCN (BRASIL,1997) nos faz compreender que o ato de ler, além de capacitar o leitor para que ele possa acessar informações, ampliar seu vocabulário e seus conhecimentos, contribui para o desenvolvimento de sua criticidade sobre diversas questões cotidianas, e o ajuda a produzir diversos tipos de texto.

Sendo assim, devemos habilitar o educando a ler de maneira proficiente desde cedo, tendo em vista que o ato de ler, além de ser determinante para o aprimoramento da escrita do cidadão, também é decisivo para a vivência adequada dele nas sociedades grafocêntricas. Por outro lado, a escola deve oferecer aos seus alunos não só a oportunidade de escrever e ler o código linguístico, mas também oportunizar a leitura de outros códigos. Nesse sentido, o ensino de leitura que contempla diferentes e múltiplas linguagens – verbal e

não verbal – é altamente relevante num mundo repleto de novas informações que se apresentam de diferentes maneiras a todo momento. Em muitos casos, o sentido que pode ser construído a partir de um texto multimodal não está na palavra escrita, mas em outros recursos semióticos, como cores, gráficos, texturas, entre outros. Pode, ainda, estar numa relação indissociável entre palavra e imagem ou outro tipo de semiose.

2.2 Aspectos da história da escrita e da leitura e uma breve reflexão sobre o papel da escola para a melhoria do desempenho dos estudantes em leitura

Apesar de, em geral, quando tratemos de leitura, estejamos nos referindo à interação por meio da escrita, esse termo não se limita a essa concepção. Sendo assim, podemos afirmar que o homem não começou a ler apenas com o advento da escrita. Mas quando começou a se interessar? Será que o desejo de ler é algo recente? Somente aprendemos a ler quando dominamos o código linguístico escrito? Acreditamos que não, não apenas pelo que já afirmamos sobre outros códigos que lemos, mas também pelo fato de sabermos que achados pré-históricos já nos mostram indícios de que, há milhares de anos, em diferentes lugares do planeta, o ser humano sentiu a necessidade de registrar suas ideias e seus sentimentos por meio de códigos, por meio de desenhos que serviriam como instrumentos fundamentais para difundir ideias e informações que pudessem ser lidas pela posteridade. Através das pinturas gravadas nas paredes das cavernas o homem encontrou um primeiro caminho para dizer coisas para o futuro, além de se fazer entender; um elo para a comunicação com outros seres humanos que por lá passassem e lessem, em outras épocas, o que aqueles registraram.

O homem, ao longo da história, fez uso de diferentes formas de registros, de ideias e de sentimentos. Desta forma, considera-se que houve três formas diferentes de escrita, em momentos diferentes na história da humanidade, tendo início com a escrita pictórica, que foi sucedida pela escrita ideográfica, depois da qual, foi criada a escrita alfabética. Evidentemente, em cada etapa, houve uma mediação tecnológica específica para a forma de registro e, conseqüentemente, para a leitura. De acordo com Soares (2002, p.149), todas “as formas de escrita são espaciais, todas exigem um ‘lugar’ em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente”.

Os desenhos – pinturas rupestres – são formas de representação do que acontecia com o homem pré-histórico e com o mundo onde ele vivia. Foram registrados em paredes de cavernas e em rochas. Com o passar do tempo, essas pinturas foram denominadas “pictogramas”, já que eram representações

que podiam ser traduzidas sem perder o significado essencial do que estava sendo representado; logo, eram passíveis de serem lidas e compreendidas por membros de um determinado grupo. Por esse motivo, acredita-se que o homem pré-histórico, com os desenhos que fez, tivesse como finalidade não só desenhar, mas também dar informações através desses desenhos que retratam situações por ele vivida.

Segundo Santaella; Noth (1997, p.13), “as imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura.” As pinturas rupestres apresentam, em suas formas simbólicas, avisos, fatos, indícios, experiências vividas e hábitos primitivos da época. Além disso, o registro por meio dessa linguagem visual, evidentemente, intencionava expressar, através de sinais e símbolos, desejos, pensamentos e o estado de espírito do ser humano. Conforme Dondis (2007, p. 7):

A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana. As pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo tal como ele podia ser visto há cerca de trinta mil anos. Ambos os fatos demonstram a necessidade de um novo enfoque da função não somente do processo, como também daquele que visualiza a sociedade.

Percebemos que a linguagem visual era uma forma de expressão e comunicação para ser lida pelo homem primitivo que desejava interagir com seus pares e perpetuar suas ideias através das imagens. Por ser uma linguagem semiológica, os pictogramas geralmente eram compostos de unidades que os estruturavam, tais como forma, cor, textura, direção, ângulo, espaço, orientação, movimento, dentre outras possibilidades de representação. Entretanto, com o passar do tempo, os sinais foram ficando cada vez mais abstratos. O homem precisou mudar sua forma de registrar ideias, sentimentos, fatos etc., tendo em vista que as práticas sociais foram exigindo mudanças nas formas de interação. O homem começou a ter a necessidade de registros contábeis e escrituras; além disso, começou achar relevante expedir

documentos oficiais, dentre outras coisas. Concomitantemente às relações comerciais, o processo de aquisição da leitura e da escrita também mudava. Braga (2013, p. 27- 28) afirma que:

Ampliando-se o volume de conteúdos e a necessidade de informações foi necessário criarem-se suportes móveis e recursos que facilitassem a gravação nesses suportes (tintas, pincéis, estiletos, entre outros). Surgem assim meios de registros passíveis de serem transportados como placas de pedra, madeira e argila. Paralelamente a essa mudança podemos conjecturar que a necessidade de conceito abstrato e uma maior precisão nas trocas comunicativas fizeram com que os desenhos (pictogramas) fossem gradativamente sendo alterados, evoluindo para representações simbólicas com sentido convencional (ideogramas). Nos ideogramas os desenhos representam sentidos e não são vinculados diretamente à língua falada.

Assim, do sistema pictórico, o homem mudou para uma forma de escrita composta por marcas em forma de cunhas e com um número menor de caracteres. Essa forma de escrita ficou conhecida como cuneiforme e era registrada em tabletes de argila molhada. Surgiu, posteriormente a essa forma de escrita, uma outra convenção chamada ideográfica. Os ideogramas utilizavam rabiscos e imagens que representavam uma ideia. Para os leitores desse tipo de escrita, o contexto e o senso comum eram necessários para ler e compreender o significado do que se queria dizer. Para Soares (2002, p. 149):

Há estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura. O espaço da escrita relaciona-se até mesmo com o sistema de escrita: a escrita em argila úmida, que recebia bem a marca da extremidade em cunha do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra como superfície a ser escavada serviu bem, num primeiro momento, aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por esse novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra. O espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita: na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos;

Então, de acordo com Soares, no trecho acima citado, posteriormente surgiu a escrita alfabética que veio dos ideogramas e passou por transformações até assumir uma representação mais fonográfica, modelo de escrita em que um som é representado através de um símbolo. Ora, indubitavelmente a escrita alfabética representou uma grande evolução para a comunicação entre os seres humanos. A escrita alfabética foi criada pelos fenícios baseados numa análise consonantal composta por vinte e dois signos, em que cada fonema corresponde a uma letra. Aperfeiçoada pelos gregos, ela passou a ter vinte e quatro signos compostos por consoantes e vogais.

Com o surgimento da escrita, o homem passou a registrar suas memórias, a sua cultura, questões ligadas à política, à arte, à religião, entre outras que exigiam (e exigem) registro e que podiam ser lidas posteriormente por outros homens. Soares (2002, p. 149-150) afirma:

[...] Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. [...]

[...]A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos ou retomadas. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. [...]

Assim, nasciam os livros, que surgiram há mais ou menos cinco mil anos na Mesopotâmia e eram produzidos, inicialmente, com materiais variados. De acordo com Soares (2002, p.149), “a página, propiciando o códice⁴, tornou

⁴ Códice sm 1. Volume antigo manuscrito; 2.obra de autor clássico; 3.código antigo. Amora, Antônio Soares, 1917-1999. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa/ Antônio Soares Amora. –19ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

possível a escrita de variados gêneros, de longos textos. O espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto”.

Verificamos que a constante transformação do mundo exigiu do homem que o processo de leitura fosse modificado, à medida que exigia novas tecnologias de leitura até chegarmos no modelo tal como a leitura se encontra hoje, com o aparato das novas tecnologias digitais. Soares (2002, p.149) nos afirma que “Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador”. Notemos que, com a transposição para o computador, a escrita eletrônica não se limita a textos verbais. Ela é composta por palavras, imagens - estáticas ou dinâmicas. Em vez de ler parágrafos, o leitor pode ver cenas em um vídeo, observar uma sequência de fotografias, ouvir uma narração oral ou escutar um trecho de uma música.

Assim, no mundo contemporâneo, o letramento – domínio das práticas sociais de leitura e de escrita – é insuficiente em nossa sociedade, tendo em vista que o mundo mudou e com ele novas formas de “ler o mundo” surgiram e exigem do indivíduo novas formas de leitura, ou seja, exige-se do cidadão a leitura e compreensão de multiletramentos. Rojo (2012. P, 22-23) afirma que:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem – os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- a) eles são interativos: mais que isso colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas , das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Vemos que os multiletramentos envolvem a articulação de diferentes linguagens no ato de ler, tais como a leitura de um texto escrito, de uma imagem estática ou de uma imagem em movimento, de um gesto, de um som, de uma música. Exige, ainda, o uso de um equipamento eletrônico e muitas

outras formas de comunicação que possam ser lidas e compreendidas pelos indivíduos.

De acordo com Xavier (2007, p.133):

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade do indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Neste sentido, podemos depreender que as tecnologias de informação e de comunicação atuais ampliam e diversificam as maneiras de compartilhar conhecimentos, além de nos instigar a lê-los e produzi-los de maneira colaborativa e, num país como o nosso, onde há tantas desigualdades sociais, ter acesso à leitura – à diversas formas de leitura – necessariamente deve ser uma decisão política e democrática de todos nós, já que dominá-las pode garantir ao cidadão sua efetiva inserção em diversa áreas e, principalmente, no mundo do trabalho, que é extremamente competitivo.

Neste sentido, cabe à escola habilitar os indivíduos para que enfrentem os novos desafios do mundo globalizado, apresentando-lhes novas formas de letramentos como, por exemplo, o letramento digital, tão presente em diversos contextos sociais, como já foi dito. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita. Os multiletramentos devem ser ofertados pela escola, eles são indispensáveis na construção de uma prática docente.

Para Xavier (2007, p.135):

A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e

vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um *indivíduo plenamente letrado*.

Possivelmente alguém, mesmo sendo alfabetizado e tendo alto nível de letramento, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita e fazendo uso dos privilégios do letramento, seja ainda "*analfabeto ou iletrado digital*".

O *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

As informações dadas pelo autor do texto acima citado nos indicam a necessidade de novas práticas para que ajudemos os estudantes da escola básica a construir o letramento digital. No contexto atual, porém, essas mesmas informações nos levam a alguns questionamentos: será que os nossos professores estão preparados para lidar com os novos modelos de práticas de leitura e escrita nos suportes digitais? As instituições públicas e privadas têm dado o devido apoio ao docente para que ele possa melhorar sua prática? E os materiais didáticos têm ajudado nesse processo? E as editoras? Será que estão se preparando para apresentar ao professor um material didático eficiente, que venha a viabilizar o ensino de práticas de leitura e escrita no ambiente virtual? Acreditamos que muitas dessas questões precisam e devem ser pensadas e respondidas para que possamos contribuir para promover mudanças nas práticas docentes, que possibilitem melhor desempenho dos estudantes no que concerne à leitura, inclusive (talvez, principalmente) no universo do letramento digital, que faz parte do nosso cotidiano atualmente.

Por esse motivo, acreditamos que a escola deve criar novas estratégias para motivar o educando a ler além do código escrito, já que o uso intenso das novas tecnologias digitais tem causado mudanças nos novos formatos em que o texto se apresenta na atualidade e exigido o desenvolvimento de mais competências de leitura.

3 TEXTO VISUAL

3.1 Leitura e a produção de sentidos em textos visuais

A capacidade de se fazer entender, seja por meio de textos não verbais ou por meio de textos verbais, orais ou escritos, é uma das formas de comunicação responsáveis pela aproximação entre as pessoas, pela vida em sociedade. E as imagens têm sido vetor da interação entre pessoas há muito tempo. Prova disso, como dissemos antes, são as imagens deixadas nas cavernas pelos homens na Pré-história, forma de interagir num tempo em que não havia escrita. No entendimento de Santaella; Noth (1997, p.13):

Imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura. Todavia enquanto a propagação da palavra humana começou a adquirir dimensões galácticas no século XV de Gutenberg, a galáxia imagética teria de esperar até o século XX para se desenvolver. Hoje, na idade vídeo e infográfica, nossa vida cotidiana – desde a publicidade televisiva ao café da manhã até as notícias no telejornal da meia noite – está permeada de mensagens visuais, de uma maneira tal que tem levado os apocalípticos da cultura ocidental a deplorar o declínio das mídias verbais.

Compreendemos o que dizem os autores sobre a leitura de textos visuais, já que é impossível não perceber que nossos hábitos de leitura estão mudando há um bom tempo e, por isso, a sociedade contemporânea tem, cada vez mais, registrado fatos, ideias e outros eventos, não apenas por meio de palavras, mas também por meio de imagens, o que exige do leitor novas formas de ler e compreender criticamente o mundo em que habita.

Sendo assim, podemos depreender que, para que alguém se torne um leitor proficiente, a aprendizagem de leitura – e não apenas a leitura do texto verbal – deve ser uma tarefa constante em sua vida, que vai se enriquecendo à medida que o leitor vai adquirindo novas habilidades para compreender textos cada vez mais complexos. Diante disso, acreditamos que compete ao professor incorporar novas estratégias de ensino de leitura – principalmente, para o ensino de leitura dos gêneros mais multimodais –, objetivando formar o leitor

capaz de atribuir significados aos diferentes gêneros que circulam nesta sociedade atual, multiletrada.

À guisa de exemplo de gêneros mais multimodais com os quais precisamos contribuir para que os estudantes aprendam a ler, podemos citar o gênero do domínio discursivo jornalístico denominado 'cartum', que é considerado uma anedota gráfica, não apresenta personagens reais ou fatos verídicos, entra no nosso imaginário e é mais atemporal do que a charge⁵. É considerado um gênero textual opinativo ou analítico, que expõe em sua composição a linguagem não verbal – combinada ou não com a verbal. Além de apresentar humor, ironia, comicidade, permite a atribuição de diferentes sentidos. Segundo Petrini (2012 p.29):

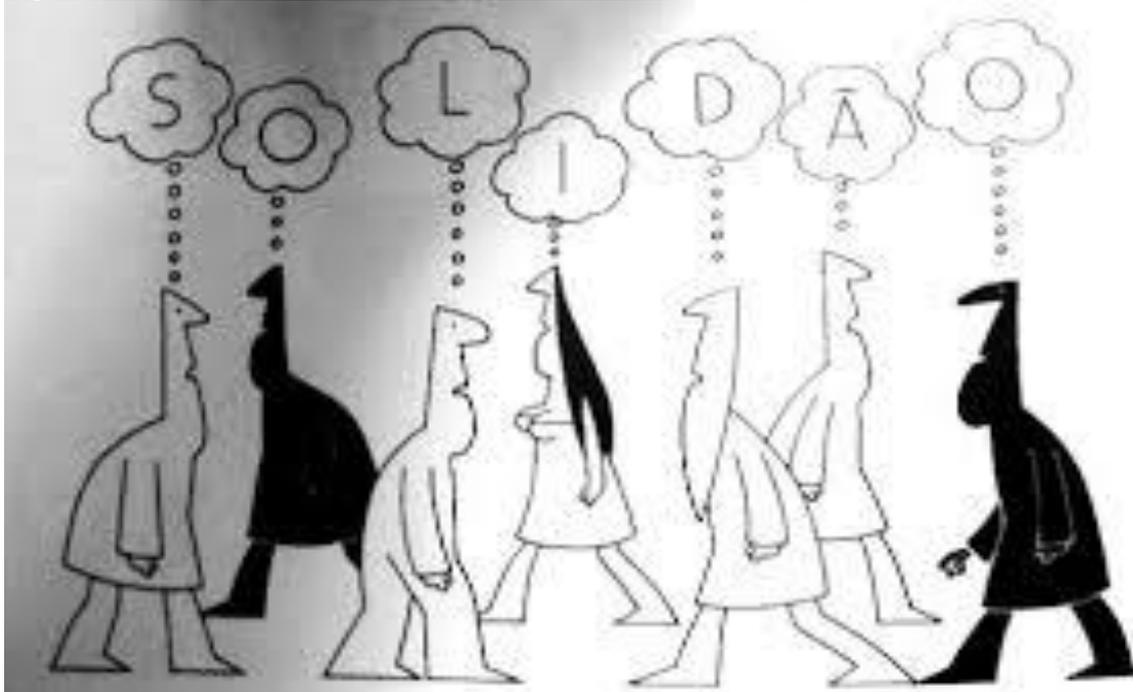
O cartum problematiza sujeitos e situações reais por meio de personagens e temas fictícios. Sua verdade é produzida a partir de situações imaginárias, basicamente com personagens inverossímeis. Diferentemente da charge, o cartum não se utiliza de fatos reais para evidenciar sua sátira. Neste gênero, os personagens são antropomórficos, e a problemática é coletiva, por isso apresenta em seu discurso identidade coletiva, universalidade como forma e generalidade como tema.

Por abordar situações universais, isto é, que podem acontecer em qualquer lugar, os cartuns estão presentes, hoje, em praticamente todos os meios de comunicação da informação gráfica – os jornais, as revistas, a internet, entre outros – que levam as pessoas a refletir sobre diversos problemas cotidianos.

Vejamos o exemplo a seguir:

⁵ Char.ge s.f. cartum que contém crítica social, política etc. [ETIM: fr. charge 'carga', p.ext., 'o que exagera o caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo, representação exagerada e burlesca, caricatura']. Dicionário Houaiss Conciso/ Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. – São Paulo: Moderna, 2011.

Figura1- Cartum: *Só dói quando eu respiro*, de Caulos . Porto Alegre: L&PM, 2001.



Fonte: http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2011/provas_e_gabaritos/2eq/2011_2eq_linguagens_cods_tecnologias_portugues.pdf

O cartunista mistura elementos imagéticos e verbais para compor o gênero textual em questão. Entretanto, para que o leitor possa depreender sentidos plausíveis para o que o exemplar de gênero “diz”, faz-se necessária uma leitura detalhada dessas combinações. Ganham relevo, na imagem, as letras da palavra **solidão**, que aparecem em balões diferentes, cada uma advinda do pensamento de um personagem que compõe o Cartum. São pessoas distintas, que pensam individualmente. A disposição das letras separadas nos balões faz conexão com a imagem das personagens, que andam, passando umas pelas outras, cada uma indiferente às demais, sem esboçar interesse de contato ou comunicação entre si. É possível inferir que a separação das letras, que, desta forma, não constroem uma palavra, representa a desconexão das pessoas que aparecem na imagem, as quais estão isoladas umas das outras. Assim, pode-se entender o porquê de a palavra escolhida pelo autor ser exatamente **solidão**.

Esse arranjo, do qual o cartunista faz uso, expressa a dificuldade que alguns indivíduos têm em interagir uns com os outros. Vemos aqui a relação entre a imagem e a palavra bastante significativa para que compreendamos o sentido global desse exemplar de gênero textual. Sendo assim, é preciso

chamar a atenção dos estudantes para esses aspectos vinculados à relação entre imagem e texto verbal.

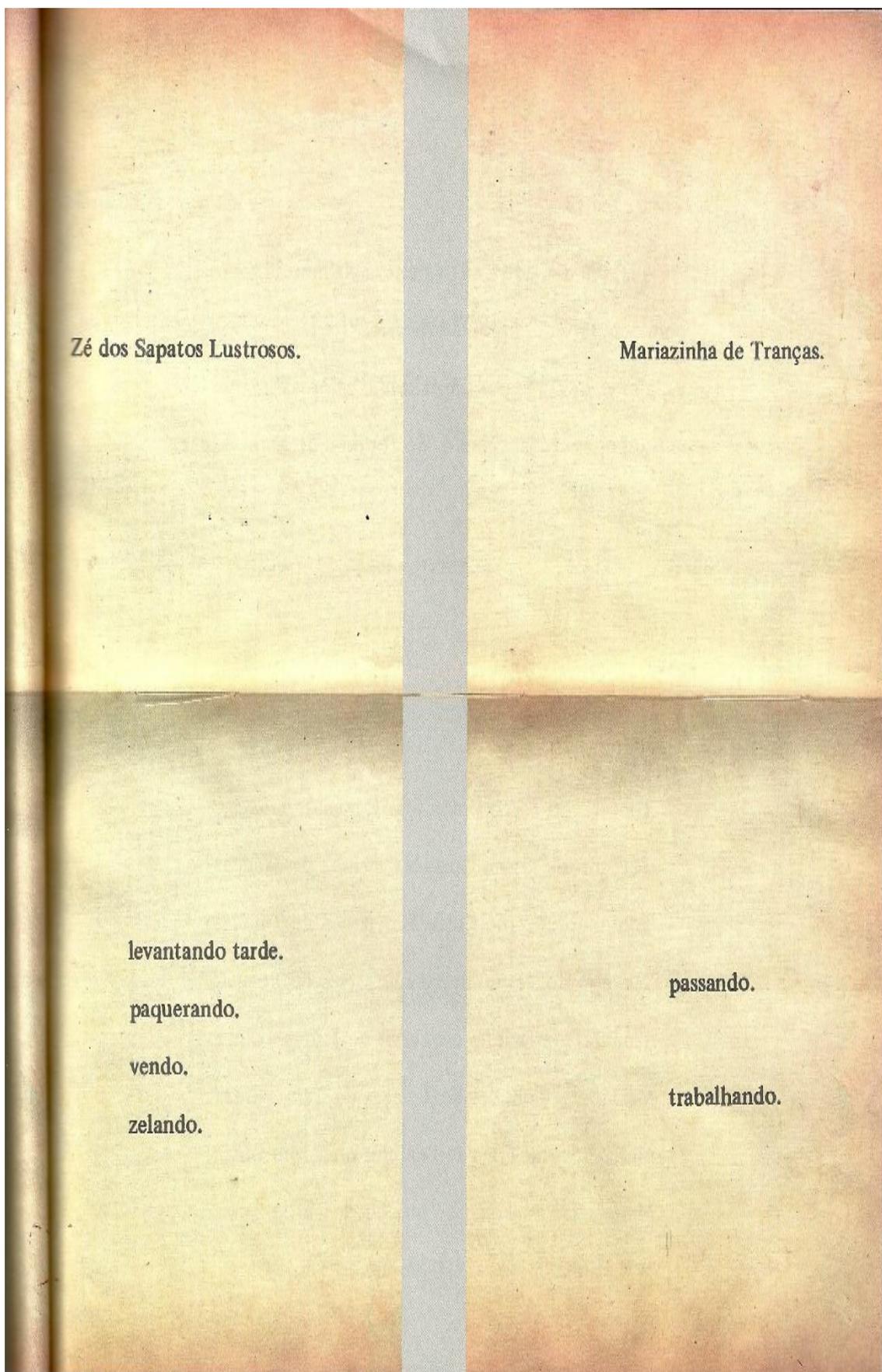
Mas, segundo a autora do livro *Textos multimodais: leitura e produção*, Ana Elisa Ribeiro (2016, p.43), geralmente, textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas e é comum que sejam percebidos apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto. O mesmo procedimento ocorre quando são usados nas aulas de língua materna gráficos, mapas e infográficos. Segundo a autora, a leitura das representações visuais – como as citadas – “é fundamental não apenas para a obtenção de informações, mas também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas” (RIBEIRO, 2016, p. 45) pelo leitor.

Sendo assim, num mundo multiletrado como o nosso, é preciso possibilitar ao educando um maior acesso a gêneros que contemplem mais de um modo de representação comunicacional. Quanto maior for o acesso a esses textos que trazem diferentes semioses, maior será a possibilidade de o leitor ampliar a compreensão leitora e, de maneira positiva, participar efetivamente das transformações sociais no universo em que vive e atua.

Assim, como outro bom exemplo para refletirmos sobre a necessidade de investir no ensino de leitura de gêneros multimodais, apresentaremos o resultado de uma breve análise do exemplar de um conto, cuja organização formal incomum (que combina o verbal e o não verbal) impede que o leitor se prenda à forma tradicional – canônica – de leitura.

O conto tem como título “Tango”, é de autoria de José Dirceu da Câmara Leal e foi publicado em 1973. Esse texto aparece no livro didático “ALP novo: análise, linguagem e pensamento”, 8ª série: ensino fundamental, FTD (2000, p.32-36). Vejamos, primeiramente, o conto:

Figura 02- Conto Tango, de José da Câmara Leal.



até que, um dia, entra na loja um rapaz muito bonito,
bem-comportado, limpo e bancário.
e ela se vê invadida por um estranho calor, assim que
seus olhos se cruzam com os de Toninho do Terno Cinza.

Toninho do Terno Cinza.

Mariazinha de Tranças.

Toninho do Terno Cinza. Mariazinha de Tranças.

Toninho do Terno Cinza-Mariazinha de Tranças

Toninho do Terno Cinza Mariazinha de Tranças

Toninho do Terno Mariazinha Cinza de Tranças

Toninho Mariazinha do Terno de Tranças Cinza

Mariazinha Toninho de Tranças do Terno Cinza

Mariazinha de Tranças Toninho do Terno Cinza

Mariazinha de Tranças-Toninho do Terno Cinza

Mariazinha de Tranças. Toninho do Terno Cinza.

Mariazinha de Tranças.

Toninho do Terno Cinza

Mariazinha de Tranças.

Zé dos Sapatos Lustrosos.

Mariazinha de Tranças. Zé dos Sapatos Lustrosos.

Mariazinha de Tranças-Zé dos Sapatos Lustrosos

Mariazinha de Tranças Zé dos Sapatos Lustrosos

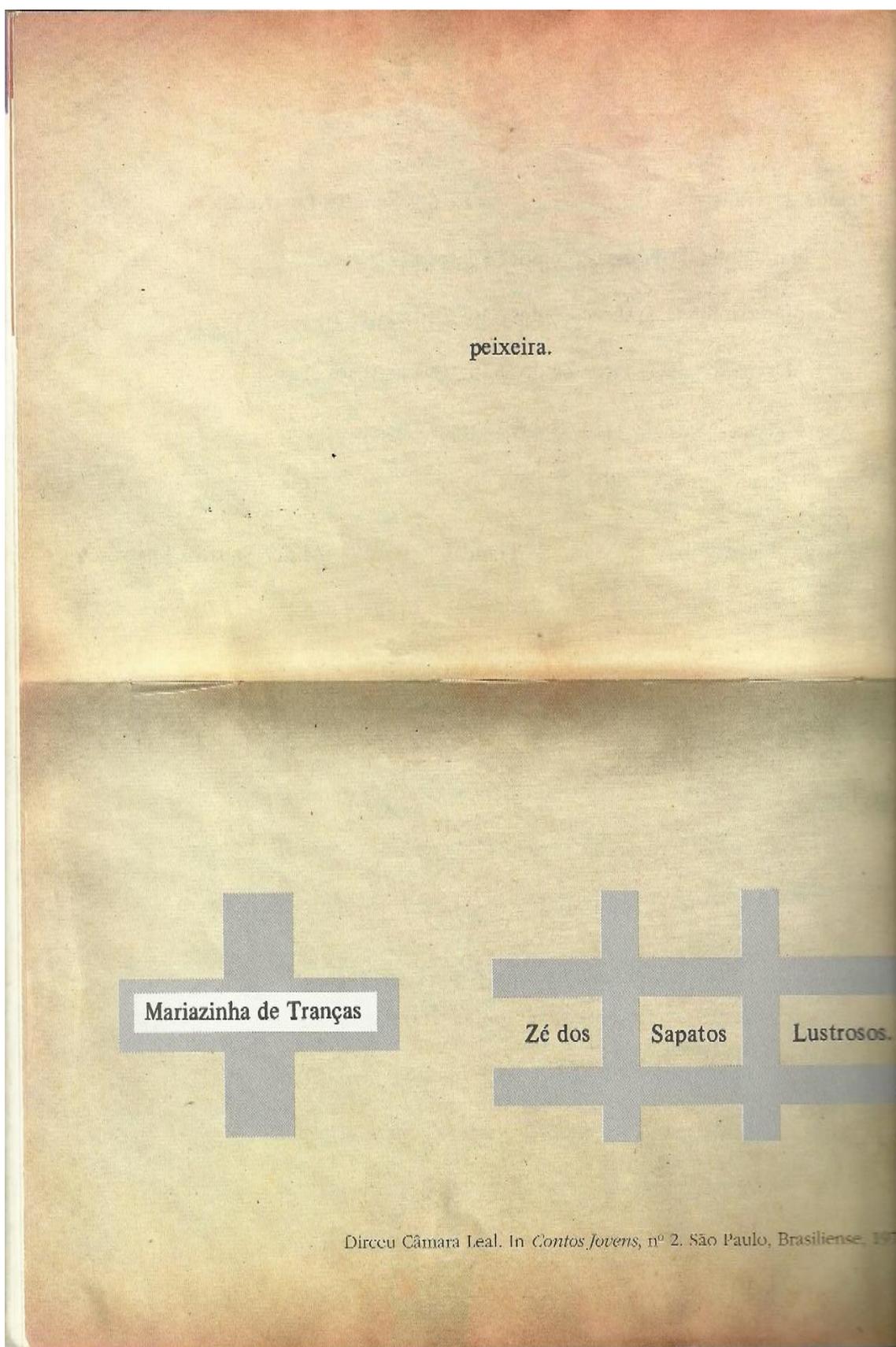
Mariazinha Zé de Tranças dos Sapatos Lustrosos

Mariazinha

de Tranças

Zé dos Sapatos Lustrosos

“sua vagabunda! ‘cê pensou que ia me enganar?”



Fonte: Cocco, Maria Fernandes. Alp novo: análise, linguagem e pensamento /Maria Fernandes Cocco, Marcos Antônio Hailer. – São Paulo: FTD,2000. – (coleção Alp novo)

Temos, então, um conto que apresenta uma história de amor com um final trágico. A situação condiz com momentos vivenciados por indivíduos comuns, consistindo no que se conhece popularmente por “triângulo amoroso”, que quase sempre não termina com um final feliz.

Zé dos Sapatos Lustrosos, Mariazinha de Tranças e Toninho do Terno Cinza são os personagens do conto. O personagem descrito à esquerda da página, logo no início do conto, se enquadra no estereótipo do “malandro brasileiro” representado em obras literárias da metade do século passado – bigode fino, brilhantina, dedo mínimo com unha comprida, pente, “peixeira”, levanta tarde, paquera. Esse é o perfil de Zé dos Sapatos Lustrosos. Já Mariazinha de Tranças é caracterizada como uma jovem simples, trabalhadora – meia-altura, pouca pintura, saia-justa, trabalha em casa e, ainda é comerciária. Até que um dia, na loja onde trabalha, aparece um rapaz bonito, gentil, bancário. Subitamente, ela se vê invadida por uma sensação estranha ao cruzar seu olhar com o desse rapaz, que é Toninho do Terno Cinza. O modo como os nomes desses dois personagens se misturam visualmente no texto permite ao leitor inferir que se estabelece entre eles uma relação. Eles passam a se relacionar por um tempo, até que a relação acaba e Toninho do Terno Cinza vai embora. Desolada, Mariazinha de Tranças volta para Zé dos Sapatos Lustrosos. Eles discutem e, inconformado, ele diz “sua vagabunda! ‘cê pensou que ia me enganar?”. Em seguida, a palavra ‘peixeira’ nos permite inferir que ele puxa a faca peixeira, mata Mariazinha de Tranças e, por isso, termina preso.

A situação inicial da narrativa é o relacionamento amoroso existente entre Mariazinha de Tranças e Zé dos Sapatos Lustrosos. O autor do texto indica o vínculo entre essas duas personagens, entretanto de maneira isolada, já que os nomes estão separados por uma tarja cinza, o que pode levar o leitor a inferir que estão distantes, num relacionamento “frio”. Na sequência, entra em cena Toninho do Terno Cinza, que conquista o interesse da jovem, o que leva os dois a se envolverem amorosamente. O trecho em que aparecem os nomes de Mariazinha de Tranças e Toninho do Terno Cinza mostra uma mistura dos nomes das personagens, como já informamos, dando margem ao leitor para perceber a sequência dos fatos em que eles se encontram, se envolvem e se afastam. Cria-se, assim, um triângulo amoroso.

A construção da história amorosa entre Mariazinha de Tranças e Toninho do Terno Cinza se dá a partir da apresentação dos nomes das personagens. O leitor precisa estar atento às estratégias que são utilizadas pelo autor para poder compreender o texto. Precisa observar que os sinais de pontuação servem, na história, para mostrar os momentos em que eles são afastados ou se aproximam. A união das personagens é feita ora pela presença do ponto final, ora pela presença do hífen. Posteriormente, os nomes são misturados, para depois irem se afastando e, na sequência, voltarem à fase inicial, entretanto, de maneira adversa, mantendo o espaço entre os nomes, até que este espaço se distancia, aludindo, assim, ao distanciamento entre as personagens, ou seja, ao fim do romance. A mesma estratégia é feita para mostrar o retorno de Mariazinha de Tranças com Zé dos Sapatos Lustrosos, que, posteriormente, culmina com o trágico desfecho da narrativa.

Em relação ao o título do conto, podemos dizer que este já é uma importante pista para a compreensão do leitor, já que tango, gênero musical de origem argentina, no início de sua criação, era uma mistura alegre e animada de canto e dança popular nascido por volta de 1880, nas periferias de Buenos Aires, que, com o passar do tempo, ganhou um tom melancólico em que se expressa a dor, a tristeza, a tragédia e o amor traído, o que justifica o título do conto.

Ao ser desafiado a ler novos formatos de textos – principalmente em casos como o exemplificado acima, em que a leitura visual é decisiva para a compreensão do conto – o aluno terá tido a oportunidade de conhecer novas possibilidades de leitura em que a multimodalidade se faz presente de modo bastante intenso. Como já informamos, este conto foi escrito no ano de 1973, ou seja, há 43 anos. O desenvolvimento tecnológico das três últimas décadas, o crescimento da mídia, dentre outros fenômenos, têm exigido, cada vez mais um olhar mais atento para um ensino de leitura que explore a interação entre escrita e imagem nos textos.

Assim, sendo, reiteramos que compete à escola habilitar os alunos para ler outras linguagens além da verbal. Entretanto, para que isso ocorra, fazem-se necessárias mudanças nas práticas de ensino de leitura que, evidentemente, podem transformar para melhor o aluno em um leitor crítico-

reflexivo e atuante no processo de aprendizagem, frente a sua realidade sociocultural. Amarilha (2006, p.117-118) afirma que:

A escola deve e pode criar condições para o exercício do diálogo crítico entre o repertório que os alunos já trazem e aquele que se deve agregar a partir da vivência educacional. Ou seja, a escola deve articular as diferentes vozes que formam os valores que circulam na comunidade escolar, e fora dela, e assim participar, consistentemente, da cultura a que pertence.

Percebe-se que a autora enfatiza a importância de a escola “articular as diferentes vozes que circulam na comunidade escolar e fora dela” para que o educando torne-se um leitor proficiente. Entretanto, sabemos que esta atitude enseja em mudanças nos currículos escolares, que precisem ser revistos para que se possa alargar o potencial dos nossos alunos frente às múltiplas linguagens que estão presentes em nosso meio, como a linguagem visual. Dondis (2007, p. 2) assegura que:

A linguagem é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem, que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever. A mesma evolução deve ocorrer com todas as capacidades humanas envolvidas na pré-visualização, no planejamento, no desenho e na criação de objetos visuais, da simples fabricação de ferramentas e dos ofícios até a criação de símbolos, e, finalmente, à criação de imagens, no passado uma prerrogativa exclusiva do artista talentoso e instruído, mas hoje, graças às incríveis possibilidades da câmera, uma opção para qualquer pessoa interessada em aprender um reduzido número de regras mecânicas. Mas o que dizer do alfabetismo visual? Por si só, a reprodução mecânica do meio ambiente não constitui uma boa expressão visual. [...] faz-se necessária uma sintaxe visual.

Concordamos com o autor, uma vez que para que aprendêssemos o código linguístico foi preciso um processo de alfabetização. Desta feita, para que aprendamos outros códigos – entre os quais, o imagético, que é o nosso objeto de estudo – faz-se necessário também um letramento específico – o letramento visual – para que possamos ter um olhar mais crítico e mais

reflexivo quando nos deparamos com artefatos artísticos, culturais e estéticos que estão presentes no nosso cotidiano.

Em vista disso, é preciso ampliar a capacidade crítica das pessoas frente à quantidade de recursos visuais que estão presentes em toda parte. Entretanto, para que isso aconteça, o investimento em práticas de letramento visual é imprescindível, já que este tipo de letramento consiste na habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada, tendo como base a premissa de que as imagens podem ser lidas. Esse tipo de letramento nos habilita a não apenas observar imagens, mas também a identificar detalhes, compreender as relações de sentido entre o texto verbal e o texto não verbal, pensar e analisar criticamente os diversos recursos imagéticos presentes nas diversas esferas do conhecimento.

Assim, ler além do texto escrito, apreender o que sugerem os múltiplos códigos que estão presentes no mundo letrado implica a capacidade de compreender, não só o nível dos enunciados (explícitos), mas também perceber as verdadeiras intenções de quem os profere, às vezes implícitas, nos textos – sejam eles imagéticos ou verbais. Por isso, os autores Santaella; Noth (1997, p. 14) nos dizem que:

[...] o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagens ou, como Peirce diria, de iconicidade⁶. Assim, a teoria das imagens sempre implica o uso de imagens. A palavra 'teoria', aliás, contém na sua raiz uma imagem, pois 'teoria', na sua etimologia, significa 'vista', que vem do verbo grego *theorein*: 'ver, olhar, contemplar ou mirar'.

Percebemos, no excerto acima, que a relação código imagético e código escrito se imbricam, em boa parte dos gêneros textuais, para proporcionar ao leitor maior elo significativo.

Sendo assim, em seu livro intitulado *Leitura de imagem*, Santaella (2012, p.110) nos diz que:

⁶ Iconicidade S.f (ícone+i+dade) Semiótica. Propriedade que tem o signo icônico ou ícone de representar por semelhança o mundo objetivo ou de ser a imagem de um objeto real. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/iconicidade/>. Acesso em : 09/07/2016.

A relação entre a imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal, ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente sem o texto, fato que levou alguns autores a questionarem a autonomia da imagem. Esse questionamento baseia-se na abertura interpretativa que é própria da imagem. Portanto, ela precisa ser modificada, especificada, enfim, explicada por uma mensagem verbal.

Assim, de acordo com a autora, se a imagem for comparada à língua, a semântica da imagem é, de fato, polissêmica porque ela pode ter muitos significados. Isto não quer dizer que, na língua também não existam mensagens abertas: “a poesia que o diga”. Por isso, em vez de propagar que a imagem sempre carece de um texto verbal que indique a direção do seu sentido, é melhor entender que a modificação de uma imagem pelo seu contexto é apenas um caso específico do fenômeno mais geral da dependência contextual de qualquer mensagem. Ainda para Santaella (2012, p.111):

As relações entre texto e imagem podem ser observadas de muitos pontos de vista. Em primeiro lugar, de acordo com as relações sintáticas, ou seja, do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico. Depois, segundo as relações semânticas, quer dizer, das trocas possíveis de significados entre imagens e texto; e em terceiro, conforme as relações pragmáticas, a saber, dos efeitos que imagem e texto produzem no receptor.

O primeiro ponto de vista apresentado pela autora no excerto acima indica que as mensagens precisam de contextos específicos para se fazer significar. E um desses contextos é o livro didático, que é um dos principais recursos usados pelo docente para o ensino de práticas de letramento visual na escola. Temos percebido, já há algum tempo, que muitos livros didáticos têm investido em propostas de pré-leitura que apresentam atividades de leitura de imagens que antecedem outros gêneros nas seções de abertura das unidades dos livros didáticos de português.

Logo, ao desenvolver a compreensão leitora de textos imagéticos, o autor do livro e o professor que conduz a atividade didática devem esperar que

o aluno que usa o livro atribua sentidos às imagens, reflita e aja criticamente diante do que é proposto. Quando um aluno interpreta uma imagem, ele também usa diferentes estratégias de leitura, tal como faz quando lê textos verbais, já que o aluno, neste momento, é o leitor, o intérprete e o crítico, tanto das imagens como de situações presentes no cotidiano.

Entende-se que, ao abordar leitura e interpretação de textos visuais que antecedem outros gêneros textuais – nas aberturas das unidades em livros didáticos de língua portuguesa, e que servem como elemento motivador para introduzir as temáticas contempladas nessas unidades – o professor pode viabilizar momentos de reflexão em que o aluno possa ter condições para ampliar seu conhecimento de mundo, além de aprimorar sua capacidade para se expressar com autonomia, porque interpretar possibilita, também, explicar, compreender, comentar, criticar, perceber, julgar e argumentar. Isso ocorre porque, ao chegar à escola, a criança já é um “bom” leitor do mundo. Sobre isso, Freire (1982. p.11-12) ainda no seu discurso sobre a importância do ato de ler afirma que:

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao ler um texto escrito ou imagético, entra-se em contato com as ideias do autor, recorrendo-se, assim, às próprias ideias para conferir o que já se sabe, concordando com elas ou refutando-as. Daí, depreende-se que a aprendizagem da leitura deve ser permanente e se enriquece com novas habilidades que vão sendo adquiridas progressivamente na compreensão de numerosos e variados tipos de gêneros textuais. Trabalhá-las é viabilizar o acesso do leitor ao universo de textos que circulam no mundo multiletrado em que se vive.

Quando se lê criticamente, não se tem o objetivo de armazenar conhecimentos, mas aventurar-se na construção de sentidos que circulam entre as pessoas e entre elas e o mundo. Estimular múltiplas leituras implica ajudar a desenvolver a consciência crítica do leitor, levando-o às várias possibilidades de expressão, sempre impregnadas de argumentatividade. Segundo Koch (2011, p.15):

Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem: o homem usa a língua porque vive em comunidade, nas quais necessita de comunicar-se com seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do discurso.

Desta forma, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.

Vê-se que a argumentatividade é essencial para as relações humanas, pois os nossos discursos são carregados de intenções, já que, a todo momento, emitimos juízo de valor, mesmo sem apresentar opinião explicitamente. Ensinar os nossos alunos a compreender diferentes gêneros textuais justifica-se pela necessidade que tem o ser humano de contar história, de descrever espaços e indivíduos, de argumentar, de se emocionar, de compartilhar emoções e, de diferentes formas, de influenciar o outro, de tentar modificar comportamentos, de persuadir, de vender ideologias, mesmo que de modo indireto.

Cotidianamente, deparamo-nos com diversos gêneros textuais, seja nas nossas conversas informais, na escola, nos jornais, nas revistas, na televisão, na internet. Conforme Marcuschi (2008):

[...]

b. Gêneros textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] gêneros textuais são [...] textos que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações

comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípios listagens abertas.
[...] (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Podemos depreender que gêneros textuais, de acordo com o autor, podem ser o cartum, o artigo de opinião, a charge, a resenha crítica, a carta de reclamação, a história em quadrinhos e tantos outros que objetivam instigarnos a “ler o mundo”, além de informar, reforçar crenças, valores, ou ainda, contribuir para formar a opinião de um indivíduo ou de um grupo. E as pessoas precisam ser preparadas para compreender, de forma crítica, o que todos esses gêneros textuais dizem, por meio de palavras e por meio de imagens.

3.2 Afinal, imagem é para ver ou para ler?

Como já afirmamos nesta dissertação, vivemos “mergulhados” num mundo repleto de imagens. Essas imagens podem ser consideradas formas de linguagem, porque expressam informações, propagam ideias e ideologias, despertam sentimentos, a exemplo da linguagem verbal. Por isso, como já dissemos, em um mundo multiletrado como o nosso, conseguir compreender o que “dizem” essas imagens é essencial e decisivo para que possamos ampliar a nossa compreensão leitora, que nos permite entender melhor esse mundo.

As imagens podem ser compreendidas e interpretadas de diferentes maneiras por indivíduos distintos. Ou seja, cada pessoa atribui sentidos às imagens de uma forma particular. Essas formas diferentes de compreensão e interpretação acontecem, tendo em vista os conhecimentos de mundo que cada um de nós possui e que são acionados no momento de atribuir sentidos a diferentes linguagens, verbais e não verbais. Porém essas diferentes formas de compreensão e de interpretação por parte de diferentes pessoas, seja na leitura de uma imagem e mesmo de um texto literário, que é repleto de plurissignificação, não pode ser aleatória, porque, no objeto da leitura, há elementos que conduzem o leitor à construção da significação daquele objeto. Mesmo que essa construção se dê de maneiras diferentes, haverá pistas nos textos que conduzirão os leitores a determinada significação.

Pelo exposto até aqui, já podemos dizer que entendemos que imagens não são apenas objetos de observação ou de contemplação, mas também são objetos de leitura. Ou seja, respondendo já à pergunta que intitula esta seção, imagem é para ver e para ler.

Uma imagem (desenho de diferentes naturezas, fotografia, pintura artística, escultura, entre outros tipos), assim como a linguagem verbal, pode suscitar em nós reflexões sobre temas aos quais aludem, desde que consigamos compreender o que “dizem”. Então, precisamos ampliar nossa concepção de leitura, ou de objetos de leitura. Da mesma forma, na escola, precisamos ensinar a ler textos não verbais, sejam gêneros predominantemente imagéticos (ou visuais), sejam gêneros mais multimodais, tal como ensinamos a ler textos verbais. É preciso que o leitor adquira os

conhecimentos correspondentes e desenvolva a sensibilidade necessária “para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade” (SANTAELLA, 2012, p.13)

Evidentemente, esses conhecimentos a que Santaella se refere no trecho supramencionado são relevantes, porque ajudam a desenvolver a capacidade crítica do leitor e, por conseguinte, a entender o que pretendem dizer autores que produzem os textos imagéticos ou os textos que misturam imagens a elementos verbais, não são desprovidas de significados, nem são neutras – as imagens – do ponto de vista ideológico, geralmente, trazem em sua composição ideias e ideologias de quem a produz, para tratar, definir, defender ou contestar uma realidade social. Assim sendo, a escola não pode ignorar isso, pois, nos gêneros multimodais, elementos como a cor, a tipografia, *layout*⁷ são fundamentais para a construção do texto, de modo que esses arranjos, essa orquestração é fundamental para a produção de sentido.

A compreensão de um exemplar de gênero textual (inclusive, imagético) não vai depender apenas do texto, mas também de outras questões próprias, particulares de quem o lê, além de, em algumas ocasiões, essa compreensão depender de certas condições nas quais se encontrar o leitor, como ser levado a ativar conhecimentos prévios, ter objetivos definidos para a leitura e ser motivado para isso. Antunes (2003, p.66) nos diz que “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” Ou seja, para a autora, uma atividade de leitura realizada por um indivíduo completa a atividade de produção de texto realizada por outro indivíduo, por isso a leitura estabelece interação entre sujeitos e supõe muito mais do que uma simples decodificação de sinais gráficos num texto dado. Neste texto, o leitor – um dos sujeitos da interação – atua de maneira participativa, buscando restaurar, interpretar e compreender o teor e as

⁷ *Layout* ou *leiaute* s.m esboço ou projeto de um anúncio ou de qualquer obra gráfica etc. [ETIM: ing. Layout ‘id.’] HOUAISS, **Dicionário Conciso**/ Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. – São Paulo: Moderna, 2011, p 580.

intenções que o autor produziu. (ANTUNES, 2003). A autora se refere a textos verbais, mas o mesmo pode se aplicar a textos imagéticos.

Assim como ocorre com os gêneros produzidos por meio da linguagem verbal, para que o leitor possa fazer uma leitura crítica e proficiente de gêneros imagéticos ou de gêneros multimodais, é preciso considerar outros elementos que vão além do próprio gênero, ou seja, é preciso considerar também o contexto situacional em que foi produzido e em que se apresenta o objeto da leitura.

Com base no que diz Koch (2014), a produção de sentido de um texto se realiza na medida em que o leitor leva em consideração aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da linguagem em que se constrói o texto, da situação comunicativa e do mundo em que ele – leitor – está inserido. Isso acontece, porque, segundo a autora, o “sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o **contexto**”. (KOCH, 2014, p.57)

Assim, no contexto situacional, como já dissemos anteriormente, é imprescindível reconhecer a relevância de alguns recursos para que haja interação entre autor-texto-leitor – no caso específico do objeto de interesse do nosso trabalho, os recursos semióticos – que se constituem de cores, formas, ângulos, dentre outros, que vão exigir do leitor um novo tipo de letramento.

Os recursos utilizados para a produção de gêneros imagéticos podem ser considerados meios expressivos que exigem do leitor a apropriação de outro tipo de letramento, no caso, o letramento visual.

A semioticista Lúcia Santaella (2012, p. 12-13) nos diz que:

Existe uma expressão em inglês, *visual literacy*, que, embora soe esquisita, pode ser traduzida por “letramento visual” ou “alfabetização visual”. Se levada a sério, essa expressão deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma outra língua para outra [...] Longe de estarmos diante de um combate entre titãs – o verbal e a imagem -, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade

próprios de cada um. [...] 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.

Assim, devemos, pois, desenvolver em nossos alunos a percepção quanto à relevância de apreender o significado de recursos semióticos, em textos visuais, em situações concretas de funcionamento. Na verdade, já deveríamos fazer isso, já que mesmo em textos verbais impressos, digitais ou analógicos, “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar, quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje”. (ROJO, 2012, p. 19).

3.3 A imagem sob diferentes perspectivas

Já escutamos muitas vezes a expressão “uma imagem vale mais que mil palavras”. Embasados nesse dito popular, podemos inferir que as imagens, na história da humanidade, sempre tiveram um grau de importância significativo. Sabemos, também, que as imagens foram uma das primeiras formas de comunicação do ser humano, como já dissemos anteriormente, desde a Pré-história. E hoje, na era do computador, elas têm um papel de destaque em diversos gêneros textuais que circulam em contextos sociais específicos.

Desta feita, à medida que o homem avança na construção de sua história, e com o surgimento das novas tecnologias de obtenção de imagem, buscam-se diferentes estratégias para interpretá-las, já que estamos, a todo tempo, sendo “bombardeados” por elas – signos que querem se fazer significar. Entretanto, é preciso ter uma compreensão mais crítica com relação à imagem no mundo atual, indo além da apreciação ou do simples prazer que elas podem nos proporcionar numa atividade de observação de uma pintura artística, por exemplo. Tudo isso deve ocorrer a partir de um olhar mais cuidadoso, crítico sobre os textos imagéticos que estão presentes nas revistas, nos programas de televisão, no cinema, nos jogos de computador, no livro didático, entre outros espaços. Esse olhar mais atento é importante, uma vez que, conforme Santaella (2012, p.11- 12)

[...], não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que, o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão.

É por isso que podemos afirmar que, fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Há o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornais e revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, da miríade dos signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes do grafismo computadorizado e o leitor

do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. [...] hoje, esse leitor das telas eletrônicas está viajando pelas informações nas redes dos computadores, um novo tipo de leitor que tenho chamado de “leitor imersivo”.

Com base no que diz a autora, frente à pluralidade dos tipos de leitores, urge a necessidade de se capacitarem as pessoas para que tenham olhares menos ingênuos e, portanto, mais críticos no que concerne à leitura de imagem. Logo, “diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquira na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino aprendizagem.” (SANTAELLA, 2012, p.14).

Para dar essa importância à imagem nos processos de ensino, os professores e os autores de livros didáticos precisam ter mais informações teóricas sobre a imagem, o que inclui saber como ela tem sido vista por diferentes áreas do conhecimento ao longo do tempo. Sendo assim, apresentaremos a imagem sob algumas perspectivas.

3.3.1 A imagem na perspectiva dos filósofos Platão e Aristóteles

Historicamente, o ponto primordial para a discussão sobre imagem se dá na filosofia, com os pensamentos e conceitos de Platão e de Aristóteles. O primeiro era idealista e valorizava as “imagens naturais”. Segundo Santaella (2012, p.14-15):

Uma das definições mais antigas de imagem encontra-se no livro VI da obra *A república*, de Platão. Para esse filósofo, imagens, em primeiro lugar, são as sombras, depois os reflexos que vemos na água ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes, e todas as representações desse gênero. Duas conclusões podem ser extraídas desse conceito. Primeiro, ele se refere às imagens naturais e não às imagens produzidas pelos seres humanos. Segundo, mesmo sendo natural, a imagem é um duplo, quer dizer, ela reproduz características reconhecíveis de algo visível. Por razões que só se explicam no interior de seu pensamento, Platão privilegiou as imagens naturais como ferramentas filosóficas, em detrimento das imagens artificiais, quer dizer, criadas ou recriadas por agentes humanos.

Ao privilegiar as “imagens naturais”, Platão não valorizava os artistas, porque, segundo o filósofo, eles davam forma à matéria e recriavam a realidade – por meio da mimese – nas obras literárias, nas artes visuais e nas artes sonoras, imitando o mundo das ideias, lugar onde existem as formas primeiras, imutáveis, inatingíveis, e isso não produzia conhecimento. “Na filosofia de Platão, a esfera das ideias se constituía primeiramente de palavras (*logos*) e, somente em segunda linha, de imagens (*eikon*) [...]. Imagens não eram, para Platão, o resultado da percepção (*aisthesis*), mas tinham sua origem na própria alma.” (SANTAELLA, [1997] 2014, p. 28).

Já Aristóteles, como realista, valorizava as imagens artificiais. Via, na obra do artista, a representação – por meio da mimese – como uma forma de catarse, isto é, como um modo de purificação da alma. Na contemplação da obra de arte, o homem poderia limpar sua alma de sentimentos que, no cotidiano, eram raros, como o terror, por exemplo. O homem aprendia e ensinava por imitação. Além disso, este filósofo valorizava a arte como representação do mundo. “Aristóteles [...] dava às imagens um significado

maior no processo do pensamento e defendia a tese de que o pensamento é impossível sem imagens” (SANTAELLA, [1997] 2014, p. 28 – 29).

Assim, depreende-se que todas as artes poéticas, a dança, a pintura, a escultura e a música são artes miméticas, são imagens, são passíveis de serem lidas. E que ambos os filósofos fizeram uma leitura de mundo através das imagens que estão ao nosso redor, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares.

3.3.2 A imagem na perspectiva da linguística

Ferdinand de Saussure (2006), linguista e filósofo suíço – considerado o precursor da linguística moderna, além de formular o conceito de *signo* – elaborou teorias que propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma.

Sabe-se, a partir dele, que palavras são constructos imagéticos formados por signos – dentro de um universo de possibilidades – que viabilizam a comunicação humana. Ou seja, dentro do domínio da linguagem humana, os signos são possibilidades de comunicação porque a linguagem é social e individual – dentre outras possibilidades. Segundo o Houaiss (2011, p.588-589), linguagem é:

[...] o conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade. 2. capacidade de expressão, esp. Verbal. 3. Meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionais 4. Qualquer sistema de símbolos e sinais; código.

Assim, fica demonstrado que interpretamos o mundo através de signos. Em sua obra, *Curso de linguística geral*, Saussure ([1916] 2006, p. 80-81) conceitua:

O signo linguístico é, pois uma entidade psíquica de duas faces, que pode ser representada pela figura:



Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro. [...] propomo-nos conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante: esses dois termos têm vantagem de assinalar a oposição, que os separa, quer entre si, quer do total, de que fazem parte. Quanto a signo, se nos contentarmos com ele, é porque não sabemos por que substituí-lo, visto não nos sugerir a língua usual nenhum outro.

O signo linguístico assim definido exhibe duas características primordiais.

Tendo como base o que diz o autor, o *significado* é uma interpretação comum ou privada que fazemos ao perceber a forma signo. E que, este é de natureza conceitual – a parte abstrata do signo. Já, o *significante* – que ele chamou de *símbolo* - representa a parte sensível do signo, codificada. Para Saussure, *símbolo* é a representação material do signo ou a impressão psíquica deste.

Ao considerarmos o arranjo das setas na imagem, fazemos a leitura de que o conceito (significado) e a imagem acústica (significante) são correspondentes e estão atrelados um ao outro dicotomicamente. Saussure ([1916] 2006, p. 19) nos apresenta o seguinte exemplo:

Suponhamos que duas pessoas, A e B, que conversam. O ponto de partida se situa no cérebro de uma delas, por exemplo A onde os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-lo. Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: um fenômeno inteiramente psíquico, seguido por sua vez, de um processo fisiológico: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois as ondas sonoras se propagam pela boca de A até o ouvido de B. Em seguida, o circuito se prolonga em B numa ordem inversa: do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente.

Então, para a linguística, com base no excerto acima, imagem é signo porque, como já dissemos inicialmente, as palavras são constructos imagéticos formados por signos que têm significante e significado. “Na língua, [...] não existe senão a imagem acústica e essa pode traduzir-se numa imagem visual constante”. (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 23). E é, assim, que, acreditamos interpretar o mundo em que vivemos e atuamos, mediados pelos signos a partir de nossas experiências e observações.

3.3.3 A imagem na perspectiva da semiótica

Concomitantemente, aos estudos de Saussure, o filósofo e matemático americano Charles Sanders Peirce, tendo como base a linguística moderna, inaugurou a *semiótica* – termo que tem origem grega: σημεῖον (sêmeion), cujo significado seria "signo" – que tem por finalidade o estudo dos símbolos e o estudo da semiose, que analisa fenômenos culturais como se fossem sistemas sógnicos ou sistemas de significação.

Logo, a semiótica passou a observar – como um todo – os fatos socioculturais como sistemas sógnicos, ou seja, significados produzidos pela sociedade, como a linguagem verbal, o cinema, as artes visuais, a fotografia, a música, as ciências, ou seja, os sistemas de representação e comunicação.

Assim, o estudioso supramencionado formulou sua concepção triádica do signo e a dividiu em: primeiridade (eventos sonoros), secundidade (eventos visuais) e terceiridade (eventos verbais). Além disso, criou três categorias para analisar o signo quando ele está em plena ação: o fundamento do signo, o objeto e o interpretante.

Sendo assim, “a noção de signo da semiótica peirciana é muito genérica e abrangente.” Santaella (2005, p. 42-43), estudiosa dos trabalhos de Peirce, nos diz o que entende por signo dentro da semiótica peirciana:

Entre as dezenas de definições do signo que podem ser encontradas nos escritos de Peirce, a que me parece mais completa ou mais nuançada é a seguinte: “Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante”

Em outras palavras, e de maneira concisa, a autora resume assim a relação triádica de Peirce: o “signo é uma estrutura complexa de três elementos íntima e inseparavelmente interconectados [...] fundamento, [...]

objeto, [...] e interpretante” (SANTAELLA, 2005, p.43), ou seja, quando ele – o signo – está em ação, manifesta-se nessa ordem.

A semioticista ainda postulou a teoria das matrizes da língua e do pensamento – a sonora, a visual e a verbal – que tem como base as categorias universais da fenomenologia de Charles Sanders Peirce, e na classificação do signo como perspectiva semiótica.

Por isso, num trecho de sua obra, *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*, de 2005, já citada nesta dissertação, no que se refere a matriz visual, Santaella (2005, p.19) afirma:

Quanto à linguagem visual, sua característica primordial está na insistência com que imagens singulares, aqui e agora, se apresentam à percepção. Ver é diante de algo, mesmo que seja uma imagem mental ou onírica, pois o que caracteriza uma imagem é sua presença, [...] estar presente, tomando conta da nossa apreensão. Aliada ao caráter perceptivo, que corresponde tipicamente ao universo da secundidade, a linguagem visual, quase sempre figurativa, tem uma vocação preferencial, o que a categoriza como signo indicial.

Vemos que, para a autora, a representação visual deve ser analisada a partir da estruturação de formas visuais como linguagem, pois, onde há forma, há a matriz visual. “Essa vocação mimética das imagens transcende as determinações históricas, pois desde as primeiras inscrições nas grutas, a humanidade esteve guiada pelo desejo complexo e provavelmente eterno de duplicar o mundo”. (SANTAELLA, 2005, p.19)

3.3.4 A imagem na perspectiva da Semiótica Social

Os autores da Gramática do Design Visual, Gunther Kress e Theo van Leeuwen ([1996], 2006), apontam, nas páginas iniciais do livro, o contexto em que a Semiótica Social emergiu, como terceira escola semiótica, do final do século passado.

Mas, afinal o que é Semiótica Social? Qual a tarefa do semioticista social? Para Dionísio (2014, p.47-48), a tarefa do linguista ou semioticista social é apresentar os sistemas de escolhas e as possibilidades do uso de diferentes modos. Baseada em um dos autores da GDV, van Leeuwen, que afirma que “não deveríamos perguntar o que é Semiótica, mas sim que tipo de atividade é a Semiótica, ou ainda, o que faz um semioticista.” A autora nos mostra as três propostas elencadas por ele sobre o fazer de um semioticista:

(i) coletar, colecionar e catalogar sistematicamente, inclusive com suas histórias, os recursos semióticos; (ii) investigar como os recursos semióticos são usados em contextos institucionais, históricos, culturais específicos e como as pessoas falam sobre os recursos nestes contextos (ou seja, como planejam, ensinam, justificam, criticam etc.) e (iii) contribuir para descobrir e desenvolver novos recursos semióticos e novos usos dos recursos existentes. (DIONÍSIO, 2014, p.47-48)

O que se percebe, com base no excerto acima citado, é que o foco da Semiótica Social não tem como limite apenas o texto visual, e sim a relação que uma imagem possa suscitar, num dado gênero textual, como processo interativo.

Assim, com a finalidade de que entendamos em que contexto histórico a Semiótica Social surgiu, os autores discorrem sobre o tema nas páginas iniciais da Gramática do Design Visual, sobre as outras escolas semióticas que os antecederam. Posteriormente, apontam-nos em quais pressupostos se embasaram para criar a Teoria da Semiótica Social.

Como primeira vertente, a Escola de Praga nasceu, basicamente, entre os anos 30 e 40 com os formalistas russos, que desenvolveram conhecimentos linguísticos e outros estudos que tiveram aplicabilidade nas artes plásticas, no teatro, no cinema, na moda, e que, como sistemas semióticos, tiveram a

possibilidade de cumprir as mesmas funções comunicativas: poética e referencial.

A Escola Parisiense foi a segunda, que teve o seu apogeu entre as décadas de 60 e 70 e tinha como base as ideias de Saussure, na linguística, para analisar a fotografia e a moda. As ideias de Roland Barthes eram o eixo norteador dessa escola. O estudo do cinema teve a frente Metz; Nattiez, a música; Fresnault-Deruelle para as Histórias em quadrinhos. Apesar de consideradas ultrapassadas pelos pós-estruturalistas, ainda hoje, em alguns cursos de comunicação, as ideias da escola parisiense são empregadas.

Já a Semiótica Social foi a terceira escola que se desenvolveu no final do século passado. Surgiu na Austrália, no final dos anos 1980, e teve como principal fundamento os pressupostos estabelecidos pela Linguística Crítica. Esta, por sua vez, assenta-se na proposta da Gramática-Sistêmico-Funcional (doravante GSF), de Michael Halliday, que busca sistematizar métodos adequados para análise e compreensão do sistema linguístico –, sendo a língua um dos modos semióticos que cumpre propósitos sociais – no qual elegemos nossas escolhas, em razão do contexto social em que estamos inseridos. Estes pressupostos linguísticos são empregados no processo de comunicação e representação. O autor da GSF enfatiza que a sua “Gramática vai além de regras formais de correção. É que ela é um meio de representar padrões de experiência que permite aos humanos construir quadros mentais da realidade, para dar sentido a experiências do que se passa ao seu redor e dentro deles.”⁸ (HALLIDAY,1985, p.101 *apud* KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 2).

Ao compreender a linguagem como um modo semiótico que tem propósitos sociais, Michael Halliday instituiu a noção de metafunção e as denominou: *ideacional, interpessoal e textual* – metafunções que são aplicáveis a todos os modos semióticos e não especificamente à fala e à escrita

Embasados nas ideias de Halliday – que estiveram, originalmente voltadas para o sistema linguístico – os teóricos Gunther Kress; Theo van

⁸ Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience... It enables human beings to build a mental pictures of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them. (HALLIDAY,1985, p.101 *apud* KRESS; LEEUWEN, 2006, P. 2)

Leeuwen produziram a Gramática do Design Visual ⁹([1996]2006) que amplia para outros modos de comunicação o que antes se restringia ao sistema linguístico.

Os autores da GDV nos dizem que essa gramática é diferente das outras, pois:

[...]descreve um recurso social de um grupo particular, o seu conhecimento explícito e implícito sobre este recurso, e seus usos nas práticas desse grupo. Em segundo lugar [...] é uma gramática bastante geral, porque precisamos de um termo que possa abranger pintura a óleo, bem como layout de revista, bem como histórias em quadrinhos, bem como o diagrama científico.(KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 3)¹⁰

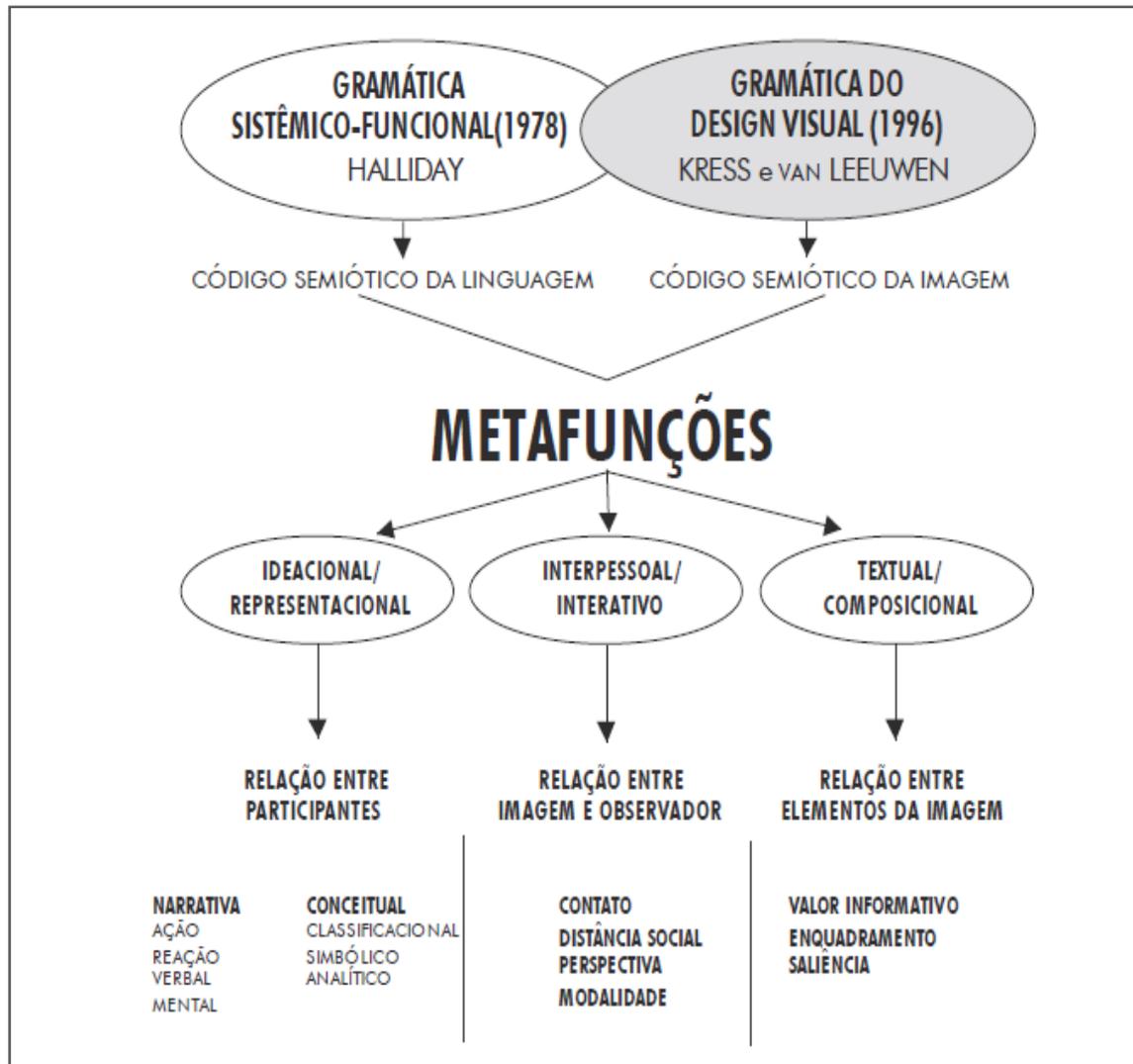
Com base nas informações dos autores, percebemos que houve ampliação das ideias em relação aos conceitos pressupostos da GSF, já que os textos são construtos multimodais e que trazem em sua estrutura escolhas específicas de seus produtores. A gramática proposta por eles visa detalhar como se dão esses modos nos processos de comunicação – assim como fez Halliday, no sistema linguístico – para que possamos ler textos que trazem linguagens diferentes e misturam diferentes modos como palavras, imagens e outros recursos semióticos.

Vejamos no esquema a seguir os aspectos que relacionam a GSF e a GDV:

⁹ Título original: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*

¹⁰ We might now ask , 'What is our" visual grammar" a grammar of?' First of all we would say that it describe a social resource of a particular group, its explicit and implicit knowledge about this resource, and its uses in the practices of that group. Then, second, we would say that it is a quite general grammar, because we need a term that can encompass oil painting as well as magazine layout, the comic strip as well as the scientific diagram. .(KRESS; LEEUWEN, 2006,P. 3)

As metafunções da GSF e da GDV



Esquema -1. **As metafunções da GSF e da GDV.** Fonte: A Gramática Visual (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 12)

Desta forma, vemos que a GDV procura fornecer registros das estruturas composicionais que vêm se modificando em convenções na Semiótica Social, ao investigar como essas estruturas são empregadas por produtores contemporâneos que fazem uso de diversos modos semióticos para produzir sentidos.

Quase sempre, apresentando em suas estruturas mais de uma modalidade semiótica, a produção de muitos gêneros textuais nos mostra que a predominância do código escrito tem diminuído significativamente nos últimos tempos e que a variedade de semioses – ilustrações, fotos, gráficos, aliados à

cor, ao tipo de papel, à diagramação da página, dentre outras semioses – têm crescido consideravelmente. Vieira (2015, p. 45-46) nos diz que:

[...] em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas.

Percebe-se que a mudança na composição dos gêneros textuais tem provocado transformações, não só nos formatos desses textos, mas também no tipo de leitura e, conseqüentemente, no tipo de leitor que, na atualidade, precisa ter um “novo olhar” – menos ingênuo – para compreender os vários contextos sociais em que os textos circulam e perceber, também, as ideologias que esses tipos de texto, que estão ficando cada vez mais multimodais, trazem.

Mas afinal, o que vem a ser multimodalidade? Na obra, *Multimodalidades e Leituras: Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*, Dionísio (2014, p. 48-50) cita uma das maiores pesquisadoras em estudos da multimodalidade e ensino, que é Carey Jewitt (2009), a qual define em um verbete o que é Multimodalidade. A autora afirma que a multimodalidade é

[...] uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos.

Segundo a autora supracitada, a pesquisa multimodal, até o presente momento, pode ser classificada de acordo com quatro principais pontos de concentração:

- 1) A descrição sistemática de modos e seus recursos semióticos.
- 2) A investigação multimodal da interpretação e interação com ambientes digitais específicos.
- 3) A identificação e desenvolvimento de novos recursos semióticos digitais e novos usos de recursos já existentes nos ambientes digitais; e
- 4) A contribuição para pesquisa de métodos para a coleta e análise de dados digitais e ambientes dentro da pesquisa social. (CAREY, 2009 *apud* DIONÍSIO 2014, p. 48-50)

Assim, mesmo com a classificação desses pontos de concentração, a autora nos afirma ainda que há muitas discussões quanto à multimodalidade que podem considerá-la “uma teoria, de fato, ou se é mais apropriado vê-la como um método.” Ao estabelecer um paralelo com a etnografia, há a possibilidade de se dizer que a multimodalidade pode atuar tanto como ‘uma teoria, quanto uma perspectiva ou ainda um método’, isso vai depender dos diversos graus de comprometimento com que a multimodalidade possa ajudar a fazer sentido naquilo que pode ser visto como multimodal. (CAREY, 2009 *apud* DIONÍSIO 2014, p. 48-50)

Desta forma, frente aos diversos gêneros textuais multimodais que imbricam mais de uma semiose, os indivíduos precisam estar habilitados para que possam interpretar de que forma a interação de um determinado modo de representação – com os demais integrantes da composição textual – atuam na construção de sentido.

E por que a escolha desses modos é importante? Certamente porque, quando se almeja comunicar alguma coisa a alguém, espera-se que esse alguém entenda o que queremos informar. Por isso, fazemos uso de diferentes modos para que o nosso objetivo comunicacional seja alcançado. Vieira (2015, p.43) afirma que:

[...] a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

Ora, essa posição teórica abre possibilidades para a realização de estudos de letramento, direcionados a outros gêneros multimodais que contemplem diferentes modalidades discursivas que não as presentes na leitura e na escrita tradicional. O argumento forte em defesa desse ponto de vista é o de que ser iletrado em linguagem visual denuncia vulnerabilidade social e baixo *empowerment*¹¹ do sujeito.

O letramento visual, no mundo contemporâneo, é decisivo, já que as formas de comunicação vêm mudando e os sujeitos têm feito escolhas específicas através dos modos comunicacionais. E essa seleção acontece porque, certamente, sabemos que apenas um modo semiótico não é capaz de alcançar o efeito esperado na produção do gênero textual desejado. Além disso, para que essa comunicação seja eficiente, deve-se levar em consideração não só as finalidades do produtor do texto, mas também as do nosso hipotético leitor.

¹¹ **Empowerment.** (trad.) empoderamento s.m. ato, processo ou efeito de dar poder a alguém ou a um grupo, ou de alguém ou um grupo tomá-lo [ETM:ING.; Empowerment 'dar poder a alguém']. HOUAISS, **Dicionário Conciso**/ Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. – São Paulo: Moderna, 2011, p.340.

3.3.5 O sing-making – o produtor de signos

Os diferentes modos comunicacionais propostos pela Teoria da Semiótica Social apresentam valores informativos diferentes, dependendo do gênero textual que o produtor deseja construir. Aqui, adotaremos para a análise dos diferentes modos comunicacionais a taxionomia da GDV.

Em princípio, é importante entender a noção de signo na Semiótica Social. O *sing-making – produtor de signos* – é fundamental nos estudos semióticos, e isso se deve a uma das particularidades da Semiótica Social que considera a relação entre o significado e o significante motivada em um contexto social específico. Os critérios para a escolha dos signos são apresentados no momento da escolha do signo.

Assim, o produtor de signo usará o modo e a representação mais adequada e plausível, fazendo uso de, por exemplo, desenhos, pinturas. O produtor de signo tem o sentido do significado, o que ele deseja expressar e, posteriormente, expressá-lo, através do modo semiótico, que torna o sentido subjacente, a mais plausível forma como significante. (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 7-8).

Como pudemos ver, nessa relação, se o produtor de signo tem um objetivo, se deseja compartilhar um determinado sentido, logo escolherá um modo de representação mais adequado e que possa, com maior eficiência, realizar a comunicação pretendida. Vimos também que o interesse do produtor do signo é essencial, pois ele – o signo – poderá levar o leitor a inferir o que se objetiva, bem como a seleção do que ele irá representar. Ou seja, jamais há a representação do objeto em sua totalidade, há apenas a representação dos aspectos do objeto representado que são escolhidos de acordo com critérios de quem o produz, motivado por interesses posicionados num contexto social.

3.3.6 As metafunções de acordo com a GDV

As metafunções, para funcionar como um sistema completo de comunicação visual, como todos os modos semióticos, têm que servir a vários requisitos de representação e comunicação. Por isso, Kress; van Leeuwen ([1996]2006) adotaram a noção teórica de 'metafunção' dos trabalhos de Michael Halliday para esta finalidade. As três metafunções são a ideacional, a interpessoal e a textual; elas servem também a todos os modos semióticos, e não especificamente à fala e à escrita. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.41-42),

Na seção seguinte, apresentaremos como as metafunções: *Ideacional/Representacional*, *Interpessoal/Interacional* e *Textual/Composicional* se apresentam na GDV.

3.3.6.1 A metafunção *Ideacional/Representacional*

A metafunção *Ideacional/Representacional* está relacionada ao significado da representação. Nesta, a linguagem visual representa os objetos e as experiências internas e externas dos indivíduos. Os principais tipos de estrutura *Ideacional/Representacional* são: a narrativa e a conceitual. A narrativa abarca a ação transacional e não transacional, a reação transacional e não transacional, além do processo mental e do processo verbal. Já a conceitual engloba os processos classificacionais, os processos analíticos e os processos simbólicos. Segundo Fernando; Almeida (2008, p. 12), essas estruturas são responsáveis pela construção da natureza dos eventos, dos objetos e dos participantes envolvidos. Elas nos mostram, também, as circunstâncias em que tais eventos ocorrem. Além disso, o que está sendo mostrado numa imagem quase nos faz supor que o evento está acontecendo naquele instante ou que relações estão sendo construídas entre os participantes. Por outro lado, Kress; van Leeuwen (2006, p. 42) nos afirmam que:

Qualquer modo semiótico não tem de ser capaz de representar aspectos do mundo, uma vez que é experimentado por seres

humanos. Em outras palavras, ele tem que ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional. Ao fazê-lo, modos semióticos oferecem uma variedade de escolhas, de maneiras diferentes em que os objetos e suas relações com outros objetos, bem como processos, podem ser representados. Dois objetos podem ser representados num processo de interação que poderia ser realizado visualmente por vetores.

Vemos, então, que a metafunção *Ideacional/Representacional* está centrada no contexto em que se dá a comunicação, ambiente este em que os significados são negociados entre os participantes. Estes estabelecem uma relação transacional que é descritiva visualmente – nas imagens – pela presença de linhas e vetores que vão indicar a dinamicidade, ou não, dos participantes.

3.3.6.2 A metafunção *Interpessoal/Interacional*

Esta metafunção tem a finalidade de estabelecer relação de sentido entre quem produz e quem vai ler o texto visual, estabelecendo grau de aproximação entre esses interlocutores. Os principais tipos da representação *Interpessoal/Interacional* que estabelecem relação entre a imagem e o observador são o contato (pedido, interpelação ou oferta), a distância social (pessoal, íntima e pública), a perspectiva (ângulo horizontal, ângulo frontal, ângulo oblíquo, ângulo vertical) e a modalidade (valor da verdade). Consoante Kress; van Leeuwen (2006, p.42-43):

Qualquer modo semiótico tem que ser capaz de projetar as relações entre o produtor de um sinal (complexo), e o receptor / reproduzidor desse sinal. Ou seja, qualquer modo tem que ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o espectador e o objeto representado.

Tal como no caso da metafunção ideacional, modos oferecem uma variedade de opções para a representação de diferentes relações 'interpessoais', alguns dos quais irão ser favorecidos em uma forma de representação visual como por exemplo, uma imagem naturalista; outros, o diagrama. A pessoa retratada pode ser mostrada olhando diretamente para a câmera. Isto transmite uma sensação de interação entre a pessoa representada e o espectador. Mas, uma pessoa retratada também pode ser mostrada, afastando-se do

espectador, e isso transmite a ausência de interação. Ele permite que o espectador examine os caracteres representados como se estivessem em uma vitrine.

Vemos que a metafunção *Interpessoal/Interacional* faz referência aos participantes que assumem papéis sociais definidos. O produtor do signo (imagem) constrói a representação a ser interpretada pelo observador, que a compreende conforme seu contexto social e suas crenças.

3.3.6.3 A metafunção *Textual/Composicional*

Esta metafunção é responsável pelos elementos visuais do texto na composição do todo imagético, por isso ela abrange a metafunção *Ideacional/Representacional*, a metafunção *Interpessoal/Interacional* e a metafunção *Textual/Composicional*, gerando uma relação harmônica entre elementos do texto. A metafunção *Textual/Composicional* está subdividida em valor informativo, saliência e enquadramento. Para os autores da GDV:

Qualquer modo semiótico tem que ter a capacidade de formar textos complexos com sinais que sejam coerentes tanto internamente quanto externamente, com o contexto em que foram produzidos. Aqui, também, a gramática visual faz com que uma série de recursos disponíveis como composição diferente, permitam a realização de diferentes significados textuais. (KRESS; LEEUWEN, 2006, p.43)

Percebemos que, a metafunção *Textual/Composicional* faz referência ao significado de representação e interação dos modos na imagem. Nela, três sistemas estão inter-relacionados:

1. **O valor da informação** - é a colocação de elementos participantes e sintagmas que se relacionam entre si e o espectador, dotando-os com valores informativos específicos, associados à zona da imagem: esquerda (dado/ algo que o interlocutor já conhece) e direita (novo/ algo ainda não conhecido do interlocutor), superior (ideal/ algo que poderia ser) e inferior (real/algo já conhecido do interlocutor), centro (núcleo da informação) e

margem (elementos subordinados ao centro da imagem), já que as posições em que os elementos visuais se encontram são significativas.

2. **A *saliência*** - são os elementos participantes, bem como sintagmas de representação e interativos. Os elementos visuais, como o tamanho das imagens, são feitos para atrair a atenção do espectador em graus diferentes, realizado por fatores tais como: a colocação em primeiro ou segundo plano, o tamanho relativo, contraste e valor dos tons e das cores, os níveis de nitidez que são importantes para estabelecer hierarquia entre os elementos visuais etc.
- 3 - **A *estrutura*** - é a presença ou ausência de dispositivos – ***framing*** –, que criam linhas divisórias ou linhas de estruturação e que são relevantes para conectar ou desconectar elementos da imagem. Essas linhas podem contribuir para que o leitor perceba o valor significativo delas como pertencentes ou não ao todo do texto.

Procederemos à análise do *corpus* desta pesquisa, de acordo com a GDV, enfocando os aspectos que dizem respeito à **metafunção Textual/Composicional – valor da informação, *saliência*, *estrutura (framing)***. Como o objetivo geral deste estudo é analisar se as propostas para a leitura de imagens em atividades de pré-leitura em livros didáticos favorecem a compreensão leitora proficiente, por parte dos estudantes, de gêneros imagéticos e de diferentes gêneros apresentados, nos livros, para o ensino de leitura, entendemos que é necessário investigar os modos de organização: (1) das seções de pré-leitura dos livros didáticos, que se constituem de imagens e de textos verbais, mas que serão tomadas como unidades imagéticas; e (2) das imagens (os gêneros imagéticos) que integram essas seções de pré-leitura. Esses dois conjuntos constituem o *corpus* desta pesquisa. Esclarecemos que, nas seções de pré-leitura, também serão analisados os textos verbais que, em sua maioria, são questões que objetivam levar os estudantes à compreensão dos textos imagéticos que acompanham.

Com base no exposto, entendemos a relevância de os docentes se apropriarem de conhecimentos referentes à GDV. A partir disso, terão mais preparo para a implementação de ações conscientes e planejadas a partir de

atividades de análises de textos imagéticos propostas pelos LD. Segundo Ribeiro (2016), esse planejamento é necessário porque basta que se tenha um simples debate sobre a acessibilidade que o educando tem sobre a leitura de textos multimodais – mesmo que só impressos – para que se possam tecer considerações sobre os conhecimentos que muitos jovens têm a respeito desse tipo de texto. E, o que se percebe é que estes conhecimentos se apresentam sem sistematização e sem reflexão, o que faz denotar que essas informações sobre linguagens que envolvem mais de uma semiose, mesmo na escola, ficam fora do alcance das pessoas. (RIBEIRO,2016, p.56). A autora afirma ainda que:

Se os estudantes têm algum contato com textos que mesclam linguagens, isso não parece ter ocorrido nas aulas de português. A escola continua participando pouco desse tipo de formação leitora, menos ainda quando o assunto é a produção do texto multimodal. [...]

[...] a escola tem forte papel no alfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais, muito embora isso não tenha sido prioritariamente apontado em aulas de língua materna. Esse é um espaço amplo e aberto para quem deseja dar novos contornos às aulas de leitura[...] (RIBEIRO,2016, p.56).

Logo, uma possível mudança nas aulas de língua materna, no que diz respeito ao ensino de gêneros mais multimodais, pode começar na escolha dos LDP. Devemos, pois, atentar para aquele que contemple gêneros textuais que interessem e que motivem os estudantes a lerem e compreenderem textos multimodais.

Por outro lado, os LDP – um dos artefatos educativos mais presentes nas práticas de ensino – não devem retirar do professor a autonomia frente a um ensino de compreensão leitora mais significativo. Entretanto, cabe ao educador a tarefa de criticamente avaliá-lo, afim de superar as limitações que esse material pedagógico possivelmente apresenta. É sobre o que trataremos no próximo capítulo.

4 LIVRO-DIDÁTICO

4.1 Alguns aspectos históricos sobre o livro didático e o ensino de Português no Brasil

As primeiras sociedades humanas organizadas sentiram a necessidade de educar seus cidadãos para dar continuidade às suas ideias e a seus valores, pois, certamente, acreditavam que, através das crianças e dos jovens, manteriam seus ensinamentos. Entretanto, é sabido que a transposição de saberes não acontece da mesma maneira em todos os contextos sociais em que se adota a educação formal, tendo em vista que cada um tem um jeito particular de dar continuidade a esses saberes. Por isso, os indivíduos produzem e fazem uso de materiais didáticos específicos e diversificados que sistematizam esses conhecimentos que se “eternizam”, visando – em algumas sociedades – à continuidade, como já foi dito, de ideias e de valores. Sendo assim, em cada época, pessoas interessadas em contribuir para a construção de conhecimentos consistentes de estudantes criam, ampliam e modificam materiais didáticos.

Em nosso país, por exemplo, um desses materiais é o livro didático que tem origem em Portugal do século XV, período em que pequenos livros que por lá existiam, eram compostos por abecedário, silabário e rudimentos do catecismo. Esses pequenos livros eram chamados Cartinhas. Segundo Maciel; Frade (2014), no verbete *Cartilhas para aprender a ler*, do *Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-(CEALE), da UFMG*, “Na História do Ensino no Brasil, as Primeiras Cartas ou Cartinhas de Alfabetização foram produzidas em Portugal, chegando até nós no final do século XVI.” (MACIEL; FRADE, 2014)

A Cartinha de Aprender a Ler era uma das mais antigas. Foi impressa em 1539, era de autoria de João de Barros e foi escrita no idioma português. Essas cartinhas, além de ensinar as primeiras letras, incluíam os preceitos sociais e os mandamentos da Igreja. Mais tarde, ficaram conhecidas como Cartilhas, que também eram materiais didáticos vindos de Portugal – metrópole – e enviado para a colônia – Brasil. Para Maciel; Frade (2014), as cartilhas apresentam definições diferentes nos verbetes de alguns dicionários. Vejamos:

[...] o termo *cartilha* “designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler; carta do abc” (Houaiss); “é diminutivo de carta, livro ou carta para ensinar a ler” (Caldas Aulete); “é livro para ensinar a ler” (Koogan/Houaiss) ou, ainda, “é livro para aprender a ler” (Aurélio Buarque de Holanda). A diferença entre essas definições está apenas no papel do sujeito: as cartilhas **ensinam** a ler – foco no professor/instrutor –, ou servem para **aprender** a ler – foco no aprendiz. Em todas as definições, o significado de cartilha é restrito ao ato de ensinar e/ou aprender a **ler**, sem menção a **escrever**. O pressuposto é de que o aprendizado da leitura antecede o da escrita. Isso de fato se deu por alguns séculos. Ensinava-se/aprendia-se a ler e, depois, a escrever. (MACIEL; FRADE,2014)

Com base no excerto, vemos que o foco das cartilhas restringia-se “ao ato de ensinar ler e/ou aprender a ler”, além de contribuir para manter os preceitos sociais da época e os mandamentos da igreja, constituindo-se, assim, como um instrumento de manipulação, uma vez que eram utilizadas para um ensino de leitura – método de repetição e de memorização – que não deixava espaço para a crítica ou reflexão. O ensino não levava em consideração os conhecimentos de mundo em que o educando estava inserido nem a possibilidade de transformá-lo.

Segundo Boto (1997, p.541), nessa época, “os saberes escolares deslizam entre o excerto bíblico e o fraseado popular: ensina-se aquilo que se recorda; e de qualquer maneira, com tal procedimento, interage-se com a formação dos hábitos” E nesse contexto, é claro, buscava-se, desde cedo, o controle do indivíduo. Boto (1997) afirma que:

Preservar o equilíbrio social seria, pois, regrar a leitura e trazer regulamentos que se apresentem como dispositivos normatizadores do ato de ler, tendo em vista valer-se do instrumento do texto impresso, apropriar-se mesmo desse recurso para adequá-lo, transformá-lo, moldá-lo de acordo com a moral e os bons costumes. São detalhes fugazes e sinais imprecisos que revelam essa outra face da escola que não pretende apenas se fazer conhecer, mas ter por intenção velada o desejo de erradicações de padrões de comportamento que possibilitem controle de uns sobre os outros, o auto- controle de cada um sobre o seu corpo e, fundamentalmente, o engendramento de um arbitrário de cultura e de valores necessários para modelar mentes, físicos,

e corações, tendo em vista essas expectativas da permanência e da aceitação do artifício da ordem como se de natureza se tratasse. A escola conduz o aprendiz a acatar como natural o existente [...] (BOTO,1997, p.543)

Disseminar as ideias da classe dominante e camuflar os verdadeiros interesses do Estado, que era manter o povo alheio e, por conseguinte, de fácil dominação, eram objetivos que também estavam implícitos nos textos selecionados para serem lidos. As questões de moralidade, de obediência a Deus e de amor à pátria, preservando o Estado e a Igreja, contribuíam para manter a ordem.

Desta forma, a Igreja acreditava que a educação moral do povo brasileiro era de sua inteira competência, sendo assim, para os católicos, tratava-se de um esforço patriótico, político, tendo em vista que, colaborando para a pureza dos costumes, estaria contribuindo para a formação de homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos. (SHIROMA, 2004, p.20).

Durante os séculos XVI e XVIII, as informações sobre as cartilhas são esparsas, entretanto no século XIX, em muitos documentos que circularam no Brasil, os termos tabelas, cartas, cartões, folhetos e cartazes surgem como materiais para ensinar a ler e podem ser oferecidos no formato manuscrito ou impresso. As cartas podiam vir separadas como folhas soltas, e eram denominadas *Cartas de ABC*, *Cartas de Nome*, *silabários* ou *abecedários*, e algumas cartas vinham juntas na forma livro (MACIEL; FRADE,2014).

Uma das obras produzidas em Portugal e que também foi usada aqui no Brasil foi o Método Castilho para o Ensino Rápido Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e material didático. Entretanto, a quantidade de cartilhas que aqui chegava era insuficiente. No final do século XIX, eram comuns as reclamações sobre a falta de livros e materiais didáticos nas províncias. Com essas limitações, os professores faziam uso de outros mecanismos para que o ensino continuasse. Deste modo, utilizavam como material didático cartas, ofícios e documentos de cartório, além de manuscritos produzidos pelos próprios docentes.

Depreendemos, assim, que a necessidade dos professores por material didático é histórica e, conseqüentemente, a produção de materiais pedagógicos alternativos para ensinar a ler também.

No século XX, a indústria editorial brasileira sofreu grande expansão. Nos anos 50, cresceu muito a produção de livros voltada para o público jovem e surgiu uma literatura dirigida diretamente para a sala de aula: o **livro didático** (doravante LD). No *Glossário Ceale*, Clécio Bunzen (2014) discorre sobre o livro didático de Língua Portuguesa e afirma que este aparato pedagógico

[...] constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Seus principais interlocutores – professores e alunos – encontram, em suas sucessivas páginas impressas, uma forma especial de disponibilização e de circulação de objetos do conhecimento que se vinculam à disciplina escolar “Português” ou “Língua Portuguesa” – também já denominada de “Comunicação & Expressão”. (BUNZEN, 2014)

O crescimento do LD, segundo Frade; Maciel (2014), foi motivado “pela expansão das escolas”. A diversificação da produção dos LD e as inovações de métodos de ensino fizeram com que a cartilha, equivocadamente, passasse a ser associada a métodos que tinham como proposta a repetição das sílabas e dos fonemas, pela produção de textos artificiais e descontextualizados. Estes ficaram conhecidos na cultura pedagógica como “textos acartilhados ou pseudotextos”.

De acordo com Bunzen (2014), na década de 50, os materiais didáticos impressos que eram mais comuns para o ensino de leitura, de escrita, da literatura e das regras gramaticais eram cartilhas, livros de leitura, gramáticas e antologias. Já entre os anos 50 e 60, surgiu no Brasil um “novo” tipo de material didático que retomou as características de materiais de períodos anteriores, porém trouxe como proposta “um novo funcionamento e uma nova organização”. Naquela época, os primeiros livros didáticos de Português

(doravante LDP) traziam, na primeira metade, a gramática e, na segunda, uma antologia de textos escolhidos. Percebe-se que, nesta fase, há uma maior aproximação entre os eixos e objetos de ensino. Entretanto, o que se percebe é que o ensino da gramática, uso artificial da língua sempre foi privilegiado nas escolas.

Magda Soares (2004), em seu artigo intitulado *Português na escola: História de uma disciplina curricular*, afirma que a disciplina **Língua Portuguesa** demorou muito para fazer parte do currículo escolar no Brasil. E isso somente aconteceu no final do século XIX, fim do Império. Diz também que a gramática teve primazia sobre os textos entre as décadas de 50 e 60. Para Soares (2004):

Foram numerosas as gramáticas produzidas para uso escolar nesse período; as de presença mais intensa e duradoura foram, sem dúvida, as Gramáticas expositivas de Eduardo Carlos Pereira (uma para o curso elementar - primeiras séries do ensino médio, outra para o curso superior - últimas séries desse nível), publicadas em 1907, tendo tido dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; testemunham ainda a persistência, até os anos 50 do século XX, da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português, as numerosas e bem-sucedidas gramáticas escolares publicadas nos anos 40: de Antenor Nascentes, *O idioma nacional - Gramática para o Ginásio*, e *O idioma nacional - Gramática para o colégio*, ambas de 1944; desse mesmo ano, a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; ainda da década de 1940, o *Português prático*, de José Marques da Cruz, que em 1955 tinha 166.000 exemplares impressos, e a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90.000 exemplares impressos, até o início dos anos 60. (SOARES,2004, p. 165-166)

Com base no excerto, vemos que foram diversas as gramáticas que, por muito tempo, permaneceram no contexto escolar e que o ensino de Português as privilegiou como modalidade padrão da língua, o que, lamentavelmente, nos dias de hoje, ainda acontece em algumas escolas que dão primazia, em grande parte das aulas de língua ao estudo da gramática. Conforme Soares (2004):

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, [...] vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. [...] (SOARES, 2004, p.168)

Além da presença da gramática, – década de 50 a 60 – coletâneas de textos, também eram muito presentes. A autora supracitada afirma que estes se limitavam à “apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época” [...]. Ou seja o professor era aquele que contemplado com o manual didático que lhe fornecesse o texto, tinha competência para “comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos”. (SOARES, 2004, p. 165-166)

No início dos anos 70, todas as disciplinas sofreram mudanças radicais resultantes do momento histórico da ditadura militar. Os objetivos do ensino de língua eram pragmáticos e utilitários, ou seja, os alunos eram vistos como emissores e receptores de mensagens: bastava-lhes compreender os códigos verbais e não verbais. Tratava-se de estudar, nesta época, apenas o uso da língua sustentado pela teoria da comunicação.

Nessa época, os livros didáticos começaram a trazer menos gramática, e os textos que eram escolhidos já não tinham como critério exclusivamente o fato de serem literários, mas sim os que estavam presentes nas práticas sociais, presentes em jornais e em revistas, histórias em quadrinhos, textos de humor e outros. A oralidade voltou a ser valorizada, e os LDP começavam a trazer mais exercícios de linguagem oral.

Com o tempo, as novas teorias na área da linguística, presentes na segunda metade dos anos 80, período da redemocratização do país, chegavam provocando mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa. As ciências linguísticas trouxeram para o ensino de língua um olhar mais significativo para o texto, para a oralidade e para produção textual. Entretanto, para Soares (2004):

[...] não são apenas as ciências linguísticas que vêm trazendo novas orientações para a disciplina português. Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas[...] (Soares,2004, p.173)

Percebe-se que as contribuições de variadas outras ciências, além das linguísticas contribuíram para que o ensino de língua portuguesa começasse a apresentar um novo perfil na escola brasileira. Conforme Soares (2004, p.173-174):

[...] embora ainda não tenhamos suficientes perspectivas históricas para analisar e avaliar período tão recente – os recém anos 1980 e nos 1990 – provavelmente o futuro verá este atual momento da disciplina como um momento de mudança de paradigmas provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências linguísticas, na sociologia da leitura e da escrita, na história da leitura e da escrita, na antropologia da leitura e da escrita; cabe à área de ensino de língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas. Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

Avaliando o que nos apresenta a autora em seu artigo, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa em nosso país, percebemos que a prioridade pelo ensino mecanicista de gramática nas aulas de português pode e deve ser superado. Professores de língua materna devem ter – com ajuda do poder público – formação que adote uma concepção de ensino de Português que combata a prática artificial do uso da língua. Uma concepção de ensino como o letramento que, conforme Soares (2000, p. 47), é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que

usam a escrita”; desta forma, o letramento pode ser concebido como ação específica que vai muito além do saber ler e escrever. E essa concepção de ensino também deve estar presente nos LDP.

No entendimento de Bunzen (2014), os LDP na atualidade, além de apresentarem os objetivos de ensino e as atividades, “organizam-se em lições, unidades, capítulo, em função do tempo escolar (bimestre, semestre)” e ainda, “de uma provável progressão de escolhas curriculares. Levam em consideração os interlocutores, os diferentes níveis de ensino e, mais recentemente, os critérios avaliativos propostos pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD)”. As propostas do PNLD são “fruto de um trabalho coletivo[...] uma vez que “sugere a produção de textos verbo-visuais (capa, explicações, instruções, ilustrações, infográficos), a seleção temática e de objetos do conhecimento, em um processo dinâmico e complexo de elaboração didática”. (BUNZEN, 2014). Ou seja, diversos agentes estão envolvidos na construção do LD. Esses agentes são desde escritores, editores, ilustradores, designer, críticos, revisores e outros, que visam desenvolver a competência leitora e escrita dos educandos, através de um trabalho analítico e reflexivo sobre os usos das linguagens.

Frequentemente, o que se percebe é que as publicações dos LDP mais atuais são voltadas para motivar a relação do aluno com o conhecimento escolar, através de uma linguagem mais jovial e mais interessante, tendo em vista as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que o convida para o diálogo, sem perder o foco e o compromisso com o ensino. Além do mais, as coleções organizam conteúdos a serem trabalhados e dão sugestões de como os professores devem planejar e tratar esses conteúdos em sala de aula.

Devemos lembrar também que tais mudanças nos LDP – para melhor – são resultado das avaliações do PNLD. E que mesmo assim, esses não devem, com suas propostas, ignorar a autonomia do professor, tendo em vista que cabe ao educador, portanto, a tarefa de analisar criticamente o LDP de que está fazendo uso e, se necessário, enriquecer com outros artefatos pedagógicos as suas aulas.

Porém, com a inserção das TICs que se apresentam nos LDP, o formato de ler e escrever tem mudado bastante nos últimos tempos, exigindo do

educando – e conseqüentemente, do professor – a compreensão de textos que concentram diferentes semioses. Os multiletramentos exigem proficiência tanto para leitura quanto para a escrita dos indivíduos. Consoante Rojo (2012, p. 37):

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão induzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de sons, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionadas com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica de informação) – ou os multiletramentos, como tem sido tratados na literatura.

Concordamos com a autora, visto que a “formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta [...] com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação”. (ROJO, 2012, p.39). Mas será que o professor de Língua portuguesa, diante dos multiletramentos, do caráter multimodal dos textos e dos novos formatos do LDP, nos dias de hoje, sente-se, de alguma maneira, livre para discordar ou inserir atividades que julgue pertinentes para a compreensão leitora de seus alunos?

Respondendo à questão, podemos destacar que o professor tem papel decisivo na formação leitora de seus alunos. É preciso que ele se capacite para atender às novas demandas. É dele a responsabilidade de preencher as lacunas presentes no livro didático. Além disso, as reflexões do educador devem servir para mediar e dar encaminhamento a questões pertinentes que estão no LDP e no cotidiano da sala de aula, como os “multiletramentos que levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial [...]) e a multiplicidade de significações[...]” (ROJO, 2012, p.38).

Diante de questões levantadas sobre a autonomia que deve ter o professor em sua prática, alguns pesquisadores têm divergido, já há algum tempo, sobre a pertinência do LDP no contexto escolar.

Para Bezerra (2002) e Lajolo (1996), o LDP não reflete a realidade de uma sociedade, e sim visões específicas de um determinado grupo e deixa o professor sem autonomia. Já para Barzotto; Aragute (2008) há argumentos que visam mascarar o verdadeiro motivo para que o professor fique dependente do LDP. Vejamos o que dizem esses pesquisadores:

Para Bezerra (2002), o LDP

[...] constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com o aluno, e o porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor. (BEZERRA, 2002, p.35)

Conforme Lajolo (1996), o livro didático é aquele

[...] que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p.4)

Diante do exposto, percebemos que as autoras não veem de maneira positiva a presença do LD, na escola porque é um objeto didático que se apresenta como “interlocutor” dos alunos e autor do LDP, dificultando a interação professor-aluno. Neste caso, é preciso que o professor se sinta – como já afirmamos – o autônomo e legítimo representante do projeto político-pedagógico de sua escola e busque propor atividades diversificadas que levem sua prática pedagógica para além do engessamento que o LDP pode provocar.

Barzotto; Aragute (2008) também criticam a presença do LDP em sala e argumentam que a distribuição deste tem como estratégia mascarar algumas questões que deixam o professor com pouca ou quase nenhuma autonomia diante desse material pedagógico:

- contratação e divulgação da precariedade da formação do professor e de suas condições de trabalho;
- construção de um caráter científico a trabalhos que visam referendar a necessidade de uso do Livro Didático justificada na constatação anterior. (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 164-165)

O que os autores argumentam é que, para se manter o livro didático em sala, as duas estratégias a seguir escondem, na verdade, algo muito mais sério que é:

[...] a construção, no professor, de um sentimento de incapacidade, tanto em função da reconhecida e mantida baixa qualidade de sua formação, quanto às suas poucas possibilidades de elaborar seu próprio material pedagógico para trabalhar as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Trata-se da inculcação da incompetência pedagógica, que pode ser feita pela oferta de cursos bastante frágeis do ponto de vista formativo, cuja fragilidade é reiteradamente constante e divulgada, bem como pela constante alegação da incompetência do professor, presentes nos textos produzidos na Universidade, portanto com caráter de cientificidade, que repercutem nos documentos oficiais. (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 165)

Percebe-se com base no excerto, que há verdades que ficam escondidas nos discursos proferidos por alguns estudiosos sobre o tema. No lugar de se estimular o professor para que ele seja, de fato, autônomo da sua prática pedagógica, o que se consegue é reforçar um discurso que visa desencorajar o professor para que ele não prepare suas atividades didáticas e, conseqüentemente, permaneça submisso do livro didático, o que pode-se chamar de visão mercadológica. Ou seja, para esses autores é preciso estimular o professor para que ele reflita e não seja dependente do LDP.

Já outros pesquisadores, como Saviani (1996) e Rojo (2006), consideram o LDP importante para o processo ensino aprendizagem. Eles acreditam que é significativo que o docente se sinta um gestor privilegiado dos processos de aprendizagem de seus alunos e não preso ao que postulam os livros didáticos em sua totalidade. Vejamos o que afirmam:

Para Saviani (1996):

[...] o livro depende do professor, uma vez que não o pode substituir. Por outro lado, sabe-se também que o professor depende do livro, pois este se lhe apresenta como um recurso indispensável. Portanto, a questão toda está em se produzir o livro didático que seja um estímulo constante para a atividade criadora do professor e lhe mantenha vivo o gosto pelo ensino. (SAVIANI, 1996, p.114)

Segundo Rojo (2006):

[...] O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um *instrumento* através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, [...]. Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o texto que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola e, para muitos, será dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas que terão em casa. (ROJO, 2006 p. 50)

Neste caso, os pesquisadores supracitados veem de forma relevante a presença do LDP, desde que ele seja “um estímulo constante para a atividade criadora do professor”. O LDP, na sala de aula, funciona, nesse caso, como mais uma ferramenta pedagógica que promove a ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Além disso, dada a realidade econômica e social do nosso povo, o livro didático pode ser o único instrumento de acesso à cultura letrada para a grande maioria dos estudantes e, em muitos casos, também, para boa parte dos professores, principalmente, da educação básica, embora Barzotto e Aragute (2008) também contestem essa afirmação.

Sendo assim, já que a nossa prática pedagógica tem sido marcada pelo uso constante desses livros, há alguns anos, este material tem passado por rigoroso processo avaliativo antes de chegar às salas de aula.

Sobre isso, Magda Soares (2003), em entrevista à Folha Dirigida, intitulada: *Livro didático: um convite ao pensar crítico*, em resposta à pergunta do entrevistador “*Como a senhora avalia a qualidade do livro didático brasileiro atualmente?*”, afirmou que:

Um dos aspectos que melhorou na Educação brasileira, nos últimos anos, é a qualidade do livro didático, apesar de críticas que se faz ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é a avaliação feita pelo MEC e que elabora guias para orientar os professores na escolha dos títulos. Isso trouxe um grande avanço para a qualidade do material. Há uma década, para uma pergunta dessas eu responderia que os livros didáticos eram em grande parte de má qualidade. Hoje, digo ao contrário. Os livros são na maior parte de boa qualidade ou pelo menos razoável porque houve a ação orientadora do PNLD.

Desta forma, entendemos que, por ser um dos instrumentos valiosos para o professor, destacando-se como ferramenta significativa no processo ensino-aprendizagem, o LDP tem sofrido modificações para melhor – com ações orientadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD¹². As avaliações propostas pelo programa precisam acontecer, uma vez que o LD é um material que necessita ser constantemente repensado, por figurar como um

¹² PNLD – Programa Nacional do Livro Didático é um dos programas mais antigos relacionados à distribuição de livros didáticos para estudantes da rede pública em nosso país. Existente há mais de 80 anos, segundo informações do FNDE, este programa está voltado para a educação básica, com exceção da educação infantil. Durante todo esse tempo, muitos foram os nomes que este programa recebeu e, evidentemente, formas de atuação também. Surgiu em 1929, mas, somente em 1996, já com o nome PNLD, e no formato que conhecemos hoje, teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para serem publicados no *primeiro Guia de Livros Didático*. Os livros foram selecionados sob rigoroso critério de avaliação proposto pelo MEC. Dentre os procedimentos para a inclusão do LD no *Guia do Livro Didático*, estão as obras que não apresentem erros conceituais, não induzem ao erro, não induzem a desatualização, não apresentam textos que induzam ao preconceito e à discriminação de qualquer tipo. Entre os anos de 1997 a 2004, o PNLD contemplou apenas os alunos do Ensino Fundamental – incluindo, em 2001, os deficientes visuais. Porém, somente a partir de 2005, de maneira parcial, começa a contemplar os alunos do Ensino Médio-PNLEM e, em 2009, começa a contemplar também a Educação de Jovens e adultos – PNLD EJA. Frente aos avanços tecnológicos, o PNLD, em 2012, publicou um edital: [...] para o ano letivo de 2015, [...] que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. (grifos da autora). (FNDE, 2016 <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>). Acesso em: 22/07/2016

objeto de estudo complexo – e, por conseguinte, ideológico. Envolve muitos atores no processo de construção de saberes que serão legitimados e divulgados dentro do contexto escolar e que marcarão a vida dos educandos fora da escola. Mas não devemos esquecer de que é preciso estimular o professor para que ele reflita e seja produtor do seu material didático, para que não se torne um dependente do LDP. O docente deve ser autônomo, em sua prática, uma vez que só ele sabe discernir e julgar o que é pertinente às necessidades de sua turma, somente ele sabe em que medida determinados objetivos podem ser alcançados e em que ritmo seu trabalho didático deve caminhar.

Entretanto, reafirmamos que, o livro didático – uma das ferramentas fundamentais para o trabalho pedagógico e presente ainda hoje em nossas escolas – deve ser informativo o suficiente para subsidiar o trabalho do professor. Não que o LD tenha que oferecer tudo pronto ao professor, mas é preciso deixar claras as suas propostas e não “abandonar” o docente que precisa de um LD formativo. Afinal, entendemos que o autor de um livro didático firma uma espécie de compromisso tácito com o professor que fará desse material um recurso de ensino, ao propor sequências didáticas para a aplicação em sala de aula. Por isso o autor do livro didático precisa ser o mais colaborativo possível, de modo a contribuir para que o professor compreenda sua proposta e que possa implementá-la sem dificuldades. Se um livro oferece dificuldades de compreensão das propostas e exige que o professor que o adota precise investir muito tempo de pesquisa para poder utilizar esse livro, muitos professores não de concordar que talvez seja melhor investir esse tempo na preparação do próprio material didático. Evidentemente, o professor precisa ter clareza acerca da necessidade permanente de procurar outros recursos além do LD, ou mesmo informações para ampliar a compreensão de algumas propostas do livro ou para enriquecê-las. Mas os autores de LD precisam fazer esforços para darem ao professor todas as informações das quais ele eventualmente necessite para usar o livro adequadamente.

4.2 A adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico nos LDP como fator determinante para a compreensão leitora de gêneros textuais

A sociedade atual exige uma educação inclusiva que não fique restrita, apenas, à transmissão de saberes. Desse modo, cabe à escola fornecer aos seus educandos ferramentas pedagógicas que os auxiliem “a ler o mundo” de forma autônoma, para que possam compreender, selecionar e sistematizar outros saberes que estão presentes no mundo letrado e que, evidentemente, farão parte de sua formação. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – PCE nos afirmam que “Saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo.” (PCE, 2012, p.63).

Concordamos com os PCE (2012), pois sabemos que as pessoas – principalmente, os jovens vivem conectadas, observando o que se passa na tela do celular, do computador, da televisão. Some-se a isso, na pós-modernidade, inúmeros suportes que trazem representações visuais, como gráficos e ilustrações que estão presentes na mídia digital e na mídia impressa – e não podia ser diferente, nos LDP – que exigem estratégias de leitura diferenciadas.

Em vista disso, os Parâmetros Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa propõem algumas premissas fundamentais para formação de leitores proficientes. Eles nos lembram que:

[...]

C) além de atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre os interlocutores.

Pesquisas sobre a natureza sociocognitiva e interacional da linguagem e da leitura, a partir da investigação dos procedimentos ativos por leitores proficientes, indicam bons caminhos para o ensino-aprendizado da leitura na escola. Práticas de formação de leitores devem propor o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê: o exercício de investigar o contexto de produção do texto, sua “agenda comunicativa” (quem escreve?, em que suporte?, com que objetivo, etc.); o de selecionar pistas interpretativas relevantes (imagens, formatação do texto, título e subtítulos, recorrências lexicais etc.); o de levantar hipóteses de leitura e

checá-las; o de confirmar ou descartar hipóteses iniciais; o de retornar a partes do texto ou mesmo retê-lo para refinar a compreensão; o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto local ou à morfologia da palavra etc. (PCE, 2012, p.64)

Desta forma, os LDP também precisam apresentar uma concepção de ensino de leitura que implique ler e compreender a diversidade de textos em que algumas semioses, como a palavra e a imagem, estejam imbricadas. Segundo Dionísio (2014, p..13-14)

[...] a relação *palavra-figura* atrela a formação do hábito de ler ao desenvolvimento cognitivo. Se situássemos esta relação numa linha do tempo de desenvolvimento escolar, teríamos como ponto de partida, os alunos do ensino fundamental, nas séries iniciais, ou seja, aqueles leitores para quem ‘as figurinhas’ devem se fazer presentes ao lado das palavras, ou devem até prevalecer na constituição dos textos, pois facilitam a leitura. Já na outra extremidade, local onde devem estar os adultos, os graduandos na academia, a ausência ‘das figurinhas’ é quase obrigatória nos textos, pois revela a “maturidade” do leitor. Livros sem imagens são, então, ‘os livros de verdade’; conseqüentemente, leitores ‘de verdade’ são aqueles que são capazes de lê-los. Ora se tal crença ainda norteasse nossa postura metodológica, se tal crença fosse verdade, teríamos que, no mínimo, ao nos tornarmos adultos com a pretensão de sermos aceitos como leitores proficientes, renunciarmos aos avanços tecnológicos e aos textos produzidos pelas mídias tecnológicas.

Depreendemos, com a leitura do excerto, que a escola – e conseqüentemente o LDP – devem, nos dias atuais, dar importância à relação código escrito e código imagético nos gêneros textuais, tendo em vista a finalidade a que se destinam. Para a autora, é preciso que se observe a cumplicidade entre o gênero textual, as outras linguagens e as áreas do conhecimento, devido à presença de gráficos, tabelas, mapas, desenhos anatômicos que apresentam combinações que significam e que vão muito além das convenções do sistema linguístico. Certamente, isso ocorre porque fazem parte da composição dos gêneros e integram aspectos textuais, espaciais e gráficos em diferentes mídias. (DIONÍSIO, 2014, p.14-15)

Assim, com base nos comentários de Dionísio, observamos que o PNLD (2014), quando se refere à adequação tanto da estrutura editorial quanto do projeto gráfico dos LDP, faz algumas considerações relevantes sobre a proposta didático-pedagógica que deve estruturar as coleções dos LDP:

[...] no que se refere ao **projeto gráfico-editorial**, serão excluídas as coleções que não apresentarem:

- organização clara, coerente e funcional do ponto de vista da proposta didático pedagógica;
- legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, das dimensões e da disposição dos textos na página;
- impressão em preto do texto principal;
- títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- isenção de erros de revisão e/ou impressão;
- referências bibliográficas, indicação de leitura complementares e, facultativamente, glossário;
- sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e das atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

• **Quanto às ilustrações, devem:**

- ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- quando o objetivo for informar, ser claras, precisas e de fácil compreensão;
- reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;
- estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação do locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação);
- trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas. (PNLD 2014, p.12-13).

Como se vê, embasadas nas propostas do PNLD, as propostas que norteiam o novo formato estrutural das coleções dos LDP são bastante pertinentes. E já, se pode observar que alguns LDP já começam a abordar, de forma gradativa, temas diversificados, já começam a apresentar uma variedade

maior de gêneros textuais, sugerem diferentes produções textuais, propõem projetos, priorizam mais textos que imbricam o código linguístico e o código imagético – histórias em quadrinhos, charges, cartuns e outros.

Acreditamos que essas mudanças sejam fruto das sugestões propostas nos PNLD. A título de exemplo, temos o de 2014 que propõe para o ensino de leitura:

2- Gêneros/tipos de textos selecionados para leitura

SEGUNDA PARTE– ANÁLISE AVALIATIVA DOS VOLUMES

A) Abordagem teórico-metodológica

O ensino da leitura

a. O que se propõe para o ensino da leitura?

(Apresente a organização do eixo. Avalie cada volume quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza das propostas de leitura; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados na atividade de leitura.) (PNLD, 2014, p. 40-43)

Figura3- Guia do livro didático
b. Coletânea de textos

1. A coletânea textual constitui-se como um instrumento eficaz de letramento do aluno, favorecendo experiências significativas de leitura?

Considere:

- a diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana, etc.);
- a diversidade do contexto cultural (regional, local, urbano, rural, etc.);
- a representatividade de autores (no espaço da produção literária);
- a autenticidade dos textos selecionados;
- a unidade de sentido dos textos selecionados;
- a presença de textos com diferentes extensões;
- a presença de textos com diferentes graus de complexidade;
- a fidelidade ao suporte original do texto, quando pertinente;
- a contribuição do DVD para a experiência de leitura.

Fonte: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.p.40-41.

Figura 4: Guia de livros didáticos.

c. As atividades

2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a (re)construção dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global?

Considere:

- a utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura: ativação de conhecimentos prévios; formulação e verificação de hipóteses; compreensão global; localização e retomada de informações; produção de inferências;
- a exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica; intertextualidade e polifonia; argumentatividade; planos enunciativos; relações e recursos de coesão e coerência; relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões sociolinguísticas presentes no texto.

Fonte: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.p.42-43

Figura 5: Guia de livros didáticos.

3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?

Considere:

- a abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social;
- a definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta;
- o resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra);
- o estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas;
- a exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, etc.) na apreensão de efeitos de sentido;
- a proposição de apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas;
- a proposição de leituras de textos imagéticos;
- a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;
- o respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento;
- a contribuição das atividades dos DVDs para a formação do aluno como leitor.

Fonte: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.p.42-43

Algumas coleções já contemplam, em suas estruturas o que sugere o PNLD no eixo de ensino de leitura, como tabelas, gráficos, mapas, infográficos e outros elementos que possam vir a favorecer e a ampliar a compreensão leitora do aluno.

Por isso, podemos afirmar que os avanços que vêm ocorrendo no LDP – principalmente, no que se concerne a textos multimodais – tenham como base as orientações legais sugeridas pelo PNLD.

4.3 Sobre atividades de pré-leitura no livro didático de português

Preparar o indivíduo para compreender as múltiplas leituras que estão presentes no nosso cotidiano deve ser, se não o mais importante, um dos mais relevantes objetivos do professor de língua portuguesa que deseja ampliar a capacidade de compreensão leitora de seus alunos na atualidade. É pertinente que o aluno saiba que ler significa muito mais do que ser capaz de ler um texto escrito. É preciso instigá-lo a aprender a ler outras linguagens, como imagens em geral, gráficos, manifestações artísticas diversas, já que tudo o que podemos ler, num sentido mais amplo, pode ser considerado uma linguagem que precisa ser compreendido. Afinal, conforme Orlandi afirma (1993, p.38),

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal; ele opera com todas as formas de linguagem não apenas como transmissora de informação. Mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não o de mera decodificadora, mas de compreensão.

Concordando com o que diz a autora no trecho acima citado, entendemos a importância que a ação pedagógica deve dar ao contato real do estudante, principalmente no espaço escolar, com os textos multimodais. É preciso possibilitar o acesso à multiplicidade de textos produzidos socialmente e que trazem em sua composição um aparato de diferentes semioses que precisam ser lidas, para que se dê a compreensão leitora de diferentes textos contemporâneos, visto que eles estão presentes a todo instante no universo midiático, como jornais, revistas, textos publicitários, dentre tantos outros. Como já informamos, sabemos, hoje, que a leitura não pode ser mais compreendida apenas como atividade que tem como objeto somente os textos verbais. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume1 - OCENEM (BRASIL, 2008, p.28):

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a

serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Sendo assim, com base no que argumentam as OCENEM, é preciso considerar textos verbais, textos não verbais e textos em que se imbricam o verbal e o não verbal. Como os livros didáticos ainda são o principal recurso usado por professores da educação básica em sala de aula, é preciso que os autores também estejam atentos a essa necessidade.

Sabemos que o livro didático no passado, muitas vezes, privilegiou o conhecimento das letras e das sílabas, condicionando o aluno a ser mero decodificador de palavras e frases. Entretanto, hoje, e já há um bom tempo, não se concebe tal prática em sala de aula, tendo em vista os diversos gêneros textuais que circulam em nosso meio que exigem multiletramentos. Para o PNL D (BRASIL, 2014, p.18).

As atividades de compreensão e interpretação de texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Portanto, só podem constituir-se como tais quando:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Entretanto, mesmo embasados pelas orientações legais calcadas em pesquisas que indicam que é preciso expandir a concepção de leitura, ainda há, em muitos livros didáticos e em muitas salas de aula, atividades que não contemplam a necessidade de explorar a interação entre autor, texto e leitor para a compreensão textual e promovem simplesmente atividades mecanicistas de leitura, que deixam o aluno com um potencial ínfimo para compreender gêneros mais complexos que circulam em diferentes esferas sociais, como os textos imagéticos. Além disso, as atividades, muitas vezes,

são pouco interessantes, desvinculadas dos diferentes usos sociais da leitura e reduzidas a exercícios puramente avaliativos, que se limitam a recuperar elementos superficiais do texto.

Apesar disso, não se pode negar que os LDP publicados no Brasil têm ganhado mais qualidades positivas a cada ano, como já destacado. Entre essas qualidades, está o fato de contemplarem mais gêneros imagéticos e gêneros mais multimodais. Além disso, há, de forma cada vez mais frequente, nos LDP, propostas de leituras de gêneros imagéticos em atividades que podemos chamar de atividades de pré-leitura, pois antecedem propostas de leitura de textos verbais que são os textos principais dos capítulos/unidades do LD.

Em geral, essas propostas articulam a leitura à oralidade, através de perguntas que devem ser feitas e respondidas oralmente. Além disso, objetivam a ativação de conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos textos verbais que serão lidos, assim como o levantamento de hipóteses sobre esses textos.

5 METODOLOGIA

5.1 Fundamento e procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, inicialmente, procedemos a uma pesquisa de cunho bibliográfico, que tem como base “localização e busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido. No caso de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros e artigos” (RAMPAZZO, 2009, p. 78). Os materiais consultados foram imprescindíveis para fundamentar as nossas discussões sobre ensino de leitura em geral, leitura de imagens e, particularmente, a leitura de imagens como atividades de pré-leitura em livros didáticos de português para o 9º ano do ensino fundamental. Defendemos que esse tipo de atividade, que tem como objeto uma diversidade de gêneros multimodais, pode, além de motivar o estudante para a leitura de outros gêneros, contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências para a leitura de gêneros imagéticos.

A pergunta que norteou nossa pesquisa foi: ***Que contribuições a leitura de imagem que antecede textos diversos, na seção de pré-leitura em livros didáticos de português, pode dar à compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental?***

A partir dessa pergunta formulamos como objetivo geral analisar se as propostas para a leitura de imagens em atividades de pré-leitura favorecem a compreensão leitora proficiente por parte dos estudantes de gêneros imagéticos e de diferentes gêneros apresentados nos livros para o ensino de leitura.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- (i) Conhecer as perspectivas teóricas apontadas pelos autores das obras no manual do professor de cada livro com relação à leitura, à pré-leitura e à leitura de imagens, a fim de verificar se as atividades propostas se coadunam com as perspectivas teóricas apontadas;

(ii) analisar as atividades de pré-leitura de dois livros didáticos aprovados pelo PNLD (2014) e adotados em escolas da rede pública de Pernambuco, verificando:

a) quais são os gêneros/ ou tipos de imagens apresentados nas atividades de pré-leitura;

b) se os LDP contemplam aspectos descritos pela GDV no que diz respeito à metafunção *textual/composicional*, no *layout* das atividades de pré-leitura;

c) se os autores dos livros didáticos analisados consideram relevantes as metafunções descritas pela GDV – em especial a metafunção *textual/composicional* – que apresentam a importância do *valor da informação*, *a saliência e a estrutura (framing)* na composição dos textos que abrem as unidades, nas atividades propostas;

d) se as atividades de pré-leitura analisadas possibilitam o levantamento de hipóteses acerca dos textos que as sucedem;

e) se as atividades de pré-leitura analisadas possibilitam a ativação de conhecimentos prévios necessários à compreensão dos textos das seções de pré-leitura;

f) se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados tratam o gênero imagético como texto, isto é, como objeto de leitura;

g) se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados ampliam a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade.

Procedemos à análise do *corpus* desta pesquisa, de acordo com a GDV, enfocando os aspectos que dizem respeito à **metafunção *Textual/Composicional* – valor da informação, saliência, estrutura (*framing*)**. Como o objetivo geral deste estudo é analisar se as propostas para a leitura de imagens em atividades de pré-leitura em livros didáticos favorecem a compreensão leitora proficiente dos estudantes de gêneros imagéticos e de

diferentes gêneros apresentados, nos livros, para o ensino de leitura, entendemos que é necessário investigar os modos de organização: (1) das seções de pré-leitura dos livros didáticos, que se constituem de imagens e de textos verbais, mas que serão tomadas como unidades imagéticas; e (2) das imagens (os gêneros imagéticos) que integram essas seções de pré-leitura. Esses dois conjuntos constituem o *corpus* desta pesquisa. Esclarecemos que nas seções de pré-leitura também serão analisados os textos verbais que, em sua maioria, são questões que objetivam levar os estudantes à compreensão dos textos imagéticos que acompanham. Também serão analisadas as atividades propostas nos LD para a verificação da compreensão da leitura tanto do exemplar de gênero apresentado na seção de pré-leitura quanto do(s) exemplar(es) de gêneros apresentados na seção de leitura dos LD constituintes do *corpus*.

A escolha dos livros didáticos que fizeram parte do *corpus* da nossa pesquisa teve como critério: terem sido aprovados pelo PNLD (2014) para o triênio 2014-2016; e serem adotados neste ano letivo em escolas da rede estadual de Pernambuco. Os critérios supramencionados sobre as propostas de pré-leitura dos LDP analisados são relevantes, já que podem nos dar uma amostra de como este material tem proposto as atividades para a compreensão leitora de nossos educandos nos últimos anos.

Os livros escolhidos foram ***Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental***, de Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto, e ***Jornada.port – Língua Portuguesa, 9º ano***, de e Dileta Delmanto e Laíz B. de Carvalho. É importante salientar que, a opção pelo trabalho com o livro didático se deu por entendermos que esse material ainda é, mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos, uma ferramenta muito utilizada pelos docentes brasileiros em sala de aula e que, acreditamos, pelo apoio que oferece no dia a dia do professor, está longe de desaparecer do contexto escolar.

Para a análise do *corpus*, procederemos à metodologia de coleta de dados denominada *pesquisa documental*, que consiste em levantar dados a partir de documentos – contemporâneos ou retrospectivos – considerados na comunidade científica autênticos. Esses documentos devem oferecer ao pesquisador elementos suficientes para tratar sobre um tema específico.

Para Marconi; Lakatos (2010):

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 62).

Assim sendo, nossa análise foi realizada com LD, que são considerados documentos de fontes secundárias, como destaca Marconi; Lakatos (2010, p.159): “os dados são considerados secundários quando obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida.”

Para fundamentar a nossa pesquisa sobre o tema “leitura”, alguns autores foram consultados. No que se concerne à concepção e às estratégias de leitura debruçamo-nos sobre Kleiman (2002), Koch (2014) e Solé (1998) entre outros. Sobre a leitura de imagens e de textos multimodais, consultamos trabalhos propostos por Kress; van Leeuwen (2006), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Rojo (2012,2015,2016) e Santaella (2012,2014) e sobre livro didático, apoiamo-nos em Soares(2003), Saviani(1996), Barzotto; Aragute(2008), Lajolo (1996), Bezerra (2002) dentre outros.

Além disso, consultamos também alguns documentos oficiais que orientam atividades de ensino de leitura no país que enfocam aspectos sobre leitura, leitura de imagens e leitura de textos multimodais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), os PCE (PERNAMBUCO, 2012), além do documento oficial do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2014), que norteia a análise e a seleção de LD a serem adquiridos para escolas públicas do país.

A pesquisa se construiu a partir de uma abordagem de natureza quali-quantitativa, uma vez que esta combina informações descritivas com dados numéricos. Fizemos essa escolha, porque, segundo Demo (1995), não deve “haver dicotomia entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Ambas complementam o entendimento que o sujeito tem do objeto estudado” (DEMO,1995, p. 23). Sendo assim, infere-se que ambas as abordagens – qualitativa e quantitativa — são convergentes em muitas pesquisas científicas

realizadas, entretanto será o contexto que irá definir o caminho que o pesquisador tomará para que uma ou outra abordagem tenha maior ênfase. No nosso caso, fizemos uso da abordagem *de* natureza quantitativa para que pudéssemos determinar, os eventos da análise com maior precisão. Já em relação à escolha da abordagem de natureza qualitativa, a escolha se deu porque a análise demandava um tratamento de cunho interpretativo, de modo a possibilitar a descrição minuciosa dos dados avaliados. Para Minayo (2001, p.14), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo da significação, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para a análise dos dados, elegemos o método de análise do conteúdo, porque apresenta três momentos distintos da análise do *corpus* que são, segundo Bardin (1997): **1. Pré-análise:** instante em que se determina quais serão os documentos que farão parte do *corpus* da pesquisa como os questionários, os livros, os jornais e as fotografias dentre outros documentos; **2. Exploração do material que irá constituir a análise:** nesta fase ocorre o processo de codificação e categorização do material que será analisado. É ainda nesta fase que se elege as categorias temáticas que irão se adequar ao tipo de análise que se pretende realizar; **3. Tratamento dos resultados:** é neste momento em que se dá a inferência e a interpretação dos dados coletados. Pode-se dizer que é esta é a fase de reflexão e da intuição que são embasados em materiais empíricos. É o momento em que se confronta o conhecimento acumulado e o conhecimento obtido pelo pesquisador. (BARDIN,1997)

Acreditamos que o resultado desse estudo pode contribuir para que os novos LD de português apresentem nos seus novos projetos de ensino de leitura atividades de pré-leitura em que a combinação de diferentes modos e recursos semióticos motivem e ajudem o professor a ensinar os estudantes a ler proficientemente gêneros textuais que se constituam de diferentes linguagens, o que fará com que os estudantes sejam leitores menos ingênuos e mais críticos dos diversos textos que estão expostos no mundo contemporâneo.

6. ANÁLISE DO CORPUS

Antes de darmos início à análise das seções de pré-leitura e de leitura dos LD selecionados e compreendermos a relação destes com os textos e as atividades da seção de leitura dos mesmos LD, precisamos apresentar os critérios para o recorte que fizemos das seções analisadas mais detalhadamente.

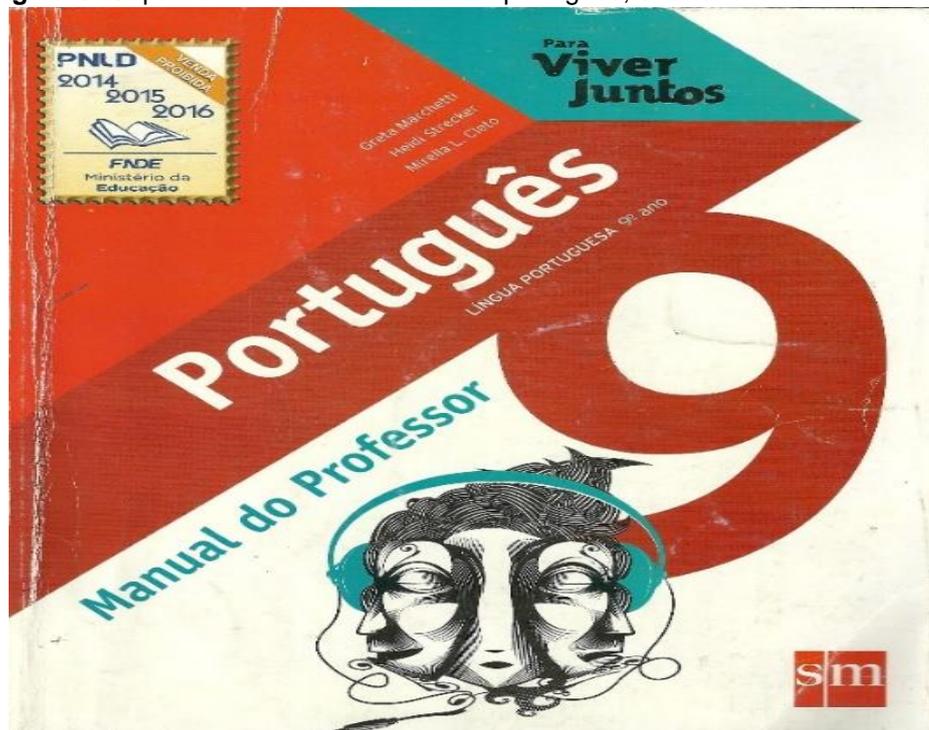
Em princípio, a ideia era analisar minuciosamente todos capítulos/unidades dos LD selecionados. Além disso, queríamos, como foi mencionado anteriormente, saber que relação havia entre estes textos os textos da seção de leitura. Entretanto, percebemos que isso seria contraproducente, já que faríamos o levantamento de uma quantidade muito grande de dados, quando, tendo o conhecimento dos dois livros como um todo, concluímos que o exame aprofundado de alguns capítulos de cada exemplar já nos permitiria conhecer os aspectos que definimos nos objetivos específicos.

Após ler os dois exemplares integralmente, com atenção especial para as seções de pré-leitura e de leitura, decidimos por examinar detalhadamente os capítulos cujos gêneros apresentados nas seções de leitura estivessem presentes nos dois LD. Além disso, procedemos à escolha de dois capítulos de cada LD, sendo um que abordasse, na seção de leitura, um gênero mais imagético – no caso, o *anúncio publicitário* (livro A, capítulo 8, e livro B, unidade 2) e outro que fosse menos imagético – no caso, o *conto* (livro A, capítulo 1, e livro B, unidade 1).

A análise dos demais capítulos se deu com foco em um dos objetivos específicos delineados na metodologia, a saber, procuramos verificar se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados ampliam a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade. Agora, vamos às análises.

6.1 Análise livro didático A: descrição

Figura 6: Capa do LDP *Para Viver Juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*.



Fonte: Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012.

O livro didático **A**, intitulado *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*, é composto por 9 capítulos. A página de abertura de cada capítulo apresenta os nomes dos gêneros a serem trabalhados. Vejamos: 1. *Contos psicológicos*; 2. *Conto social e conto de amor*; 3. *Crônica esportiva e reportagem*; 4. *Artigo de divulgação científica e verbetes de enciclopédia*; 5. *Texto dramático e roteiro*; 6. *Artigo de opinião*; 7. *Resenha crítica*; 8. *Anúncio publicitário e anúncio de propaganda*; 9 *Revisão*.

A seção *Manual do Professor* informa que esta obra (composta por 4 volumes, do 6º ao 9º ano) trabalha por competências e habilidades. Por isso, este trabalho tem como referência a Matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)". Os autores argumentam que “este documento trabalha as cinco competências que devem ser desenvolvidas durante a vida escolar do aluno” (p.5). Já o trabalho por habilidades tem como parâmetro o quadro de habilidades proposto pelo Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), que usa os três níveis de habilidade – básico, operacional e global –, “que orientam a elaboração de questões e atividades de toda a coleção” (p.5).

Ainda no *Manual do professor*, encontram-se as seções: Objetivos, Prepare-se e planeje, Conteúdos, Orientações didáticas (que comentam sobre: a imagem, o gênero, o autor, o texto e a produção de texto), além de sugestões de leitura para o docente.

Assim, o LDP aqui referido, como já foi dito, tem nove capítulos, conforme mostra a figura 07, que é a cópia de seu sumário.

Figura 7- Sumário do LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental.

Sumário	
1 Conto psicológico	11
Letra 1 "Restos do carnaval", de Clarice Lispector	12
Estudo do texto	15
Produção de texto	20
Reflexão linguística	22
Revisão - articulando o texto por concordância	22
Língua viva	23
Condições de enunciação do que	23
Letra 2 "Eu estava ali deitado", de Luiz Vilela	26
Estudo do texto	29
Produção de texto	30
Reflexão linguística	34
Revisão - conectivos de subordinação	34
Língua viva	37
Substituição - adjetivos e determinativas e classes de sentido	37
Questões de escrita	37
Orientação à produção	38
Oralidade	42
Conversa	42
2 Conto social e conto de amor	48
Letra 1 "Trabalhedores do Brasil", de Mendel Fingert	46
Estudo do texto	49
Produção de texto	54
Reflexão linguística	54
Revisão - substituições substantivas e adjetivas, substituições sintáticas e modificações sintáticas	56
Língua viva	60
A interpretação do texto a partir dos aspectos sintáticos	60
Letra 2 "Com certeza tenho amor", de Marina Colasanti	62
Estudo do texto	64
Produção de texto	66
Reflexão linguística	68
Revisão - substituições substantivas e adjetivas, modificações sintáticas e pontuação	68
Língua viva	71
Indeterminação do sujeito e seus efeitos de sentido	71
Questões de escrita	72
Produção de texto	72
Revisão - recursos substantivos	72
Oralidade	76
Contato de narrativas de assombramento	76
3 Crônica esportiva e reportagem	79
Letra 1 "Amé e sua Seleção", de Clara Albuquerque	80
Estudo do texto	81
Produção de texto	84
Reflexão linguística	86
Revisão - recursos sintáticos	86
Língua viva	91
A língua escrita dos gêneros esportivos e jornalísticos	91
Letra 2 "Mundial pode fazer bem", de Ulábilson Leal	92
Estudo do texto	96
Produção de texto	98
Reflexão linguística	100
Revisão - recursos sintáticos	100
Língua viva	104
Questões de escrita	104
Questões de escrita	106
Usos de este, esse, aquele	106
Calce de Ferramentas	110
Percurso de opinião	110
Proposição de perguntas para coleta de dados	110
4 Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia	113
Letra 1 "Araras são animais perigosos?", de Luis Indriunas	114
Estudo do texto	115
Produção de texto	118
Reflexão linguística	120
Revisão - recursos sintáticos	120
Língua viva	125
A linguagem científica e a linguagem da comunicação	125
Letra 2 "Papel", de Enéida da Cândia	126
Estudo do texto	128
Produção de texto	130
Reflexão linguística	132
Revisão - recursos sintáticos	132
Língua viva	136
A comunicação	136
Questões de escrita	138
Produção de texto	138
Revisão - recursos sintáticos	138
Oralidade	142
Narração de parca de febre	142
5 Texto dramático e folclore	145
Letra 1 "O judeu em situação de abalo", de Martins Pena	145
Estudo do texto	149
Produção de texto	152
Reflexão linguística	154
Revisão - recursos sintáticos	154
Língua viva	159
Condições de enunciação do que	159
Letra 2 "Meu tio matou um cara", de Jorge Faria	160
Estudo do texto	162
Produção de texto	164
Reflexão linguística	166
Revisão - recursos sintáticos	166
Língua viva	169
Condições de enunciação e coesão	169
Questões de escrita	170
Diálogo em sala de aula	170
Oralidade	174
Metalinguagem	174
6 Artigo de opinião	177
Letra 1 "É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade, não o contrário", de Eduardo Figueira Fernandes	178
Estudo do texto	181
Produção de texto	186
Reflexão linguística	188
Revisão - recursos sintáticos	188
Língua viva	192
Revisão - recursos sintáticos	192
Letra 2 "A mulher e a água", de Ricardo Braga	194
Estudo do texto	195
Produção de texto	198
Reflexão linguística	200
Revisão - recursos sintáticos	200
Língua viva	203
A linguagem científica e a linguagem da comunicação	203
Questões de escrita	204
Produção de texto	208
7 Resenha crítica	211
Letra 1 "Dança escrota para crianças de forma inusitada", de Michel Lauda	212
Estudo do texto	214
Produção de texto	218
Reflexão linguística	220
Revisão - recursos sintáticos	220
Língua viva	225
Condições de enunciação do que	225
Letra 2 "Os três mosqueteiros 3D", de Roberto Guerra	226
Estudo do texto	228
Produção de texto	230
Reflexão linguística	232
Revisão - recursos sintáticos	232
Língua viva	235
Condições de enunciação e coesão	235
Questões de escrita	236
Revisão - recursos sintáticos	236
Oralidade	240
Assimilação	240
8 Anúncio publicitário e anúncio de propaganda	243
Letra 1 "Café na opinião de quem tem duas vezes mais peso do que você"	244
Estudo do texto	245
Produção de texto	248
Reflexão linguística	250
Revisão - recursos sintáticos	250
Língua viva	254
Condições de enunciação do que	254
Letra 2 "Das Mandarins"	257
Estudo do texto	257
Produção de texto	260
Reflexão linguística	262
Revisão - recursos sintáticos	262
Língua viva	265
Condições de enunciação e coesão	265
Questões de escrita	266
Oralidade	270
Diálogo de formação	270
9 Revisão	273
Letra 1 "Muriel", de Marcelino Freire	274
Estudo do texto	274
Letra 2 "Alguns síndicos de que as mudanças climáticas já estão afetando o seu vizinho"	278
Estudo do texto	279
Reflexão linguística	280
Referências bibliográficas	286
Fontes de Internet	287

Fonte: Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirela L. Cleto 2012, p.12-14.

Nas páginas iniciais do LDP, os autores mostram-nos como este exemplar didático se subdivide. Já na apresentação, encontramos o *Conheça seu livro*, que apresenta as seções e suas subdivisões.

A primeira é a Página de *Abertura*. "Cada capítulo é introduzido por uma imagem e aborda um ou dois gêneros textuais" (CONHEÇA SEU LIVRO, p.4) que serão lidos posteriormente. A imagem inicial – quase central – traz, do lado esquerdo, perguntas (entre 5 e 9 questões) que subsidiam, na pré-leitura, a leitura do texto imagético, organizando-se numa espécie de esquema que orienta uma conversa dirigida entre o professor e os alunos. Essa parte intitula-se *Converse com os colegas* e nela são propostas atividades de interação oral

entre professor e alunos, uma conversa dirigida, que relaciona a imagem de abertura às perguntas para o levantamento de hipótese e o acionamento de conhecimentos prévios. Nesta mesma seção, há: *O que você vai aprender*, que sintetiza os conteúdos que o aluno vai explorar ao longo do capítulo. Existe também, na mesma página, no canto inferior, direito, um boxe que apresenta uma síntese do que foi explorado na seção *Converse com os colegas*. (p.4).

Nas páginas seguintes de cada capítulo, há duas atividades para o ensino de leitura, que serão exploradas de modo diferente: Seção *Leitura 1*, em que são apresentadas informações sobre o autor e o contexto de produção em que o texto, a ser lido, foi produzido. O primeiro texto aparece, na sequência, para possibilitar a exploração mais aprofundada dos elementos textuais, além das marcas do gênero que está sendo estudado. Há, ainda, um *Glossário*, depois do texto, com a finalidade de se ampliar o vocabulário. Existe também uma seção denominada *Estudo do texto*, que se subdivide em: *Para entender o texto*, *O contexto de produção* e *A linguagem do texto*. Já a Seção *Leitura 2*, objetiva “ampliar o estudo do gênero e dos conceitos introduzidos no primeiro *Estudo do texto* ou apresenta um novo gênero a ser estudado” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.5). Existem, ainda, os *Boxes laterais*, que podem expandir informações, oferecem subsídios para reflexões e ampliam suas referências culturais e o *Boxe de valores* que “relaciona os temas estudados às questões próprias à convivência, aproximando um assunto abordado no texto ao dia a dia da comunidade escolar” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.5).

A seção *Estudo do texto (leitura 2)* subdivide-se em: *O texto e o leitor*, *Comparação entre os textos* e *Sua opinião*. Já a seção de *Produção de texto* é dividida em etapas: *Aquecimento*, *Proposta*, *Planejamento e elaboração do texto* e *Avaliação e reescrita do texto*.

Reflexão linguística é a próxima seção e introduz reflexões sobre o uso da gramática em situação de uso, segundo o manual. Esta seção traz, ao longo do capítulo, boxes denominados *Anote*, que sistematizam conceitos e noções fundamentais que ajudam o aluno a organizar seus apontamentos. Existe a seção *Reflexão linguística na prática*, que “propõe atividades de sistematização de conceitos linguísticos apoiados em gêneros variados” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.6). Além disso, ainda se apresenta uma parte que é denominada

Língua viva, em que o educando pode fazer uma reflexão sobre os conceitos estudados.

Na seção *Questões escritas*, abordam-se assuntos sobre ortografia, acentuação e pontuação. Algumas atividades lúdicas relacionadas ao texto são apresentadas em *Entreletras*. Ainda há um novo tópico *Para saber mais*, trazendo títulos de produções culturais e sites que se relacionam com os textos lidos. O *Acervo PNBE*¹³ é outro momento presente no livro. Nele, os estudantes se deparam com indicação de outros livros, propostos pelo PNBE relacionados ao que foi estudado.

O LDP traz ainda seções como *Atividades Globais/Reflexão linguística*, *O que você aprendeu neste capítulo* e *Autoavaliação*.

No final de cada capítulo, o LDP apresenta as subseções: *Caixa de ferramenta*, que objetiva desenvolver “técnicas de estudo que sirvam ao mesmo tempo como ferramenta de projetos” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.7): a seção *Projetos*, que apresenta propostas de trabalho em grupo e, no finalzinho do capítulo, encontramos a seção *Oralidade*, que é o momento em que se “propõe reflexão e atividades relacionadas à produção textual dos gêneros orais, sejam eles formais ou informais, da esfera pública ou familiar”. (CONHEÇA SEU LIVRO, p.7).

¹³ Programa Nacional Biblioteca da Escola

6.1.1 Concepções de leitura, de leitura de imagem e de pré-leitura

Quanto à competência leitora, o LDP A “considera que as diferentes práticas de leitura, em diversas situações de comunicação, [...] exigem diferentes combinações de capacidades de várias ordens. Toda leitura orienta-se por uma finalidade e requer o uso dessas diferentes capacidades” (p.5). De acordo com os autores, esta obra visa desenvolver “um trabalho que pode auxiliar na formação dos alunos [...] como cidadãos participantes da sociedade em que estão inseridos. Espera-se com isso transformar conteúdos em conhecimentos disponíveis, ferramenta para uma ação ética e consciente no mundo” (p.5).

A leitura nesse LDP é considerada “como processo de significação para o qual é imprescindível a interação entre os interlocutores” (p.7). Na mesma página, os autores dizem que “A construção dos sentidos do texto, no entanto, não acontece de maneira natural e espontânea. É trabalho realizado pelo leitor que, enquanto decifra a materialidade textual, vai contrapondo os sentidos que construiu ao longo de sua experiência vivida aos incluídos no texto pelo seu autor” (p.7).

As autoras deste LDP têm como base, no manual do professor, o que diz Délia Lerner (2002) em sua obra ***Ler e escrever na escola***, na qual destaca que há dois tipos de comportamentos leitores: os de *dimensão social* e os de *dimensão psicológica*. Os primeiros, segundo Lerner, referem-se à capacidade de “comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal...” (p.7). Já os segundos implicam na capacidade de “antecipar o que se segue no texto [...] verificar o que se compreendeu [...] saltar o que não se entendeu [...] avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciam-se dele assumindo uma postura crítica [...]” (p.7). É nesta concepção de leitura que este LDP se fundamenta.

Quanto à pré-leitura, especialmente as que abrem os capítulos – que apresentam uma imagem e um texto escrito que se imbricam – os autores informam que “é possível levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios,

antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de imagem [...]” (p.45).

Em relação à leitura de imagem, “cada capítulo é introduzido por uma imagem e aborda um ou dois gêneros textuais”. (CONHEÇA SEU LIVRO. p.4) Ainda há, no Manual do professor, algumas poucas orientações sobre as imagens de abertura que estão inseridas na atividade de pré-leitura. Para tratar de outras formas de leitura, além da do código linguístico, as autoras citam Rojo (2004), que afirma “Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas [...]), todas elas dependem da situação e da finalidade de leitura, [...] diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura em diferentes situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades[...]” (MANUAL DO PROFESSOR, p.15).

Abaixo, apresentamos o quadro sinóptico das concepções de leitura, pré-leitura e de leitura de imagem, abordadas nesta seção.

Quadro 1: Quadro sinóptico do critério1 – livro A.

QUADRO SINÓPTICO DA ANÁLISE DOS ITENS DO CRITÉRIO I		
Concepções dos autores das obras apresentadas no manual do professor sobre:		
LDP A	LEITURA	Processo de significação na qual a interlocução entre leitor-texto-autor é indispensável.
	PRÉ-LEITURA	Ação que possibilita “levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de imagem [...]” (p.45).
	LEITURA DE IMAGEM	“Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas [...]), todas elas dependem da situação e da finalidade de leitura, [...] diferentes tipos de letramento diferentes práticas de leitura em diferentes situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades[...]” (MANUAL DO PROFESSOR, p.15)

Fonte: Autor, 2017.

A seguir verificaremos, de maneira minuciosa, como se apresentam neste LDP, os gêneros textuais expostos nas seções de pré-leitura do capítulo 1 e do capítulo 8 e como estes dialogam com as seções de leitura.

6.1.2 Análise da seção de pré-leitura do capítulo 1 - livro A.

O livro A, como já informado na descrição feita na seção 6.1, tem 9 capítulos. Entretanto, para efeito de nossa análise, verificaremos detalhadamente apenas as seções de pré-leitura do capítulo 1 e do capítulo 8 e as respectivas seções de leitura, a fim de verificar como se dão as relações das seções de pré-leitura com os textos e as atividades que as sucedem na seção de leitura deste LDP. Vejamos imagem da atividade de pré-leitura do capítulo 1:

Figura 8 – Vik Muniz, *Quebra-cabeça górdio: a torre de babel*, sobre Pieter Bruegel, 2007, cópia cromogênica digital, 101,60cm x 135,90cm.



Fonte: MARCHETTI, Greta. Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta MARCHETTI, STRECKER, Heidi, CLETO, Mirella L. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.10-

A seção de pré-leitura do capítulo 1 deste LDP se constitui de um exemplar do gênero imagético *fotografia*. Este exemplar é uma montagem (2007) do trabalho do artista plástico Vik Muniz¹⁴, brasileiro, radicado em Nova York, que procura, através de sua arte, fazer experimentos com materiais “inusitados e novas mídias”. Sua técnica busca, por meio de imagens icônicas, conferir a estes materiais – algodão, açúcar, chocolate e até lixo – novas significações.

Assim sendo, a imagem em análise, da atividade de pré-leitura (cópia cromogênica digital de 101,60cm x 135,90cm), é uma releitura do artista sobre

¹⁴ “[...] Vik Muniz questiona e tenciona os limites da representação. Apropriando-se de matérias-primas como algodão, açúcar, chocolate, e até lixo, o artista meticulosamente compõe imagens icônicas e lhes repropõe significações. O objeto final de sua produção mais conhecida atualmente é a fotografia, mas sua obra já transitou pelo tridimensional, pelo desenho e até pela escultura”. (<http://teoriaecriticadaartebrasileira.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05/11/2016).

a obra do pintor Pieter Bruegel¹⁵ (século XVI), *Torre de Babel*¹⁶, 1563, que se encontra exposta no Museu *Kunsthistorisches*, em Viena, Austrália. (MANUAL DO PROFESSOR, p. 22). Salientamos também que o título original da obra de Muniz é: *Gordian puzzle: the tower of Babel, after Pieter Bruegel* (*Quebra-cabeça górdio: a torre de Babel, sobre Pieter Bruegel*). Enfatizamos isto, porque acreditamos que, para melhor compreender esta obra do artista brasileiro – e a relação desta com os contos psicológicos que vêm posteriormente na seção de leitura –, é importante que o leitor compreenda a expressão *nó górdio*¹⁷, presente no título e que pode significar “dificuldade em determinada questão”, “um assunto complicado”, “problema aparentemente sem solução”.

É pertinente saber ainda que a expressão remete ao camponês *Górdio*, que:

[...] se tornou rei da Frígia graças à profecia do oráculo: o futuro rei chegaria numa carroça. Após ser coroado, Górdio dedicou à divindade do oráculo a carroça, para isso amarrando-a com um nó, o “*nó górdio*”. Quem conseguisse desatá-lo conquistaria toda a Ásia. Ninguém o desatou. Mas Alexandre Magno, após fracassar nessa mesma tentativa, cortou-o com sua espada e depois disso espalhou seus domínios sobre a Ásia. (MANUAL DO PROFESSOR, p.22)

Sendo assim, com base na citação, acreditamos que o texto imagético de Muniz, proposto para a atividade de pré-leitura, que apresenta a imagem de peças de um quebra-cabeça, não encaixadas, sim sobrepostas, que dão

¹⁵ Exemplar original da *The Tower of Babel* (1563), de Pieter Bruegel, obra exposta no Museu *Kunsthistorisches*, em Viena, Austrália. <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/asset>. Acesso em: 24/12/16.



¹⁶ba.bel s.f.1 confusão de línguas. 2 p.ext. confusão de vozes[...] 3 p. ext. movimentação barulhenta de pessoas; balbúrdia[...] [ETIM: top. bíblico Babel] (HOUAISS, 2011, p.106).

¹⁷Exemplar de um *Nó górdio*



<http://entreasbrumasdamemoria.blogspot.com.br/2015/11/o-no-gordio.html>. Acesso em: 04.01.17.

forma à imagem da *Torre de Babel*¹⁸, vise estabelecer relação de sentido com os contos psicológicos que virão posteriormente, na atividade de leitura, já que as temáticas, apresentadas nos respectivos textos são aparentemente “problemas sem solução”, ou seja, essas temáticas seriam, metaforicamente, espécies de “nós górdios”.

Assim, para construir a base da análise da seção de pré-leitura, procederemos à apreciação dessa fotografia, sob a ótica dos três princípios da *metafunção composicional/textual* na composição do todo imagético propostos pela GDV – *valor da informação, saliência e estrutura*. Na sequência, analisaremos também a relação desta com os textos da seção de leitura.

Vejamos a imagem:

Figura 9 -Recorte da imagem da atividade de pré-leitura capítulo 1, livro A.



Fonte: MARCHETTI, Greta. Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta MARCHETTI, STRECKER, Heidi, CLETO, Mirella L. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.10.

Inicialmente, vemos que o texto imagético produzido pelo artista plástico apresenta como enfoque principal – valor da informação – a imagem da torre,

¹⁸ A **Torre de Babel** é um dos contos mais interessantes da história da humanidade. Segundo, a narrativa, a torre teria sido construída porque os homens queriam alcançar os deuses, entretanto estes não gostaram da soberba dos homens e a derrubaram.

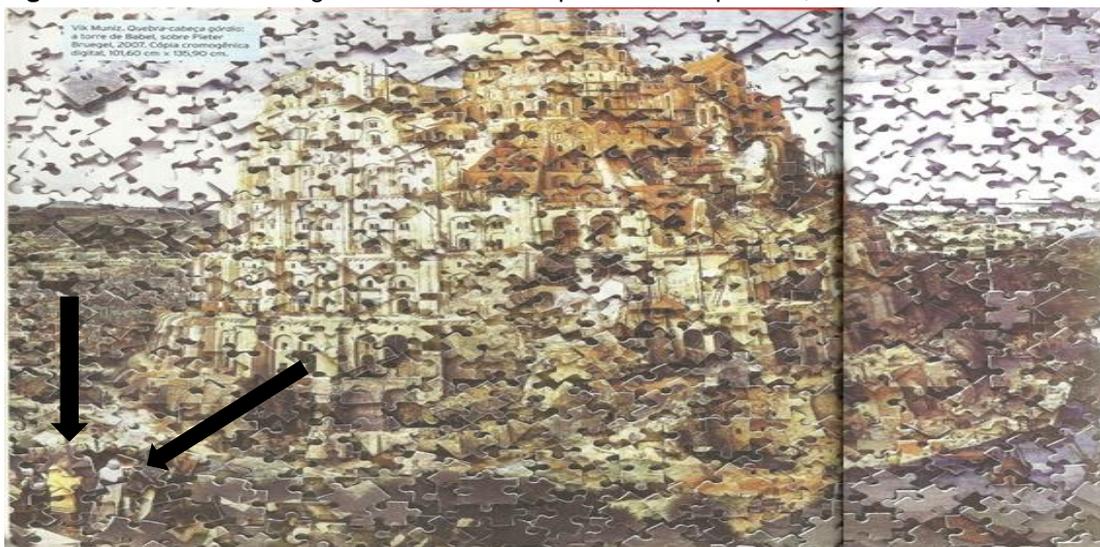
Acredita-se que a existência da Torre de Babel teria sido citada pela primeira vez no Antigo Testamento, no livro dos Gêneses. De acordo com este livro, a torre teria sido construída – entre os rios Tigres e Eufrates – pelos descendentes de Noé, num período em que só havia uma língua no mundo. Mas, ao perceber a soberba dos homens, em alcançar o mundo dos deuses, Deus ficou furioso e resolveu castigá-los causando uma grande ventania, derrubando a torre e espalhando-os sobre a Terra. Logo, os eles começaram a falar de diferentes formas, o que causou uma grande confusão, já que passaram a não se entenderem mais.

Sendo assim, provavelmente, essa história mitológica tenha sido a forma que a humanidade encontrou, naquela época, para justificar a existência de tantas línguas no mundo. <http://www.infoescola.com/civilizacao-da-babilonia/torre-de-babel>

que é relativamente central e ocupa verticalmente quase que o todo da fotografia – o que indica que ela é o núcleo da informação.

Vemos, ainda, em algumas peças do quebra-cabeça (lado esquerdo/base) uma figura humana (imagem confusa) com uma roupa amarela, além de partes do corpo de outras pessoas (podem ser cabeças, especificamente). Abaixo, mais uma vez, um recorte da imagem citada:

Figura10: Recorte da imagem da atividade de pré-leitura capítulo 1, livro A.



Fonte: MARCHETTI, Greta. Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta MARCHETTI, STRECKER, Heidi, CLETO, Mirella L. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.10.

Vê-se que o leitor é levado a fazer especificamente esta leitura do texto, tendo em vista a sobreposição das partes do quebra-cabeça, que cria um caos visual, o que provavelmente pretende ser uma analogia à confusão das línguas do conto *A Torre de Babel*, citado na nota de rodapé 18 desta dissertação.

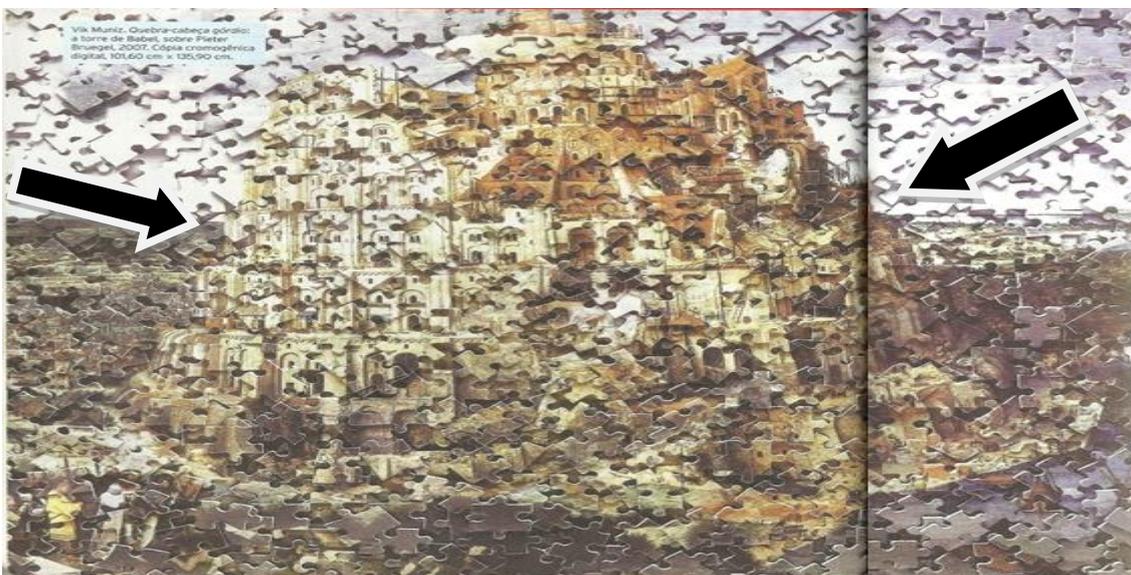
Conforme postula a GDV, elementos de um texto imagético que aparecem na parte inferior (no caso, as pessoas) representam a realidade. Já os elementos imagéticos que aparecem na parte superior representam a idealização (no caso, topo da torre). Ou seja, as pessoas que estão na base da torre, algumas das quais destroçadas, representam a realidade. Parecem querer alcançar o topo, onde estariam os deuses (a idealização), que seria algo impossível.

Quanto à *saliência*, é possível perceber a concretização desse princípio nos diferentes tamanhos dos elementos visuais. No texto em questão, temos a torre, imagem central (em tamanho maior), formada por peças de um quebra-

cabeças (em tamanho menor). Essa organização visa atrair a atenção do espectador conforme os modos semióticos aparecem no todo do texto (em primeiro plano/ as peças do quebra-cabeça; e em segundo plano/ a torre). Há também os contrastes tonais e cores que estabelecem graus hierárquicos entre os elementos visuais. Neste texto, as cores das peças do quebra-cabeça são mais escuras (na base/mundo real) e apresentam tons mais claros (topo/ mundo ideal), estabelecendo hierarquia entre os elementos visuais. A escuridão, em geral, é algo não desejável. Já a claridade seria o desejável.

Quanto à *estrutura (framing)*, esta se concretiza por meio da presença ou da ausência de elementos que criam linhas divisórias, pois servem para fazer a conexão ou desconexão de elementos visuais com o restante do texto. No caso deste (observemos as setas em destaque na imagem), percebe-se uma linha divisória entre o topo e a base do texto imagético, o que lhes configura valor significativo como pertencente ou não ao todo do texto. Vejamos o recorte da imagem:

Figura 11- Recorte da imagem da atividade de pré-leitura capítulo 1, livro A.



Fonte: MARCHETTI, Greta. Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta MARCHETTI, STRECKER, Heidi, CLETO, Mirella L. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.10.

Ou seja, a fotografia que constitui essa atividade de pré-leitura está estruturada por meio de um jogo de oposições que confronta o real e o ideal (base e topo). Esse jogo é estabelecido, principalmente, pelos princípios da saliência e da estrutura, que envolvem as dimensões dos elementos gráficos

(maiores e menores), tons de cores (mais claros e mais escuros), além da demarcação dos limites entre o real e o ideal por meio de linhas.

Em relação à composição da atividade de pré-leitura, ela se organiza de modo a cumprir a metafunção *Textual/Composicional* proposta pela GDV, tendo em vista que os elementos que a compõem, como um todo, estão dispostos entre si dentro de um espaço, em termos de localização, nos sentidos esquerda/direita, topo/base, centro/margem o que, evidentemente, lhe confere significados específicos. Além disso, a leitura desse texto multimodal é orientada no eixo horizontal, da esquerda para a direita, fazendo com que o indivíduo o leia de uma forma específica, o que agrega valores pertencentes à cultura ocidental, já que o olhar do espectador é levado a observá-lo nessa direção.

Percebe-se que o texto imagético (a fotografia) apresenta-se de forma quase que centralizada entre as duas páginas da atividade apresentada no livro didático em análise. Logo, acima da página (*topo*), à esquerda (*dado*), vê-se o nome do gênero que será objeto de estudo nas atividades do eixo de leitura; à direita (*espaço em que aparecem informações novas (novo)*), encontra-se a seção '*O que você vai aprender*', cujo nome surge num espaço de fundo alaranjado, em que se apresentam, com letras em fontes diferentes (nas cores preto e branco), os assuntos que serão estudados na seção. Vejamos novamente o texto da atividade proposta:

Figura 12- Reprodução da atividade pré-leitura capítulo 1, livro A

Conto psicológico

O que você vai aprender

- Características principais de conto psicológico
- Tempo e espaço literários
- Revisão: período composto por condensação
- Período composto por subordinação
- Estática e dinâmica

Converse com os colegas

Responda sempre em conjunto.

1. Qual é o material utilizado para compor a imagem ao lado?
2. Você sabe dizer o que a imagem representa? Responda em grupo, nas atividades seguintes.
3. Que sensações a sobreposição das peças de maneira irregular, resultando nessa imagem, pode causar no espectador? Responda pessoal.
4. A Fotografia ao lado é de uma montagem de 2007 do artista plástico brasileiro Vik Muniz, intitulada *Gordian puzzle: the tower of Babel, after Pieter Bruegel* (Quebra-cabeça górdio: a torre de Babel, sobre Pieter Bruegel).
 - a) Você sabe o que é um nó górdio? E o que seria um quebra-cabeça górdio? Responda em grupo, nas atividades seguintes.
 - b) Como é possível o observador "desvendar" a imagem?
5. Pieter Bruegel foi um pintor do século XVI, famoso por suas telas retratando cenas do campo. A montagem de Vik Muniz faz uma releitura de uma famosa obra daquele pintor, *Torre de Babel*, de 1563.
 - a) Você acha que o artista brasileiro, ao produzir uma obra muito semelhante à de cinco séculos atrás, conseguiu "driblar" o tempo? Responda pessoal.
 - b) Quanto ao espaço observado na montagem, o que é possível observar? Responda pessoal.

Reflexão: Qual está a diferença e qual é o mesmo? Explique, refletindo sobre o contexto histórico, social e cultural de cada obra. Como o tempo e o espaço são representados em cada uma? Como o tempo e o espaço são representados em cada uma? Como o tempo e o espaço são representados em cada uma?

As reflexões desencadeadas pelas questões acima são importantes nas narrativas de ficção em que predominam o tempo e o espaço psicológicos. Neste capítulo, vamos estudar os efeitos criados pelo emprego dessa forma especial de marcar o tempo e de situar fatos e objetos.

Fonte: MARCHETTI, Greta. Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta MARCHETTI, STRECKER, Heidi, CLETO, Mirella L. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.10.

É possível observar que há, também, registrado em letra de fonte maior, o número do capítulo. Nessa parte superior da página, as letras e o número se destacam do fundo vermelho por aparecerem em cores claras. A cor do fundo funciona como delimitador entre a parte que informa o nome do gênero e o número do capítulo, da parte em que aparece a atividade propriamente registrada sobre um fundo branco.

Quanto à *estrutura, de acordo com a GDV*, a atividade apresenta linhas divisórias bem definidas, que denotam uma certa distinção entre os elementos que separam o gênero imagético do restante do texto.

Essa organização se repete em todas as atividades de pré-leitura desse LDP, possivelmente para atender ao projeto gráfico deste, que concebe e vê relevância em contemplar novas modalidades que vão além dos limites do código verbal para ampliar a competência leitora dos estudantes. Este projeto gráfico, aqui apresentado, define a funcionalidade de cada “bloco informativo” como o texto base, a explicitação dos tópicos que serão estudados e as questões propostas para a pré-leitura.

Já em relação à atividade propriamente dita, além do exemplar do gênero fotografia, que aparece à esquerda da página, a atividade apresenta 7(sete) questões (há questões de 1 a 5, sendo duas destas desdobradas em dois subitens, ‘a’ e ‘b’; por isso consideramos 7) organizadas à direita da página – registradas sobre fundo azul – que orientarão a análise, por parte dos estudantes, desse texto imagético. Do lado direito, espaço reservado a informações novas (inaugurais, não conhecidas), há perguntas que servirão para nortear uma conversa dirigida entre o professor e os estudantes na pré-leitura.

Quanto ao caráter multimodal do *layout* e à disposição dos elementos que o compõem – recursos combinados que aparecem para atrair a atenção do leitor, como as cores, os ícones e o tamanho das letras – provavelmente, objetivam chamar a atenção para aquilo que o autor considera relevante para gerar significados e ampliar a compreensão do leitor. Tudo isso pode se dar através de arranjos desses elementos visuais e elementos linguísticos, como, por exemplo, o título *Conto psicológico*, que apresenta uma fonte diferente na cor branca e que está num fundo vermelho; o título da conversa dirigida *Converse com os seus colegas*, que aparece em letras brancas sobre um

sombreado azul e que se destaca num fundo branco. Acreditamos que a intenção de quem produz esse tipo de *layout* seja captar a atenção de quem o lê, já que se cria hierarquia, grau de importância entre o que está sendo lido, uma vez que estes elementos – visuais e linguísticos – imbricados são fundamentais para o todo significativo do texto multimodal, em comparação aos demais textos, quando estritamente escritos.

Das 7 (sete) questões apresentadas para nortear a análise da fotografia acima descrita e comentada, todas solicitam dos estudantes a observação da imagem. As questões 1 e 3 (1. “Qual é o material utilizado para compor a imagem ao lado?”; “3. Que sensações a sobreposição das peças de maneira irregular, resultando nessa imagem, pode causar no espectador?”) objetivam levar os estudantes a perceberem que a imagem é composta por peças desalinhadas de um quebra-cabeça e a refletir sobre possíveis sensações que a imagem pode provocar em quem a vê. Vemos que as questões propostas levam os estudantes a observar um importante aspecto na composição da obra. Essa estrutura fragmentada, proposta por Vik Muniz, no formato de um quebra-cabeças, faz alusão, provavelmente, ao conto *Torre de Babel*, tendo em vista que permite que se veja algo confuso. De acordo com a nota de rodapé nº18, “os homens começaram a falar de diferentes formas, o que causou uma grande confusão, já que passaram a não se entenderem mais”. Assim, a desconstrução e a desordem provocadas nos contos supracitados, nos capítulos 1 e 8 da seção de leitura, remetem-nos à leitura de imagem da pré-leitura. Esses aspectos são importantes e devem ser percebidos pelo leitor. Já a questão 2 (“Você sabe dizer o que a imagem representa?”) pode contribuir para o acionamento de conhecimentos prévios dos alunos.

Porém, em 4 (“A fotografia ao lado é de uma montagem de 2007 do artista plástico brasileiro Vik Muniz, intitulada *Gordian puzzle: the tower of Babel, after Pieter Brugel* (Quebra-cabeça górdio: a torre de Babel, sobre Pieter Brugel), 4a) Você sabe o que é um nó górdio? E o que seria um quebra-cabeça górdio?”), temos uma questão bastante específica que, a nosso ver, questiona os alunos sobre uma expressão que, provavelmente, eles não conhecem, fato que, em princípio, poderia impossibilitar uma possível relação entre os textos das duas seções (de pré-leitura e de leitura). Entretanto, como se trata de um diálogo a ser estabelecido em aula, com a ajuda do professor, cremos que o

docente tem uma grande oportunidade de ampliar a construção do conhecimento de seus alunos e levá-los ao sentido pretendido para resolução da questão de maneira significativa. Vemos que esta oportunidade, pode ser, na verdade, um dos motivos que fazem com que as autoras sugiram ao docente, no Manual do professor (p.22) que, antes de iniciar a compreensão textual, informe aos alunos quem foi *Górdio*, para que estes possam compreender o que é um “*nó górdio*”. Julgamos, ainda, que, se a expressão supramencionada aparece de modo isolado e questões que orientem o levantamento de hipóteses, isso pode ser insuficiente tanto para a compreensão da complexidade da questão, quanto para estabelecer relação de sentido com os textos que se seguem, uma vez que “*nó górdio*” serve para designar problemas que aparentemente parecem não ter solução, tema este que coincide com os temas dos contos psicológicos apresentados na seção de leitura.

É importante salientar também que o tipo de questão proposta em **4a** é considerado por Marcuschi (2008, p. 272) como questão subjetiva. Para esse estudioso, quanto a essas questões “[...] é bom ter presente que os alunos se sentem comprometidos com o paradigma da escola e às vezes dizem o que imaginam que vai agradar à professora.” Logo, diferentes respostas devem ser aceitas pelo professor porque as perguntas se apoiam em um critério de subjetividade, de opinião baseada em crenças pessoais.

Em relação à questão **4b** (Como é possível o observador “desvendar” a imagem?) e **5b** (Quanto ao espaço observado na montagem, o que é possível observar?), a nosso ver, contribuem para que os estudantes leiam a imagem, o que é positivo, pois demonstra que a imagem é tratada como texto, mas possibilitam também diferentes respostas, que devem ser aceitas como corretas pelo professor, uma vez que, em se tratando de leitura de imagem ou mesmo de textos verbais, podem ocorrer diferentes percepções acerca de uma mesma obra. Para Marcuschi (2008, p.272), esses tipos de perguntas que possibilitam diferentes respostas, “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos”. Ou seja, a interpretação vai depender muito do conhecimento prévio e da experiência cultural de cada leitor. Em relação à questão **5a** (Você acha que o artista brasileiro, ao produzir uma obra muito semelhante à de cinco

séculos atrás, conseguiu “driblar” o tempo?), consideramos que esta tem potencial para levar o estudante a compreender que ler pressupõe a interação entre sujeitos mediada pelo objeto da leitura. Dizemos isso porque essa questão leva o estudante a refletir sobre os possíveis objetivos do autor da obra, ou seja, chama a atenção para o fato de que o leitor não está sozinho nessa ação; ele está em interação com o produtor da obra.

Embora haja a informação das autoras para o professor – em azul, no rodapé da página da atividade de pré-leitura – “[...] com esta atividade é possível levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de imagem [...]” (p.11), e no conjunto de questões haja itens que possibilitam predições e o acionamento de conhecimentos prévios, tal como as autoras informaram que haveria, o que se observa é que estas questões exploram pouco a constituição da imagem e, a nosso ver, podem, até colaborar para a compreensão dos recursos usados na construção dos sentidos no texto imagético, entretanto não o fazem de modo suficiente, ou seja, há aspectos para os quais a atividade poderia ter chamado a atenção dos estudantes (cores, localização de itens no espaço da imagem, por exemplo), o que poderiam ajudar os estudantes a conhecer, de maneira mais objetiva, que aspectos devem ser observados num processo de leitura de imagem.

Por isso, acreditamos que a exploração mais efetiva da metafunção *Textual/Composicional* proposta pela GDV contribuiria mais para a compreensão do todo imagético. Entretanto, apesar de não haver uma exploração explícita desta metafunção, já se vislumbra uma forte tendência das autoras deste LDP para na abordagem, uma vez que, ao sistematizar algumas questões relacionadas à imagem – o que consideramos de grande importância para a compreensão leitora dos estudantes neste tipo de atividade –, levam o leitor a perceber a importância de alguns elementos constitutivos da imagem (questões 1 e 3, vide página 125), que, com a ajuda do professor, ser relacionados com os textos verbais da seção de leitura, o que pode, como já dissemos anteriormente, contribuir para a compreensão desses textos verbais.

Na sequência, após a pré-leitura, são apresentados os contos psicológicos ‘*Restos de Carnaval*’, de Clarice Lispector e ‘*Eu estava ali*

deitado, de Luiz Vilela. Acreditamos que o estudo e a compreensão do exemplar do gênero imagético apresentado na seção de pré-leitura poderia contribuir para ampliar a compreensão dos textos seguintes, uma vez que são contos que abordam, como se verá mais adiante, problemas de difícil solução.

Entretanto, cremos, como já dissemos anteriormente que, apesar da ajuda do professor, seria interessante que houvesse um *link* mais evidente que pudesse conduzir o estudante a chegar a essa conclusão autonomamente, já que, considerando a forma de organização da seção de pré-leitura aqui descrita, provavelmente, um estudante teria dificuldade de chegar sozinho a essa compreensão sem a ajuda do professor. É importante também que haja um número significativo de questões sistematizadas que orientem o docente – junto a seus alunos – a fazer uma reflexão sobre o tema e que estas questões possam conduzir o leitor a algum aspecto específico do gênero conto psicológico.

Na próxima seção, procederemos à análise da seção de leitura, em que são apresentados os textos já mencionados, “*Restos de Carnaval*”, de Clarice Lispector e “*Eu estava ali deitado*”, de Luiz Vilela.

6.1.3 Análise da seção de leitura capítulo 1- A

Vejamos agora os textos da seção de leitura do capítulo 1 e as questões apresentadas no livro para a análise e compreensão desses textos. Primeiro, apresentamos, para conhecimento, o conto *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector e, depois, *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela.

Figura 13: Leitura 1– Conto psicológico: *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector.

LEITURA 1
Conto psicológico

Você vai ler um conto de Clarice Lispector que foi publicado pela primeira vez em 1971, no livro intitulado *Felicidade clandestina*.

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e veio para o Brasil com dois meses de idade. Escreveu contos e romances e é considerada um dos mais importantes nomes da literatura brasileira do século XX.

Sua narrativa é marcada por uma atmosfera introspectiva que foge do modo tradicional de contar, com "tomos, meias e fim", como ocorre, por exemplo, em uma narrativa de aventura. Suas histórias chamam a atenção por seu caráter universal.

Felicidade clandestina reúne 25 contos. Muitos tratam da infância e da adolescência, especificamente de descobertas vividas nesses momentos. "Restos do carnaval" é um desses contos. Procure imaginar que experiência essa festa teria trazido à personagem.

Restos do carnaval

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde evocavam *despojos* de serpentina e confete. Uma ou outra *luzinha* com um véu cobrindo a cabeça lá à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa *encarnada*. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação devotava-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando *à vista* os outros se divertirem. Duas coisas precisavam eu ganhar e economizar as com *meias* para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tomando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me *aproveitando* do pouco à alegria, eu era de tal modo *vazia* que um que nada já me tornava uma menina feliz.

E as *mascaras*? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado lá fora corrigiu, eu de súbito estava no contato independente com o meu mundo interior, que não era feito só de *duendes* e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério.

Não meia sobre com mascarados, pois, era essencial para mim.

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, rinquem em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu podia à uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me caíam em tanto despojo e tinha então a vaidade de possuir cabelos finados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã *avestia* ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância *substituída* e a pinta minha boca de futuro bom feio, passando também *para* nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Foi milagroso que eu não começasse a acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. E que a mãe de uma amiga minha resolvesse fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino Rosa. Para isso comprar fitas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suposto, pretendia imitar as pétalas de uma flor. *Encarnada*, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais via.

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendida a meu pedido, ao meu modo desleixado de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrava papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restava do material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: a ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me devotavam tanta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada *minuciosamente*, minha amiga e eu calculávamos tudo, embalsamávamos fantasias *quartinhos* combinados, pois se chovesse e a fantasia se deteriorasse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à ideia de uma *luzinha* que de repente nos deixasse, nos nossos *pequenos* formosos de oito anos, de combinação na rua, moríamos previamente de vergonha – mas até Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de não ter dinheiro para comprar o lança-perfume e o saco de confete, eu, com alguma dor meu orgulho que sempre fora tenaz, e aceitei humilde o que o destino me dava de escola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão *essencial*? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frizado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta *armadura*. Então, enfim, chegaram três horas da tarde: com cuidado para não sugar o papel, eu me vesti de rosa.

Muitas coisas que me aconteceram tão pouco que estas, eu já perdi. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impossível. Quando eu estava vestida de

papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde e um *alívio* repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobrira minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinhas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me *percebeu* e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina. Desse até à rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir *classe*, às vezes começava a ficar alegre mas com *remorso* lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, dos *defrontado*, sorrindo, sem falar. E eu então, *mulherzinha* de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

Clarice Lispector, *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro:occo, 1998, p. 25-26. **ENTRE**

GLOSSÁRIO

Aceder: aceitar, concordar.
Agregar: reunir, associar-se.
Alívio: alívio.
Atônito: espantado, assombrado de susto ou de admiração.
Avareza: apego excessivo a bens materiais.
Avidez: que deseja com muito ardor.
Beata: mulher muito voltada para as práticas religiosas.
Boquiaberto: com a boca aberta, admirado.
Combinação: peça do vestuário feminino usada sob o vestido.
Despojo: resto.
Encarnado: da cor de carne.
Escarlate: vermelho vivo.
Estava: estado de alegria extrema; delírio.
Melancólico: triste, sombrio.
Minuciosamente: detalhadamente.
Perplexo: espantado, atônito.
Pudor: recato; vergonha.
Ruge: cosmético usado para colorir as "manchas" do rosto.
Sedento: que tem grande desejo de algo.
Vulnerável: que pode ser atingido.

14

Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi., CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM,2012, p.12–14

‘*Restos de Carnaval*’, conto psicológico escrito por Lispector¹⁹, faz parte da obra ‘*Felicidade Clandestina*’, que reúne mais de 25 contos. Muitos desses contos remontam, especificamente, a descobertas vividas nos momentos da infância e da adolescência da autora. Para que possamos compreender esse gênero, é interessante frisar que, nos **contos psicológicos**,

O foco não são as sequências de ação nem a descrição de espaço externo, e sim a investigação do **mundo interior** das personagens, em uma tentativa de mostrar os impulsos e anseios comuns a todos os seres humanos. Essa valorização, na literatura, dos aspectos mentais e emocionais surgiu no início do século XX e está relacionada a **fatos históricos** e a **movimentos intelectuais** ocorridos na época, entre eles o surgimento da psicanálise, método terapêutico criado por Sigmund Freud (1856-1939). (PARA ENTENDER O TEXTO, 2012, p.17).

Com base nas informações da citação acima, podemos perceber que este tipo de conto leva o público leitor a conhecer o universo interior dos personagens da narrativa, objetivando provocar [provocando] emoções e sensações diversificadas no leitor, por meio da identificação com as emoções e sentimentos dos personagens.

Sendo assim, em ‘*Restos de Carnaval*’, o *tempo interior* da narradora rememora, por uma ótica nostálgica, os carnavais e dá ênfase ao único com fantasia de sua infância. Além disso, traz para o tempo presente um conflito vivido numa época em que a narradora teve a experiência dolorosa de estar entre a alegria do carnaval e a tristeza pela doença de sua mãe. Uma criança que se sente assustada, e ao mesmo tempo deslumbrada por esse universo de festa e fantasia, o que acarreta em uma carga emocional enorme para ela. Na época, ela desejava muito uma fantasia para brincar o carnaval e foi agraciada com uma fantasia de rosa, feita do papel crepom que restou da fantasia de uma amiga dela. Feliz com a fantasia, desencantou-se quando, já vestida de rosa, sua mãe piorou e ela teve que ir às pressas comprar remédio para a mãe

¹⁹ De origem ucraniana, mas desde a infância viveu no Brasil, a autora tem um estilo que rompe com a estrutura clássica das narrativas: começo, meio e fim. Suas histórias procuram apresentar personagens de aparência e comportamentos convencionais que são capazes de revelar, através de ações simples do dia a dia que o ser humano possui de mais íntimo e que, até ele próprio não tem conhecimento. Por meio de uma percepção aguçada da realidade a autora convida o leitor a adentrar nos mistérios que estão dentro e fora de todos nós. (PARA VIVER JUNTOS: PORTUGUÊS, 9º ANO: ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p.12).

numa farmácia, em meio aos confetes e serpentinas que enfeitavam as ruas. Assim, a narradora-personagem entra num conflito doloroso. Ou seja, ao mesmo tempo em que deseja muito participar ativamente da alegria da festa, acha-se impedida de vivenciá-la pela dor de sua mãe. E, quando consegue alcançar o que deseja, já não sente o mesmo ânimo de antes, quando tanto desejava uma fantasia de carnaval.

Logo, essas informações nos autorizam a ver como “*nós górdios*” os conflitos da personagem, quando criança, e o fato de que, já adulta, esses mesmos conflitos ainda virem à tona, o que indica que esses conflitos não devem ter sido solucionados. Por isso retornam à personagem por meio das lembranças de um tempo que não volta mais.

Com referência à disposição gráfica (*layout*) do texto, na seção de leitura, podemos perceber que este LDP continua mostrando fortes tendências aos pressupostos da GDV (*metafunção textual/composicional*), visto que as imagens presentes na apresentação do conto – páginas 12,13 e 14 –, são significativas, porque estabelecem relação de sentido com o estado de espírito da narradora, através de recursos como cores e disposição gráfica, que aparecem na ilustração do conto.

Em ‘*Restos de Carnaval*’, os conflitos que surgem quando a narradora vive o drama, entre o desejo de brincar o Carnaval e o agravamento da doença de sua mãe, também aparecem nas ilustrações que estão dispostas nas páginas 12, 13 e 14. Vejamos: quanto ao *valor da informação*, temos o texto que aparece centralizado nas três páginas. Em 12, à *esquerda* (dado), a menina sentada olha as pessoas que brincam o Carnaval; em 13, à *direita* (novo), a vizinha está produzindo uma fantasia de papel crepom (na cor rosa), sobras da fantasia da filha. Ainda, em 12, temos pessoas brincando o carnaval e, em 13, as “sobras” de papel crepom, ambas informações se encontram no final da página (*base/mundo real*). Já na página 14, vê-se, no *topo* (mundo ideal), a menina realizando seu sonho – viver verdadeiramente a festa – quando um menino joga confete em seus cabelos. Em relação à *estruturação* (*framing*), pode-se dizer que a *conexão* é forte, uma vez que apresenta poucas linhas divisórias, fazendo com que o texto se misture com as imagens.

Quanto à seção *Estudo do texto*, esta é composta por 10 (dez) questões, tendo em vista que a **4** se subdivide em **4a** e **4b** e a **8**, em **8a** e **8b**.

Estas questões podem ser divididas em blocos temáticos: questões que estão relacionadas aos momentos vividos pela narradora-personagem, no “ultimo Carnaval com fantasia de sua infância”, e como a sua família permitia que ela participasse dessa festa: **1** (“O que faz a narradora se lembrar dos carnavais de seu tempo de menina?”); **2** (“De que forma a narradora participava do Carnaval durante a infância?”); **3** (“O modo como a família permitia que a menina participasse do carnaval era considerado satisfatório por ela? Explique sua resposta.”); **4** (“Quando criança, a narradora conseguia realizar um “sonho intenso” durante os três dias que durava o Carnaval? **4a.** Que sonho era esse? e **4b.** Como ela o realizava?”)

Questões que representam o momento em que as marcas do passado são rememoradas, no tempo presente, trazendo à tona reflexões e conflitos do passado devido à doença da mãe da narradora: **5** (“Em que parágrafo a narradora começa a rememorar um carnaval específico? Copie do texto um trecho que confirme sua resposta.”); **6** (“O que de tão importante a menina recebeu naquele Carnaval?”); **7** (“Copie, em seu caderno, a frase do conto que resume a importância desse presente para a narradora.”) **8** (“Releia. [“Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico?”]: **8a** (“A narradora não consegue aceitar o fato de seu sonho ter sido comprometido. Que episódio foi responsável por quebrar a expectativa que ela alimentava?”)

E questões que mostram o momento em que a protagonista se sente plena, apesar da piora que teve sua mãe, mas que, no momento em que ela teve uma melhora, segundo a narradora: “veio a salvação. [...] Um menino de uns 12 anos[...] cobriu meus cabelos, já lisos, de confete[...] E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa”. (LISPECTOR,1998 *apud* MARCHETTI, STRECKER, CLETO, 2012, p.14): questão **8b** (O que salvou o Carnaval da narradora? Explique sua resposta.)

Assim, ao ler o texto, o leitor é levado a conhecer o mundo daquela menina inocente, envolvida por seus sonhos infantis e que estava “desabrochando”, além de viver um drama familiar que a cercava: a doença de sua mãe. Por outro lado, a autora consegue envolver o leitor no mundo psicológico da personagem, ao mostrar o universo interior de uma menina com

seus conflitos internos – os *nós* aludidos pela imagem da atividade de pré-leitura.

Embora as questões para análise e compreensão do texto abordem diferentes dimensões do conto, não há uma questão, nesta seção, que remeta à atividade de pré-leitura, o que seria desejável. Também não há questões que levem os estudantes a analisarem as ilustrações que aparecem no entorno do conto. Embora seja inevitável o acesso do estudante às ilustrações e, provavelmente, este possa fazer a leitura dessas imagens e relacioná-las com o texto, entendemos que valeria a pena chamar-se a atenção do estudante para essa relação. Até mesmo para a avaliação daquilo que a imagem representa, considerando-se o conteúdo da narrativa. Se as autoras optaram pelas ilustrações, podemos inferir que estas fazem parte do projeto de ensino de leitura do LD. Sendo assim, consideramos importante pelo menos alguma alusão a essas ilustrações nas atividades de compreensão do texto. Mas não há. Caberá, então, ao professor estabelecer a relação entre a imagem da atividade de pré-leitura e o conto da seção de leitura, assim como entre as ilustrações que há nas páginas em que aparece o próprio conto, a fim de levar os estudantes a perceberem a unidade da proposta do livro para o desenvolvimento de competências de leitura, como já salientado por nós anteriormente.

Vejamos agora o texto 2:

Figura 14: Leitura 2– Conto psicológico: *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela.

LEITURA 2

Conto psicológico

O QUE VOCÊ VILeia

Luiz Vilela
1942, escritor mineiro. Fotografia de cerca de 1990.

O segundo conto que você vai ler é de autoria do escritor mineiro Luiz Vilela. Nascido em Ilhabela, em 1942, aos 24 anos já havia alcançado reconhecimento: seu livro de estreia, *Tremor de terra*, rendeu-lhe o Prêmio Nacional de Ficção, ao qual se sucederam vários outros, ao longo de sua carreira.

"Eu estava ali deitado" é um dos contos de No bar, segundo livro do autor, publicado em 1968. Seu tema, assim como o de grande parte dos contos do livro, é a dolorida experiência de um jovem.

Eu estava ali deitado

eu estava ali deitado olhando através da vidraça as roseiras no jardim
fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas de meu quarto e de
repente cessava e tudo ficava tão quieto tão triste e de repente recomeçava e
as meigas frágeis e assustadas impunham na vidraça
eu estava ali o tempo todo olhando estava em minha cama com
minha blusa de lá as mãos enfiadas nos bolsos os braços colados ao corpo
as pernas juntas
estava de sapatos Mamãe não gostava que eu me deitasse de sapatos
deixe de preguiça menino! mas dessa vez eu estava deitado de sapatos e
ela viu e não disse nada ela sentou-se na beirada da cama e passou a mão em
meu joelho e disse você não quer mesmo almoçar?
eu disse que não não quer comer nada? eu disse que não
nem uma caminha assada daquelas de que você gosta? com uma cebolinha
de folha lá da horta um limãozinho uma pimentinha ela sorriu e deu
uma palmadinha no meu joelho e eu também sorri mas disse que não não
estava com a menor fome nem uma coisinha meu filho uma coisinha só
eu disse que não e então ela ficou me olhando e então ela saiu do

quarto eu estava de sapatos e ela não disse nada ela não dizia nada
meus sapatos engraxados bonitos brilhantes
ele não quer comer nada? ouvi Papai perguntando e Mamãe decretou só
balaço a cabeça porque não a ouvi responder e agora eles estavam comendo
em silêncio os dois sozinhos lá na mesa em silêncio o barulho dos garfos
a casa quieta e fria e triste o vento zunindo lá fora e nas venezianas de
meu quarto

- você precisa compreender isso Carlos
- não posso Miriam
- não daria certo
- não daria certo?
- nossos temperamentos não combinam
- não é verdade
- assim será melhor para nós dois

não Miriam não é verdade Miriam não é certo Miriam não
pode Miriam não pode não pode! ó meu Deus não pode
Papai estava parado à porta pensei que você estivesse dormindo ele
disse eu sorri que vento hem! ele disse e eu olhei para a vidraça e lá
estavam as roseiras frágeis e assustadas fustigadas pelo vento este mês de
junho é terrível ele disse ele estava parado no meio do quarto estava de
paleô e gravata e pulôver esfregava as mãos eu vou lá no longe você não
quer ir também? ele perguntou e ficou olhando para mim esperando não
Papai dar uma volta não obrigado você vai virar sorvete aí dentro ele
brincou e eu ri e ele ri e então ficou sério de novo esfregou as mãos
fiquei com pena dele eu sabia que ele queria me dizer alguma coisa
sabia que o que ele queria me dizer Mamãe devia ter dito a ele Arra chame
o Carlos para dar uma volta e ele dissera isso mas agora era diferente
era ele mesmo que queria me dizer alguma coisa e estava atrapalhado ficava
atrapalhado quando queria conversar certas coisas com um filho e então
esfregava as mãos não era por causa do frio Carlos eu sei o que você está
sentindo ele disse eu sei como é é muito aborrecido mesmo mas há
coisas piores sabe?

eu olhei para ele e então ele abaixou a cabeça e de novo estava
atrapalhado e de novo eu fiquei com pena dele eu sei que você gostava muito

dele eu sei eu sei que isso é muito aborrecido mas ele olhou para mim
não sei porque Papai eu disse não precisa se preocupar mas é muito
mas você não atrapalha os outros não fofoca pois é e então não dois ficamos
calados ele tirou o relógio do bolso e olhou as horas você não quer ir mesmo no
jogo? ele perguntou e eu disse que não então ele saiu do quarto ouvi o abríndu
o portão e depois os passos dele na calçada o vento zunia lá fora
eu estava olhando para os meus sapatos ela gostava deles assim engraxados
bonitos brilhantes você é tão cuidadoso Carlos como gosto de você você
não pode calcular o tanto que eu gosto de você se te acontecesse alguma coisa
as te acontecesse alguma coisa não sei o que eu faria mas não vai acontecer nada
heem vai? não não vai não pode se te acontecesse alguma coisa acho que eu
morri eu gosto demais de você demais demais
fechei os olhos e contei até quinhentos e recordei os nomes de todas as capitais
do Brasil e da Europa e recordei os nomes de dezenas de rios e dezenas de montanhas e
deu no rio Itaipava e dei-me do lado direito e dei-me do lado esquerdo e dei-me
de braços outra vez e pus o tronco contra a parede e apertei mais umdo e abri os
olhos e apertei a cabeça contra a parede e apertei mais umdo e abri a cabeça contra a parede e
apertei tanto a cabeça contra a parede que ela doeu e então virá-me de costas outra vez
e enfiar as mãos nos bolsos e dei os braços ao corpo juntei as pernas abri os
olhos

eu estava de novo olhando através da vidraça as roseiras frágeis e assustadas fustigadas pelo vento que zunia lá fora e nas venezianas de meu quarto

(Luiz Vilela. *No bar*, 2. ed., São Paulo: Ática, 1968, p. 12-15)

GLOSSÁRIO

Portuguesa: mulher, mulher brasileira, jovem brasileira; revolve: substituir.

Venezianas: persiana; janela com lâminas que formam franjas e impedem o sol.

Zunir: movimentar-se rapidamente e de modo apressado.

Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3. ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.26-28.

Considerado um dos principais contistas da literatura contemporânea brasileira, Luiz Vilela tem um estilo todo particular de escrever, uma vez que rompe com as estruturas canônicas enraizadas em nossa cultura. É um autor

que procura, de forma peculiar, utilizar os recursos da língua para criar e recriar a realidade em suas narrativas. Além disso, tem como objeto literário o homem enquanto um ser inconstante e moldado por aspectos psicológicos, sociais e culturais.

As suas narrativas abordam temas do cotidiano, tais como a incapacidade que têm muitos seres humanos de se comunicar. Um dos temas abordados por Vilela é a **adolescência**, fase da vida em que há grandes descobertas e o experimento de novas sensações e de novas emoções.

Assim, em *Eu estava ali deitado* – publicado originalmente em *No Bar* (1968) –, evidencia-se a presença do *monólogo interior* da personagem, que traz para o texto o inconsciente. Graficamente original pela estética narrativa – certa “escassez de pontuação e com espaços entre as frases e trechos que imediatamente chamam a atenção do leitor” (LDP.p.30) –, o texto de Vilela induz o leitor a ler o conto no ritmo do fluxo de pensamento de Carlos, o protagonista da história. O que se percebe, também, é que o conto psicológico supracitado objetiva apresentar ao leitor um sentimento de tristeza que perpassa toda a narrativa, já que é uma desilusão amorosa a causa da amargura do protagonista. Abandonado pela amada, encontra-se o narrador-personagem sem ânimo para se levantar da cama onde está deitado e permanece quase imóvel, todavia o que contrasta com sua imobilidade física é o turbilhão de pensamentos e lembranças vividos com Míriam e que estão presentes em seu mundo interior. Ao mesmo tempo, percebe-se, ainda, que o Carlos ignora as próprias necessidades físicas, como almoçar, por exemplo, e busca fixar-se às percepções abstratas, ao observar os detalhes do mundo que o cerca, como: um vento que bate nas roseiras e entra pela sua janela, a lembrança da admiração que a sua amada sentia pelo fato dele ter zelo pelos próprios sapatos e passa a recordar, até mesmo, as fatalidades do mundo.

À semelhança do que ocorre nas páginas em que aparece o conto ‘Restos de carnaval’, percebe-se aqui, também, com referência à disposição gráfica (*layout*) do texto, na seção de leitura, que este LDP continua mostrando fortes tendências aos pressupostos da GDV (*metafunção textual/composicional*). Vejamos que neste também as imagens presentes na apresentação do conto – páginas 26, 27 e 28 – são significativas e estabelecem relação de sentido como o estado de espírito do narrador, através

de recursos como as cores e a disposição gráfica, que aparecem na ilustração do conto.

Em *Eu estava ali deitado*, as imagens estão dispostas nas páginas 26, 27 e 28, estabelecendo relação de sentido com o momento vivido por Carlos, adolescente que sofre uma decepção amorosa. Na página 26, quanto ao *valor da informação*, à esquerda (dado), temos a porta do quarto do protagonista e, na base (mundo real), a cama, que, provavelmente, representa o espaço físico onde ocorre a narrativa. Na página 27, no topo (mundo ideal), aparecem imagens – um prato com desenhos e dois balões de fala com palavras escritas e desconexas – que pressupomos ser o fluxo do pensamento do narrador, que sofre, mas que deseja poder falar e se libertar da angústia pela qual passa e, possivelmente, voltar ao ritmo normal de sua vida, inclusive, alimentar-se; à direita (novo), temos a imagem de um garfo, sobre um móvel, que pode simbolizar o argumento dado por Carlos à mãe para não querer almoçar. Já na página 28, temos, na base (real), um relógio, que simboliza o tempo cronológico que demora passar; à esquerda (dado), palavras escritas em pedaços de papel, simbolizando o vento. No topo (ideal) da página, temos a imagem dos sapatos de Carlos, o que faz com que suponhamos que, deitado do seu quarto, pensa em outras coisas – como contar, recordar o nome de todas as capitais do Brasil e da Europa, dentre outros pensamentos – observa o tempo pela vidraça e contempla os roseirais, desejoso, certamente por um desfecho que consiga desatar o “nó” daquele instante doloroso. Em relação à parte central (núcleo da informação), temos o texto que, como dissemos anteriormente, apresenta uma estética narrativa isenta de pontuação e com espaços entre as frases, possibilitando ao leitor ler o conto no ritmo do fluxo de pensamento de Carlos. Quanto à *saliência*, temos em destaque cores tristes, como o marrom, o cinza claro, o que remete a um estado de espírito triste.

Em relação à *estruturação (framing)*, pode-se dizer que a *conexão* é forte, uma vez que apresenta poucas linhas divisórias, fazendo com que o texto quase se misture com as imagens.

Quanto à seção *Estudo do texto*, as questões de compreensão totalizam **13** (treze), tendo em vista que algumas questões se subdividem. A questão **1**, subdivide-se em: **1a**, **1b**, **1c** e **1d**; **3** subdivide-se em **3a** e **3b**; **4**, subdivide-se

em **4a,4b** e **4c; 5**, subdivide-se em **5a** e **5b**, além das questões **2** e **6**, que não se subdividem.

Como no conto anterior, podemos dividir as questões em momentos temáticos: as questões que remetem ao tempo e ao espaço em que Carlos se encontra, além da lembrança de momentos vividos com sua mãe e com Míriam, sua amada: 1(“O conto que você leu está centrado em uma personagem. a) Onde ela se encontra?, b) Além do espaço ocupado por ela, que outros espaços são mencionados?, c) Quais são as ações realizadas por essa personagem ao longo da narrativa?, d) Para você, qual a duração cronológica aproximada das ações?”); 2 (Enquanto o narrador-personagem 'está ali deitado', ou seja, praticamente imóvel do ponto de vista de um observador externo, sua mente está em incessante atividade. Copie o quadro abaixo e complete-o com o início de um trecho em que cada sensação, reflexão ou lembrança é referida.

Figura 15-Reprodução da atividade do LD A.

Atividade mental	Trecho
Lembrança de atitude e de uma fala habitual da mãe	
Tentativa de adivinhar comportamentos da mãe	
Lembrança de um diálogo doloroso com Míriam	
Monólogo interior	
Análise do comportamento do pai e sentimento de pena em relação a ele	
Lembrança de uma fala carinhosa de Míriam	
Lembrança de conhecimentos escolares	

Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.29.

Ainda quanto às questões, podemos dividi-las, num segundo momento: nas que remetem ao sentimento de tristeza, pela ausência de sua amada, além da relação, entre o protagonista e os pais, que, apesar de amorosa e íntima, faz com que ele tenha dificuldade para traduzir o que sent, naquele momento, em palavras: 3 (“O sentimento predominante no texto é de tristeza. a) Qual o motivo do abatimento de Carlos?, b) Carlos relembra dois momentos distintos

que vivenciou com Míriam. Essas lembranças o ajudaram a compreender sua situação atual? Explique.”); 4 Observe as seguintes passagens.

Figura 16 - Reprodução da atividade do LD.

“não que comer nada? palmadinha no meu joelho e eu também sorri”	Eu disse que não	[...] ela sorriu e deu uma
“Papai estava parado à porta disse eu sorri”	pensei que você estivesse dormindo ele	
“ele perguntou e ficou olhando pra mim esperando uma volta não obrigado brincou e eu ri e ele riu [...]”	não Papai	dar você vai virar sorvete aí dentro ele

Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.29.

a) Há, nesses trechos, palavras que contrastam fortemente com atmosfera triste do conto. Quais são elas?, b) O que essas palavras revelam sobre Carlos com seus pais? c) Identifique um trecho do texto que explicitam a dificuldade que Arthur e sua esposa têm de conversar com o filho.

Quantos às questões, num terceiro momento, podemos destacar: a sintonia do protagonista com o espaço físico que representa o seu estado de espírito (quieto, frio, triste) e o espaço psicológico (pensamentos, emoções e lembranças) que o transporta para outros lugares: 5 (“Carlos não está em sintonia com as pessoas que o cercam, mas está em sintonia com o espaço, que, de certa forma, reproduz seu estado de espírito. a) Como está a casa de Carlos? b) Como está o tempo da tarde retratada?”); 6 (“No conto “*Eu estava ali deitado*” predomina o espaço físico ou psicológico? Explique sua resposta.”)

Entre as questões de análise do conto ‘Eu estava ali deitado’, também não há alguma que leve os estudantes a analisarem as ilustrações que aparecem no entorno do conto. Acreditamos, como já dissemos, que um bom projeto de leitura deveria estabelecer relação entre as respectivas imagens e o texto proposto. Isso seria de grande relevância para o estudante, que poderia avaliar o que a imagem representa e apreciar o conteúdo da narrativa. O certo é que, como já, ressaltado, se as autoras optaram pelas ilustrações, é porque as ilustrações fazem parte do projeto de leitura do LD, logo, alguma alusão a

essas ilustrações seria de grande importância para as atividades de compreensão do texto.

Entendemos que a relação entre o texto imagético *Quebra-cabeça górdio: a torre de Babel, sobre Pieter Bruegel*, da seção de pré-leitura e os textos da seção de leitura, *Restos de Carnaval*, de Lispector, e *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela, se dá pela impossibilidade da resolução de problemas e sensações vividas em tempos específicos vividos pelos protagonistas desses contos.

A nosso ver, enquanto no texto de Muniz, o *quebra-cabeça górdio* representa um quebra-cabeça sem solução de montagem, dificultando desvendar a imagem da torre, os contos propostos para a seção de leitura discorrem também sobre a impossibilidade da resolução de problemas, ou de problemas sem solução. Ou seja, eles também apresentam, em suas temáticas, “nós górdios” que não foram “desatados” pelos respectivos narradores no tempo da ação, em suas respectivas épocas. Entretanto, para que aconteça a ligação entre a montagem de Muniz e os contos “*Restos de Carnaval*”, de Clarice Lispector, e “*Eu estava ali deitado*”, de Luiz Vilela, como já comentado por nós em outros momentos dessa análise, é preciso que o professor faça o *link* entre os textos propostos, já que julgamos insuficientes as informações propostas por este LDP. Isso fará, possivelmente, com que o professor leve o leitor a penetrar na atmosfera intimista dos contos, além de instigá-lo a compreender a importância do *tempo* e do *espaço* psicológicos tão presentes neste gênero textual.

Assim, acreditamos que a opção pelo texto imagético em tela e os contos tenha sido feita com o objetivo de ajudar os estudantes a ampliar a compreensão leitora e, também, levá-los a tentar “*desatar os nós*” que estão presentes a todo momento em nossas vidas, mas que se agigantam em fases como a infância e a adolescência.

Figura 17: Anúncio- *Crianças observando doces em uma vitrine, 1911.*

Anúncio publicitário e anúncio de propaganda

O que você vai aprender

- Características da publicidade e da propaganda.
- Estratégias de argumentação.
- Foco na formação de atitudes.
- Hábitos de leitura.

Converse com os colegas

Responda sempre no caderno.

1. Observe com atenção esta imagem. O que podemos ver dentro da vitrine e fora dela? (leia o texto na página 244)
2. Observe as crianças retratadas na imagem.
 - a) Que sentimentos elas parecem experimentar?
 - b) Que eficácia das crianças demonstra esses sentimentos? (leia o texto sobre a eficácia da publicidade na vitrine e chame o professor para seu auxílio)
3. Observe os objetos dispostos na vitrine.
 - a) Quais são eles?
 - b) Porque esses objetos estão dispostos dessa maneira?
 - c) Que intenção pode haver nessa disposição? (leia o texto sobre a intenção da publicidade na vitrine e chame o professor para seu auxílio)
4. Que sentidos das crianças parecem ser atingidos pela imagem da vitrine? (leia o texto sobre a eficácia da publicidade na vitrine e chame o professor para seu auxílio)
5. As crianças retratadas tiveram o interesse e a atenção despertados pelos mercadorias da vitrine. Se você estivesse no lugar delas, qual dos produtos expostos atrairia seu interesse? Por quê? (leia o texto sobre a eficácia da publicidade na vitrine e chame o professor para seu auxílio)
6. Esta imagem é um anúncio publicitário.
 - a) Que produto está sendo anunciado?
 - b) Que recursos são usados na imagem para apresentar o produto ao público? (leia o texto sobre a eficácia da publicidade na vitrine e chame o professor para seu auxílio)
 - c) De que forma esses recursos ajudam a chamar a atenção do público sobre o produto? (leia o texto sobre a eficácia da publicidade na vitrine e chame o professor para seu auxílio)

Finalize muito usadas como sinônimos, publicidade e propaganda são termos que designam diferentes ações e tipos de comunicação. A propaganda se ocupa da divulgação de ideias e pessoas, basta a adesão a alguma campanha ou comportamento; intenta uma aproximação ideológica com o público-alvo, para estimulá-lo, por exemplo, a adotar algo em seu modo de vida. A publicidade, por sua vez, é uma forma de comunicação que se dedica à divulgação de produtos e serviços – esta vinculada com o modo de produção capitalista, o mercado e a cultura de consumo – e sua finalidade é promover a venda do que é anunciado ou fortalecer a marca do anunciante. Neste capítulo, você vai estudar propaganda e publicidade e os recursos que ambas utilizam para persuadir as pessoas e atingir as finalidades dos anunciantes.

CAPÍTULO 8

243

Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental.* MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.242-243.

Na seção de pré-leitura do capítulo 8, há um exemplar do gênero imagético anúncio publicitário, que mostra quatro crianças observando biscoitos e doces expostos numa vitrine de loja. Os semblantes das crianças expressam o desejo de degustar as guloseimas. Os biscoitos são da *Lefèvre-Utile (LU)*²⁰ – fábrica de biscoitos fundada em Nantes, na França, em 1846. É esta a imagem que abre a página de pré-leitura do capítulo 8 deste livro.

A fábrica supracitada foi uma das primeiras a investir em uma publicidade inovadora, ao empregar, em seus textos, cores, logotipos, embalagens e cartazes visando à promoção de seus produtos. (MANUAL DO PROFESSOR, p.82). Segundo este LDP, apesar de serem usados como

²⁰ Lefèvre-Utile(LU) foi fundada em Nantes, na França em 1846. Vendida desde 2007, hoje “é uma empresa do ramo de Biscoitos da Kraft Foods[...] comprou o grupo Danone. A marca LU seja como Danone ou Kraft Foods a marca é o número 1 do biscoito francês. É também o número 1 na Europa em biscoitos, doces e salgados. Desde a sua constituição em Kraft Foods, a empresa tornou-se o líder mundial.” <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Lef%C3%A8vre-Utile/fr-fr/>. Acesso em: 06/03/2017.

sinônimos, os termos propaganda e publicidade designam diferentes ações e tipos de comunicação. Enquanto o primeiro termo [...] “se ocupa da divulgação de ideias e pessoas, busca a adesão a alguma campanha ou comportamento; intenta uma aproximação ideológica com o público-alvo para estimulá-lo, por exemplo, a alterar algo em seu modo de vida [...], “o segundo termo [...] é uma forma de comunicação que se dedica à divulgação de produtos e serviços – está vinculado com o modo de produção capitalista, o mercado e a cultura de consumo – e sua finalidade é promover a venda do que é anunciado ou fortalecer a marca do anunciante”. (LD, p.243). Essas informações se coadunam com aquelas dadas por especialistas da área da publicidade e da propaganda, como, por exemplo, Carvalho, que, em seu livro *Linguagem da Publicidade* (2014), afirma:

[...] alguns autores como Charaudeau (1984, p.1), consideram o termo *propaganda* mais abrangente que *publicidade*. O primeiro estaria relacionado à mensagem política, religiosa, institucional e comercial, enquanto o segundo seria relativo apenas mensagens comerciais. Apesar de muitas vezes se valerem de métodos semelhantes, diferenciam-se quanto ao universo que exploram. (CARVALHO, 2014, p.13).

Desta feita, observamos que a propaganda política, institucional, religiosa ou ideológica está voltada para a “esfera dos valores éticos e sociais”. Já a publicidade tem como objetivo explorar “desejos, manipular de maneira disfarçada para ‘convencer e seduzir o receptor’. Além disso, “não deixa transparecer suas verdadeiras intenções, ideias e sentimentos, podendo usar de vários recursos” (CARVALHO, 2014, p.14).

Ainda, numa visão crítica do discurso publicitário em relação à sociedade, Carvalho (2014, p.20) cita Fairclough (1990, p.36), que afirma que “os vários discursos refletem algumas importantes características da sociedade capitalista moderna em que transitam”. O autor supramencionado assegura que “o discurso legitima a dominação das elites, e a publicidade constitui um exemplo claro, pois apresenta à população os bens de consumo da sociedade capitalista, servindo de elo entre ambos, assumindo o papel de incentivador”.

Sendo assim, procederemos a análise do texto imagético que integra a atividade de pré-leitura, no caso, um anúncio. Essa análise, assim como as outras imagens, será realizada à luz dos três princípios da *metafunção composicional/textual* propostos pela GDV – *valor da informação, saliência e estrutura*. Além disso, buscaremos compreender a relação existente entre a atividade da seção de pré-leitura e os textos da seção de leitura. Vejamos um recorte a imagem:

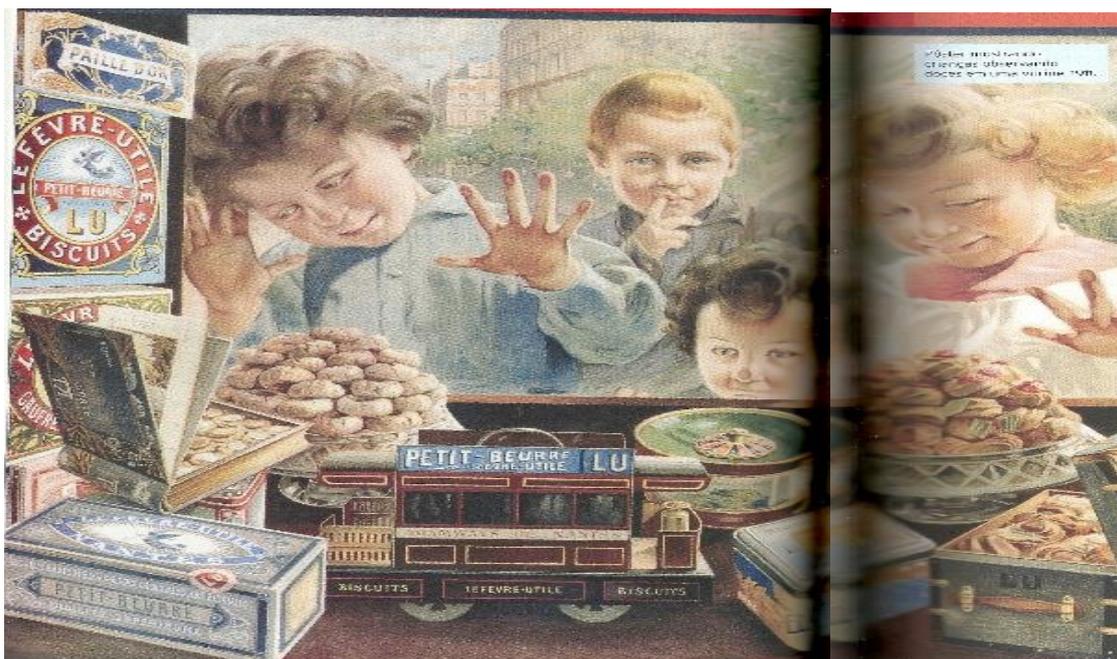
Figura18-Recorte da imagem da atividade de pré-leitura, capítulo 8, livro A.



Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.242-243.

Percebe-se, inicialmente, que a imagem proposta é uma publicidade recente que reproduz o estilo dos anúncios antigos. Logo acima, na imagem, há quatro crianças que aparentam estar desejosas do que veem e encantadas com as guloseimas (biscoitos e doces) que estão dispostas em uma vitrine. Podemos fazer essa inferência – sobre o desejo das crianças – porque os rostos de três delas estão colados ao vidro da vitrine, além disso, elas têm as mãos espalmadas no mesmo vidro. Isto denota que, provavelmente, elas têm o interesse de tocar o que se encontra no interior da loja. Vejamos novamente a imagem:

Figura 19-Recorte da imagem da atividade de pré-leitura, capítulo ,8, livro A.



Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.242-243.

Quanto ao *valor da informação*, essa imagem ocupa horizontalmente mais da metade do anúncio – o que sugere que ela seja o núcleo da informação. No topo, ao fundo (mundo idealizado), temos a imagem de um prédio com letreiros na fachada e uma chaminé por onde sai uma fumaça, o que pode indicar ser a fábrica de biscoitos *Lefèvre-Utile*. Do lado esquerdo (dado/ algo já conhecido), veem-se diversas caixas de biscoitos e doces empilhadas uma em cima da outra e, logo abaixo, na base (mundo real), caixas abertas desses mesmos doces e biscoitos expostos em pratos de vidro – possivelmente, objetivando aguçar, através da visão, o paladar das crianças. Outra coisa que também chama a atenção é a imagem de um brinquedo que parece ser um vagão de um trenzinho. Uma das crianças tem o olhar fixo nele. Do lado direito (informações novas), temos outras guloseimas expostas, em recipientes diferentes, o que pode ser um indicativo de novos doces e biscoitos da *Lefèvre-Utile (LU)*.

Em relação à *saliência*, observa-se que há um contraste entre as cores, com maior luminosidade fora da vitrine e as cores de dentro da vitrine. O ambiente interno é mais escuro que o externo, o que dá destaque ao tom claro das caixas e dos produtos que estão expostos pela *LU*. Possivelmente, o

produtor do texto acredita que esse tipo de contraste entre a iluminação natural (externa) e a iluminação artificial (interna) atraia a atenção do receptor que passa pela vitrine e desperte nele o interesse de consumir os produtos expostos.

No que se refere à *estrutura* (framing), os elementos composicionais da imagem parecem pertencer a blocos diferentes, causando desconexão – estruturação forte –, já que as linhas divisórias do vidro da vitrine demarcam os elementos representados na imagem. Essa estrutura, propositalmente, distancia o consumidor dos produtos expostos, representado na imagem, aguçando seu desejo de entrar na loja para experimentar as guloseimas e, conseqüentemente, comprá-las.

Quanto à composição da atividade de pré-leitura, o que se constata é que o *layout* permanece o mesmo em todos os capítulos deste LDP, ou seja, o texto visual ocupa horizontalmente quase que o todo da atividade. Como já dissemos aqui nessa dissertação – análise do capítulo 1 – essa organização se repete em todas as atividades de pré-leitura, possivelmente para atender ao projeto gráfico do LD, que concebe os componentes de forma compartimentada e que vê relevância em contemplar novas modalidades que vão além dos limites do código verbal para ampliar a competência leitora dos estudantes. Este projeto gráfico, aqui apresentado, define a funcionalidade de cada “bloco informativo”, como o texto base, a explicitação dos tópicos que serão estudados e as questões propostas para a pré-leitura. Voltemos à imagem da atividade proposta:

Figura 20: Recorte da imagem da atividade de pré-leitura, capítulo 8, livro A.

Anúncio publicitário e anúncio de propaganda

0 que você vai aprender

- Características da publicização da propaganda.
- Estratégias de apresentação.
- Ferramentas de construção de textos.
- Índice de leitura.

Converse com os colegas

Responda sempre no caderno.

- Observe com atenção esta imagem. O que podemos ver dentro da vitrine e fora dela? (leia o texto na página 243)
- Observe as crianças retratadas na imagem.
 - Que sentimentos elas parecem expressar?
 - Que atitude das crianças demonstra esses sentimentos? (leia o texto sobre a atitude e os sentimentos na vitrine e o clima familiar para seu contexto)
- Observe os objetos dispostos na vitrine.
 - Quais são eles? (leia o texto sobre os produtos expostos na vitrine e o clima familiar para seu contexto)
 - Por que esses objetos estão dispostos dessa maneira?
 - Que intenção pode haver nessa disposição?
- Que sentimentos das crianças parecem ser atingidos pela imagem da vitrine? (leia o texto sobre a vitrine e o clima familiar para seu contexto)
- As crianças retratadas tiveram o interesse e a atenção despertados pelas mercadorias da vitrine. Se você estivesse no lugar delas, qual dos produtos expostos atrairia seu interesse? Por quê? (leia o texto sobre a vitrine e o clima familiar para seu contexto)
- Esta imagem é um anúncio publicitário.
 - Que produto está sendo anunciado? (leia o texto sobre a vitrine e o clima familiar para seu contexto)
 - Que recursos são usados na imagem para despertar o produto ao público? (leia o texto sobre a vitrine e o clima familiar para seu contexto)
 - De que forma esses recursos ajudam a chamar a atenção do público sobre o produto? (leia o texto sobre a vitrine e o clima familiar para seu contexto)

Finestra muito usadas como sinônimos, publicidade e propaganda são termos que designam diferentes ações e tipos de comunicação. A propaganda se ocupa da divulgação de ideias e pessoas, busca a adesão a alguma campanha ou comportamento; pretende uma aproximação ideológica com o público-alvo, para estimulá-lo, por exemplo, a adotar algo em seu modo de vida. A publicidade, por sua vez, é uma forma de comunicação que se dedica à divulgação de produtos e serviços – está vinculada com o modo de produção capitalista, o mercado e a cultura de consumo – e sua finalidade é promover a venda do que é anunciado ou fortalecer a marca do anunciante. Neste capítulo, você vai estudar propaganda e publicidade e os recursos que ambas utilizam para persuadir as pessoas e atingir as finalidades dos anunciantes.

Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. MARCHETTI, Greta, Heidi STRECKER, Heidi, CLETO, Mirela L., 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012, p.242-243.

Nesta atividade, além do exemplar do gênero imagético anúncio, que aparece à esquerda da página, há 11(onze) questões (há questões de 1 a 6, sendo que a questão 2 se desdobra nos subitens, 'a' e 'b'; a questão 3, nos subitens 'a', 'b', e 'c' e a questão 6 nos subitens 'a', 'b', e 'c' por isso consideramos 11) organizadas à direita da página – registradas sobre fundo azul – que nortearão a análise, por parte dos estudantes, desse texto imagético. Do lado direito, espaço reservado a informações novas (não conhecidas), existem perguntas que servirão para nortear uma conversa dirigida entre o professor e os estudantes na pré-leitura.

Quanto ao *layout* e à disposição dos elementos que o compõem, existem recursos, como já citamos anteriormente: as cores, os ícones e o tamanho das letras, que tendem a captar a atenção do leitor para aquilo que o autor considera relevante no que diz respeito à geração de significados e à ampliação da compreensão leitora dos estudantes. Os arranjos entre os elementos visuais e os elementos linguísticos, como o título *Anúncio publicitário e Anúncio de propaganda* (fonte diferente na cor branca e que está

num fundo vermelho), o título da conversa dirigida – *Converse com os seus colegas* (surge em letras brancas sobre um sombreado azul em destaque num fundo branco), quando imbricados, criam hierarquia e graus de importância entre o que está sendo lido e são relevantes para o todo significativo do texto multimodal, em comparação aos demais textos, quando estritamente escritos.

Das 11(onze) questões apresentadas para nortear a análise do anúncio acima descrito, todas solicitam dos estudantes a observação da imagem. As questões de 1 a 5 objetivam levar os estudantes a perceberem o que compõe a imagem, tanto em relação ao que está na vitrine quanto ao sentimento que expressam as crianças que lá estão. (1. “Observe com atenção esta imagem. O que podemos ver dentro da vitrine e fora dela?”); (“2. Observe as crianças retratadas na imagem. a) Que sentimentos elas parecem expressar? b) Que atitude das crianças demonstra esses sentimentos?”); (“3. Observe os objetos dispostos na vitrine. a) Quais são eles? b) Por que esses objetos estão dispostos dessa maneira? c) Que intenção pode haver nessa disposição?”); (“4. Que sentidos das crianças parecem ser atingidos pela imagem da vitrine?”); (“5. As crianças retratadas tiveram o interesse e a atenção despertados pelas mercadorias da vitrine. Se você estivesse no lugar delas, qual dos produtos expostos atrairia seu interesse? Por quê?”). Consta-se, aqui, que a imagem é tratada como texto pela maioria das questões (de 1 a 4), ou seja, conduzem o estudante a tomar a imagem como um objeto de leitura, o que revela o reconhecimento das autoras acerca da necessidade do desenvolvimento de competências de leitura de textos visuais. Entretanto, salientamos que, embora todas as questões sejam classificadas como objetivas e/ou subjetivas, ainda assim, trata-se de uma proposta de leitura que permanece na superfície do texto.

Já a questão 5 extrapola o texto, uma vez que a resposta à pergunta feita nessa questão não será respondida com elementos do próprio texto. Conforme Marcuschi (2008, p.271), perguntas deste tipo “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. A justificativa tem um caráter apenas externo”. Ou seja, a resposta a esse tipo de questão surge a partir da reflexão sobre questões pessoais do leitor.

Quanto à questão 6, esta remete ao gênero anúncio publicitário e à função social deste, que visa mostrar aspectos positivos e atraentes sobre o produto anunciado, a fim de que o leitor seja motivado a adquiri-lo. Vejamos a questão: (6. “Esta imagem é um anúncio publicitário. a) Que produto está sendo anunciado? b) Que recursos são usados na imagem para apresentar o produto ao público? c) De que forma esses recursos ajudam a chamar a atenção do público sobre o produto?”). Em relação a esta questão, considerando o conjunto de três itens, há, no Manual do Professor (p.83), sugestão para que o docente mencione os recursos semióticos no gênero publicitário – de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes. Julgamos ser bastante pertinente esta sugestão, principalmente, para a compreensão desse gênero, uma vez que se sabe que os recursos semióticos – como as cores, o ângulo em que os produtos estão dispostos, a luminosidade interna e externa, entre outros recursos – são fundamentais para o alcance do propósito comunicativo entre o que pretende transmitir o produtor do texto e o que o receptor da mensagem compreenderá. Acreditamos que é através dessa interação que o sentido é construído e, se desperta o interesse do receptor para que ele se sinta atraído e motivado a ler um determinado texto.

As autoras desse LD oferecem elementos mais objetivos que podem levar os estudantes a observar mais a relação de sentido que se estabelece entre os códigos linguísticos e o não linguístico num texto dessa natureza. Podemos dizer também que a estratégia de leitura usada – que imbrica estes códigos – exige maior atenção do leitor da mensagem, para que ele também faça uma leitura mais crítica sobre o gênero textual em questão. Essa questão como um todo também funciona como um *link* entre esta seção e a seção de leitura, em que há gêneros do domínio discursivo da propaganda.

Entretanto, cremos que ainda falta a este LD uma abordagem mais consistente dos elementos semióticos presentes no texto e sobre como se dá a relação entre eles para se fazer significar. Ou seja, seria de grande relevância, para o ensino proficiente de leitura, um enfoque maior sobre a metafunção textual composicional (proposta pela GVD), porque permitiria ao educando entender como se relacionam certos recursos multimodais e como eles ajudam a construir sentidos num dado texto, quando se opta a uma determinada imagem ou uma legenda, quando se dá preferência a certas cores (claras ou

escuras), elege-se um tipo de iluminação, buscam fontes tipográficas variadas, dentre outros recursos que são usados para compor um dado texto.

Logo, em nossas análises, pudemos perceber que a metafunção *Textual/Composicional* proposta pela GDV, apesar de ainda não surgir, neste LDP, de maneira explícita, no capítulo 8, já começa a aparecer na sistematização de algumas questões – principalmente para o gênero anúncio publicitário.

Na sequência, após a pré-leitura, são apresentados dois anúncios: um publicitário, que faz parte de uma campanha criada para uma marca popular de sandálias – *Havaianas* – produzido pela agência AlmapBBDO (2001), e outro, de propaganda, que faz parte de uma campanha nacional cujo tema é *Doe montanhas*, produzido pelo Banco de Olhos, (19º Anuário do Clube de Criação de São Paulo, de 1994).

Acreditamos que o estudo e a compreensão do exemplar de anúncio publicitário, apresentado na seção de pré-leitura, pode contribuir para ampliar a compreensão dos textos da seção de leitura, uma vez que – como já frisamos – faz uso de vários recursos semióticos que o compõem e que são relevantes para o seu significado. Entretanto, não devemos esquecer que, mesmo um texto composto apenas pelo código linguístico – seja ele oral ou escrito –, também pode ser é multimodal em sua constituição, o que é uma das premissas dos estudos da multimodalidade.

6.1.4 Seção de leitura capítulo 8- livro A

Vejamos, então, os textos da seção de leitura do capítulo 8 e as questões apresentadas para a análise e a compreensão destes. O primeiro texto é um anúncio publicitário das sandálias *Havaianas*, da Agência AlmapBBDO (2001). Vejamos o texto:

Figura 21: Anúncio publicitário: Sandálias *Havaianas*, da Agência AlmapBBDO (2001).

LEITURA 1
Anúncio publicitário

O QUE VOCÊ VALE?

No Brasil, as ações de publicidade tiveram início no século XIX, quando aparecem nos jornais os primeiros anúncios de venda de imóveis e escravos, oferta de serviços de profissionais liberais e artesãos.

No início do século XX, com o aparecimento das revistas, os anúncios tornam-se mais sofisticados, com ilustrações coloridas e textos mais objetivos.

Entre as décadas de 1920 e 1950, surgem as agências especializadas, os painéis de estrada e os *síldos* coloridos para serem exibidos nos cinemas. No rádio, os *jingles* fazem sucesso cantando lojas de departamentos, xaropes e produtos alimentícios.

A partir dos anos 1950, a consolidação da sociedade de consumo e o advento da televisão trazem novo impulso de renovação e aprimoramento tecnológico para a publicidade brasileira, que desde a década de 1970 passa a ser reconhecida nos festivais internacionais como uma das melhores do mundo.

O texto que você vai ler faz parte de uma campanha criada para uma marca popular de sandálias.

CONFIE NA OPINIÃO DE QUEM TEM DUAS VEZES MAIS PÉS DO QUE VOCÊ.

havaianas

havaianas

MAIS ALTAS, MAIS CONFORTÁVEIS, TAMBÉM.

Resposta da página 243
1. Fora da vitrine podemos ver quatro crianças paradas, observando as gulosas nas expostas na loja. Cada criança tem o olhar direcionado para um ponto diferente. Três delas observam calças e luvas de frio enquanto outra gira para a frente (como se estivesse olhando para nós, os espectadores do cinema).

Anúncio publicitário das sandálias Havaianas. Agência AlmapBBDO.

244

Fonte: LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirela L. Cleto, 2012, p.244.

Em princípio, antes de iniciar a análise da imagem do anúncio publicitário, as autoras deste LDP procuram fornecer informações ao leitor sobre a trajetória da publicidade no Brasil. Discorrem sobre as ações que a publicidade teve no país, no início do século XIX, e quando começaram a aparecer nos jornais os primeiros anúncios de venda de imóveis, de escravos e de oferta de serviços de profissionais liberais e artesãos. Além disso, afirmam que foi no início do século XX, com o aparecimento das revistas, que os

anúncios tornaram-se mais sofisticados – ilustrações coloridas e textos mais objetivos (p. 244).

Ainda de acordo com as autoras, foi entre as décadas de 1920 e 1950, que:

[...] surgiram as agências de propaganda especializadas, os painéis de estrada e os *slides* coloridos para serem exibidos no cinema. No rádio, os *jingles* fazem sucesso cantando lojas de departamentos, xaropes e produtos alimentícios.

A partir dos anos 1950, a consolidação da sociedade de consumo e o advento da televisão trazem novo impulso de renovação e aprimoramento tecnológico para a publicidade brasileira, que desde a década de 1970 passa a ser reconhecida nos festivais internacionais como uma das melhores do mundo. (p.244).

Acreditamos, que as informações apresentadas pelas autoras na citação acima objetivam traçar brevemente uma linha histórica do gênero anúncio publicitário para levar o leitor a perceber que não é de hoje que este gênero textual existe e que essa trajetória visou sempre convencer o leitor a adquirir um produto.

Posteriormente a essas informações, as autoras começam a trabalhar a compreensão leitora da imagem de um outro anúncio publicitário, que tem como foco o anúncio das sandálias *Havaianas* e traz com o *slogan* “Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você”.

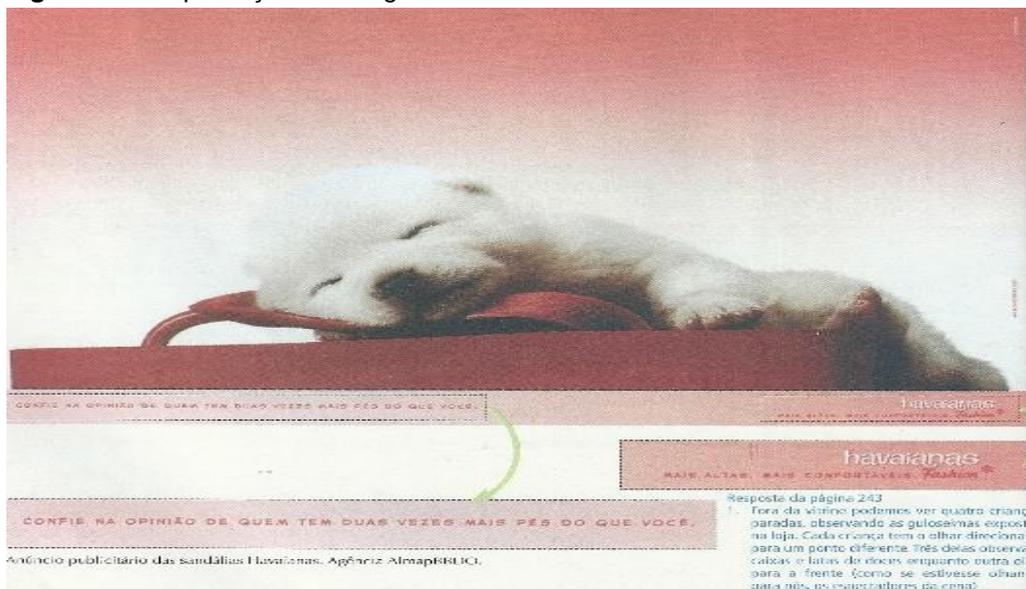
O que se percebe neste anúncio é que se busca construir a ideia de que o filhote de cachorro que aparece na imagem entende mais de sandálias do que o leitor. Essa ideia é usada porque o animal tem quatro patas. Ou seja, ele tem duas vezes mais “pés” que o leitor. Do ponto de vista racional, lógico, não há relação entre a quantidade de patas e o fato de se entender de calçados, mas o texto tenta persuadir o leitor a adquirir o produto, mostrando, através da imagem do animal dormindo sobre a sandália, que o conforto que ela proporciona é tão grande que, mesmo sendo este um filhote de cachorro – que provavelmente gosta de morder sandálias, ele não a destruiu.

Assim, essas informações tendem a convencer o consumidor a comprar o produto, uma vez que a imagem do animal deitado na sandália pode

levar o espectador do anúncio a ter uma sensação agradável, além de se imaginar usando essa sandália macia.

Podemos também analisar a imagem de acordo com os pressupostos da GDV. Vejamos:

Figura 22: Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD- A.



Fonte: LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirela L. Cleto, 2012, p.244.

Quanto ao *Valor da informação*, temos a imagem de um cachorrinho deitado dormindo sobre uma sandália. Essa imagem ocupa horizontalmente quase que o todo do anúncio – um indicativo de que ela é o núcleo da informação. Vemos ainda, do lado esquerdo (informação conhecida/ dada), a parte comum de uma sandália e, do lado direito (informações não conhecidas/ novas), temos a imagem da parte de trás do novo modelo das sandálias *Havaianas Fashion*, que, pela espessura, parece ser mais confortável do que as outras sandálias da mesma marca. E é, exatamente, na parte traseira da sandália onde o cachorrinho dorme confortavelmente, sentindo a maciez do produto. Já em relação ao que aparece no topo (idealização) da imagem tem-se uma cor avermelhada, que pode representar, possivelmente, para o cachorrinho, a cor do mundo dos sonhos. Esta é a mesma cor da sandália que aparece no anúncio. Já na base (mundo real), em que se apresentam as informações mais específicas, temos, do lado esquerdo, a frase “Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você” e, do lado direito,

“Mais altas, mais confortáveis: Havaianas *Fashion*”, que visam convencer o leitor a adquirir o produto.

Quanto à Saliência, podemos entender que a cor escolhida – o vermelho intenso – para representar as *Havaianas Fashion*, que contrasta com a brancura do animalzinho peludo, pode ser um indicativo de que o autor do anúncio pretendeu dizer que, ao adquirir o produto, assim como o cachorrinho se “apaixonou” pela sandália, o consumidor, provavelmente, irá se “apaixonar” também por ela.

Essa informação sobre as cores – recursos semióticos usados pelos produtores de texto para significar – nos remete ao que nos dizem os autores da GDV em relação a elas. Para Kress e van Leeuwen (2002 apud Gualberto, 2016, p.76), “[...] o signo é *motivado* e *transformado* a cada vez que é produzido”. Vemos que a cor “vermelha” foi usada propositalmente para estabelecer uma relação de afetividade entre o produto e o consumidor. Essa mesma cor, em um outro contexto, pode representar outra relação de sentido. Segundo Gualberto (2016, p. 76):

[...], as cores não têm um sentido fixo, mas sim, podem ser associadas por diferentes indivíduos a significados diversos, dependendo da origem e do contexto em que certa cor aparece. Levando em consideração esses aspectos, as cores podem ser analisadas de acordo com as possíveis interpretações que poderiam estimular numa situação específica, envolvendo leitores específicos.

Corroboramos com o que diz o autor, tendo em vista que esta mesma análise se coaduna com o que dizem os autores da GDV, ao afirmarem que os signos se modificam de acordo com o contexto em que estão inseridos. Acreditamos nisso, pois, no texto imagético analisado, vemos que a cor “vermelha” não foi usada aleatoriamente. Ela foi escolhida pelo produtor do texto para que pudesse estabelecer uma relação de afetividade entre o produto e o consumidor. Certamente, esta mesma cor, em outro contexto, poderia estabelecer outra relação de sentido.

Quanto à *estrutura (framing)*, compreende-se que a conexão é forte, tendo em vista que quase não há linhas divisórias separando os elementos constitutivos do todo imagético, causando em quem o vê um certo fluxo

contínuo. E isso se dá pela presença, no anúncio, das cores (branca e vermelha), pelo brilho (vermelho intenso), pelas formas da sandália (parte da frente mais baixa e parte de trás mais grossa) e etc.

Já, em relação à seção *Estudo do texto*, temos **7** (sete) questões de compreensão, tendo em vista que a questão **1**, subdivide-se em **1a**, **1b** e **1c**, a questão **2**, subdivide-se em **2a** e **2b** e a questão **3** subdivide-se em **3a** e **3b**. Estas questões podem ser divididas nas que estão relacionadas às informações que fazem referência ao texto: 1- (“Esse anúncio publicitário da sandália procura influenciar o consumidor a comprar o produto. **1a**) Que ideia transmitida pela parte verbal desse texto indica tal finalidade?; **1b**) Essa ideia constitui um argumento racional? Explique.; **1c**) A parte visual do texto, perfeitamente articulada à verbal também procura persuadir o leitor. O que ela sugere?”) e divididas em questões que estão relacionadas a um outro anúncio – o da Lego – que está presente na parte de estudo do texto e que as autoras julgaram pertinente para servir como mais um exemplo de texto que imbrica texto escrito e imagético. Percebe-se que as perguntas para análise desse anúncio, embora foquem o gênero, o fazem de maneira por demais abrangente. Por exemplo, a questão **1c** (“A parte visual do texto, perfeitamente articulada à verbal também procura persuadir o leitor. O que ela sugere?”) não alude, por exemplo, às cores presentes (um vermelho intenso que contrasta com a brancura do animalzinho que dorme na sandália), à altura e, certamente, o conforto da parte direita (informação nova) das *Havaianas Fashion*, que se apresenta como o lugar onde o cachorrinho parece dormir confortavelmente. Cremos que chamar a atenção do aluno para esses recursos semióticos que constituem a imagem seria, a nosso ver, de grande relevância para uma leitura proficiente do leitor (consumidor) que quer adquirir um produto. Além disso, as demais questões estão relacionadas a outro anúncio, o que julgamos inadequado, já que muda o foco do texto da seção de leitura, sem esgotar as diversas possibilidades da leitura da imagem do texto anterior e inicia a compreensão de um outro texto imagético, o que pode gerar no leitor uma grande confusão no que concerne ao entendimento dos textos. **2** (“Observe agora este outro anúncio.

Figura 23: Anuncio publicitário do brinquedo Lego. Agencia DM9.



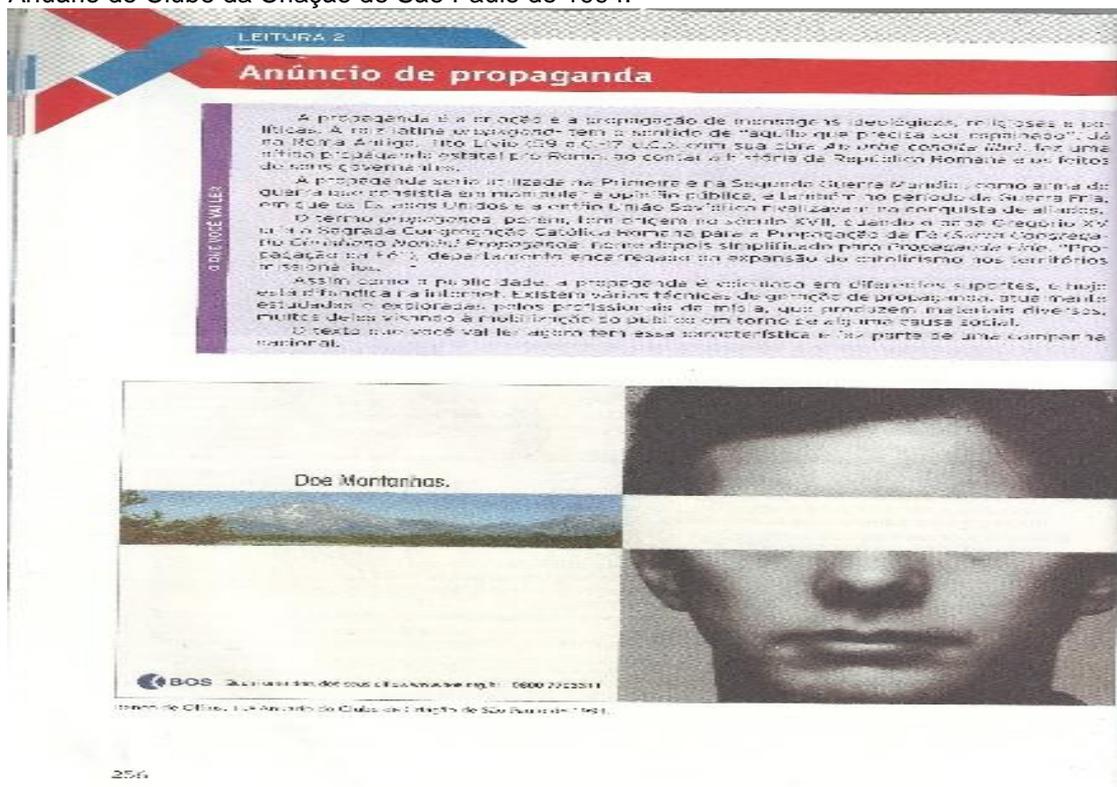
Fonte: LDP: *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental* / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirela L. Cleto, 2012, p.244.

2a) O título do anúncio acima recria a fala típica de um grupo social. Qual é ele?; **2b)** Embora o texto traga marcas do discurso desse grupo social, o responsável por essa fala não é, necessariamente, um de seus representantes. A quem se pode atribuir a frase? Justifique sua resposta.” e **3** (“O anúncio ‘Prometo construir casas.’ apresenta, além da imagem, três pequenos textos: título, logotipo e *slogan*. **3a)** Qual é a função de cada um? e **3b)** No anúncio ‘Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você’, esses elementos também estão presentes? Identifique-os”).

Assim, ao ler o texto, o leitor é levado a conhecer a trajetória do anúncio publicitário e como se realiza uma campanha publicitária que visa vender um produto, no caso as sandálias *Havaianas*, uma marca conhecida em nosso país.

O que podemos perceber é que, nesse gênero – anúncio –, as questões para análise e compreensão do texto – na seção de leitura – são abordadas de maneira semelhante às da pré-leitura. O foco da compreensão textual está nos recursos que este gênero apresenta, ao imbricar imagem e código linguístico. Entretanto, poderiam ter explorado o uso das cores, o que não foi feito. Vejamos agora o segundo anúncio:

Figura 24- Leitura 2 – Anúncio de propaganda: *Doe Montanhas*, do Banco de Olhos do 19º Anuário do Clube da Criação de São Paulo de 1994.



Fonte: Reprodução da atividade de leitura do LD-A -LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirela L. Cleto, 2012, p.256.

Em princípio, como no primeiro texto da seção de leitura, os autores deste LDP também fornecem informações ao leitor sobre o gênero que vai ser estudado – no caso, anúncio de propaganda – antes da leitura do anúncio do Banco de Olhos produzido no 19º Anuário do Clube da Criação de São Paulo de 1994, cujo tema é *Doe Montanhas*. Esta propaganda fez parte de uma campanha nacional que teve por finalidade chamar a atenção do leitor para “a doação de olhos ou de tecidos oculares – a córnea, a esclera (parte branca do olho) e as células-tronco da córnea”. (MANUAL DO PROFESSOR, p. 86)

Assim, os autores começam expondo que a propaganda é a criação e a divulgação de “mensagens ideológicas, religiosas e políticas”. Comentam, também, sobre a raiz latina da palavra *propaganda* e que esta tem o sentido “naquilo que precisa ser espalhado”. Ainda segundo os autores “na Roma Antiga, Tito Lívio (59 a.C.-17 d.C.), com sua obra *Ab urbe condita libri*, faz uma nítida propaganda estatal pró-Roma, ao contar a história da República Romana e os feitos de seus governantes” (p.256). Dizem ainda que foi na Primeira e na Segunda Guerra Mundial que a propaganda funcionou como arma de guerra,

tendo em vista que “consistia em manipular a opinião pública”. Isso também se deu “no período da Guerra Fria, em que os Estados Unidos e a então União Soviética rivalizavam na conquista de aliados.” (p.256). Os autores afirmam também que o termo propaganda passou pela Igreja Católica e que ele:

[...] tem origem no século XVII, quando o papa Gregório XV cria a Sagrada Congregação Católica Romana para a Propagação da Fé (*Sacra Congregatio Christiano Nomini Propaganda*, nome depois simplificado para *Propaganda Fide*, “Propagação da Fé”), departamento encarregado da expansão do catolicismo nos territórios missionários. (p.256).

Pode-se dizer que, hoje, tanto a publicidade quanto a propaganda apresentam-se em diferentes suportes, principalmente na internet. São várias as estratégias utilizadas nas propagandas pelos profissionais da mídia que produzem materiais diversos e que visam à mobilização de um determinado público em torno de alguma causa social ou, ainda, em busca de uma mudança de comportamentos na sociedade contemporânea. Para conhecermos mais sobre anúncio, vejamos a análise do texto de acordo com os pressupostos da GDV.

Figura 25: Reprodução do texto da atividade de leitura do LD -A



Fonte: Reprodução da atividade de leitura do LD-A -LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirela L. Cleto, 2012, p.256.

Quanto ao valor da informação, o anúncio de propaganda *Doe Montanhas* apresenta o rosto de um jovem. Uma fotografia em preto e branco, com uma tarja retangular branca na altura dos olhos. Esta imagem, sem cor e sem vida ocupa metade da página à direita (informação nova), indicando que ela é o núcleo da informação. Já do lado esquerdo (informação já conhecida) temos uma página em branco. Nela aparece uma tarja também retangular – na mesma altura do espaço vazio dos olhos do jovem supracitado. Entretanto, o que se vê nesse novo espaço é a imagem de umas montanhas coloridas que podem simbolizar, possivelmente, beleza natural que pode ser contemplada por quem puder vê-la. No topo (idealização), à direita (informação nova), temos a parte frontal da cabeça do jovem, a testa, mais precisamente. Isso pode significar uma possível reflexão sobre a doação das córneas no futuro. Já na base, do mesmo lado, temos mais precisamente o nariz e a boca cerrada, indicando seriedade na atitude do jovem. Do lado esquerdo/topo (informações já conhecidas), temos a frase ou slogan *Doe Montanhas*. Observe que se fizermos uma análise mais aprofundada sobre os efeitos de sentido que o anúncio em análise possibilita, veremos que a parte da foto que foi retirada é justamente o que contempla a parte do corpo humano cuja doação é solicitada, as córneas. E, que o outro lado do anúncio apresenta uma imagem que representa o que poderá ser enxergado por quem recuperar a visão por meio da doação de córneas. Entretanto, em vez do anúncio trazer a palavra ‘córneas’ ou mesmo ‘olhos’, traz a imagem do que o resultado da ação de doar pode proporcionar, que é a possibilidade de ver, enxergar belezas do mundo. Já na base (*lado* esquerdo/ informação já conhecida), temos o nome, o e-mail e o telefone da empresa da campanha de doação de órgãos.

Quanto à *saliência*, as cores (preto e branco) que aparecem no rosto do rapaz representam ausência de vida, pois dão um tom melancólico à imagem. Por outro lado, as cores que aparecem nas montanhas podem indicar o oposto, ou seja, representam aquilo que falta às pessoas que não conseguem enxergar: vida.

Quanto à *estrutura*, a atividade apresenta linhas divisórias bem definidas que separam o gênero imagético do restante do texto, causando descontinuidade, afastamento entre os elementos que compõem a imagem.

Isso faz com que a interação seja mínima entre os elementos verbais e visuais na composição do texto multimodal.

Em relação à seção *Estudo do texto*, temos **7** (sete) questões de compreensão, tendo em vista que a questão **1**, subdivide-se em **1a**, **1b** e **1c**; e **4**, subdivide-se em **4a** e **4b**. As questões estão divididas em dois momentos: as que estão relacionadas ao texto imagético e ao texto escrito: 1- (“O anúncio de propaganda da página ao lado combina imagem e texto para criar impacto no leitor. **1a**) Como está dividido o espaço? Descreva as partes que compõem o anúncio. **1b**) Como pode ser interpretado o espaço em branco no lugar dos olhos? **1c**) Que relação se pode estabelecer entre a imagem à esquerda e a imagem à direita nessa propaganda? ; 2- (“Que sentido se constrói na relação entre o texto e a imagem?”); 3- (“O apelo “Doe Montanhas” pode ser considerado convencional, previsível? Justifique sua resposta”). As questões que estão relacionadas à criação da propaganda como a importância do posicionamento (esquerda /direita) das imagens que aparecem no texto e a contribuição que as cores podem fornecer para a construção de sentidos: 4- (“O ponto de partida, tanto para a criação de propaganda por profissionais da área quanto para a interpretação de quem as lê, é, frequentemente, a associação de ideias. **4a**) Quais são as ideias que podemos associar com a imagem que aparece à esquerda da propaganda? E com a imagem à direita? **4b**) Como o uso de cores contribui para a construção desse sentido?

Com referência à disposição gráfica (*layout*) dos textos, da seção de leitura, podemos perceber que este LDP continua mostrando fortes tendências aos pressupostos da GDV (*metafunção textual/composicional*), visto que o texto imagético raramente é dispensável na composição tanto do anúncio publicitário quanto do anúncio de propaganda. Além disso, também há a relevância que a disposição das imagens e dos recursos gráficos (cores, fontes de letras, ícones) representam para a construção dos sentidos do texto, o que é, a nosso ver, bastante significativo para a compreensão leitora do todo imagético.

A seguir, apresentamos os quadros sinópticos quantitativos da análise das questões das atividades de pré-leitura do livro A.

Quadro 2: Quadro sinóptico de atividades de pré-leitura.

QUADRO SINÓPTICO DA ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DO CAPÍTULO 1 – LIVRO A						
L I V R O A	TOTAL DE QUESTÕES	TOTAL DE QUESTÕES QUE SOLICITAM AO ESTUDANTE A OBSERVAÇÃO E A ANÁLISE DA IMAGEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM O LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES ACERCA DOS TEXTOS QUE AS SUCEDEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM A ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DOS TEXTOS DA SEÇÃO DE PRÉ-LEITURA	TOTAL DE QUESTÕES QUE ENFOCAM ASPECTOS QUE DIZEM RESPEITO À METAFUNÇÃO TEXTUAL/COMPOSICIONAL	TOTAL DE QUESTÕES QUE AMPLIAM A POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS A SEREM LIDOS POSTERIORMENTE NA UNIDADE (ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE AS SEÇÕES DE PRÉ-LEITURA E A LEITURA)
	7	5 (1, 2, 3, 4b, 5b)	0	2 (2 e 4a)	0	0
	(CONSIDERANDO-SE QUE AS QUESTÕES 4 E 5 SE DESDOBRAM EM DOIS SUBITENS CADA, 'A' E 'B').					

Fonte: Autor, 2017.

No quadro sinóptico referente ao capítulo 1 do livro A, registramos as constatações da análise, segundo as quais, das 7(sete) questões apresentadas, 5 (1, 2, 3, 4b, 5b) levam o estudante a observar e analisar a imagem, 2 (2 e 4a) possibilitam a ativação de conhecimentos prévios

necessários à compreensão dos textos da seção de pré-leitura. Não identificamos, porém, questões que ajudem o estudante a realizar o levantamento de hipóteses acerca dos textos que sucedem a seção de pré-leitura, nem questões que enfocam aspectos que dizem respeito à metafunção textual/composicional. Também não identificamos questões que podem ampliar a compreensão dos exemplares de gêneros textuais a serem lidos posteriormente, na seção sobre ensino de leitura, estabelecendo explícita e objetivamente relação entre as seções de pré-leitura e de leitura.

Quadro 3: Quadro sinóptico de atividades de pré-leitura.

QUADRO SINÓPTICO DA ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DO CAPÍTULO 8 – LIVRO A						
	TOTAL DE QUESTÕES	TOTAL DE QUESTÕES QUE SOLICITAM AO ESTUDANTE A OBSERVAÇÃO E A ANÁLISE DA IMAGEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM O LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES ACERCA DOS TEXTOS QUE AS SUCEDEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM A ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DOS TEXTOS DA SEÇÃO DE PRÉ-LEITURA	TOTAL DE QUESTÕES QUE ENFOCAM ASPECTOS QUE DIZEM RESPEITO À METAFUNÇÃO O TEXTUAL/COMPOSICIONAL	TOTAL DE QUESTÕES QUE AMPLIAM A POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS A SEREM LIDOS POSTERIORMENTE NA UNIDADE (ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE AS SEÇÕES DE PRÉ-LEITURA E A LEITURA)
L I V R O A	11 (CONSIDERANDO-SE QUE AS QUESTÕES 2, 3, e 6 SE DESDOBRAM EM SUBITENS CADA: 2 (em 'a e b'); 3 'a e b) e 6 ('a, b e c')).	11 (1, 2a, 2b, 3a, 3b, 3c, 4, 5, 6a, 6b, 6c).	3 (6a, 6b, 6c)	6 (2a, 2b, 3a, 3b, 3c, 4).	1 (6b)	3 (6a, 6b, 6c)

Fonte: Autor, 2017.

No quadro sinóptico referente ao capítulo 8 do livro A, registramos os achados das análises, as quais mostram que, das 11(onze) questões apresentadas, todas levam o estudante a observar e analisar a imagem, 3 (6a, 6b, 6c) possibilitam o levantamento de hipóteses acerca dos textos que sucedem a seção de pré-leitura e 6 (2a, 2b, 3a, 3b, 3c, 4) possibilitam a

ativação de conhecimentos prévios necessários à compreensão dos textos da seção de pré-leitura. Constatamos que 1 questão (6b) enfoca aspectos que dizem respeito à metafunção textual/composicional e 3 (6a, 6b, 6c) ampliam a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade, porque estabelecem relação entre as seções de pré-leitura e de leitura.

6.2 Análise livro didático B: descrição

Figura 26: Capa do livro. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano.*



Fonte: LDP *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano.* Delmanto Dileta. Laiz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

Intitulado *Jornadas.port – Língua Portuguesa*, o livro didático **B**, 9º ano, do ensino fundamental faz parte de uma coleção composta por 4 volumes (6º ao 9º ano) que foi aprovada pelo PNLD 2014. Cada LD da coleção tem 8 unidades que apresentam vários eixos do ensino de Língua Portuguesa. Dentre esses eixos, está o da compreensão leitora de gêneros diversos, na seção de pré-leitura, que pode ser capaz de motivar os alunos a lerem os gêneros que aparecem na seção de leitura, como contos, propagandas, cenas de peças teatrais, cenas de filmes, dentre outros gêneros.

De acordo com o Manual do professor (p. 13), o conhecimento dos diversos gêneros deve ocorrer para que o leitor perceba que as “esferas de circulação não correspondem a um gênero determinado, mas dão origem a um conjunto deles.” Sendo assim, este LD visa ampliar o letramento do educando, o qual é entendido como “estado em que [...] o indivíduo não só sabe ler e

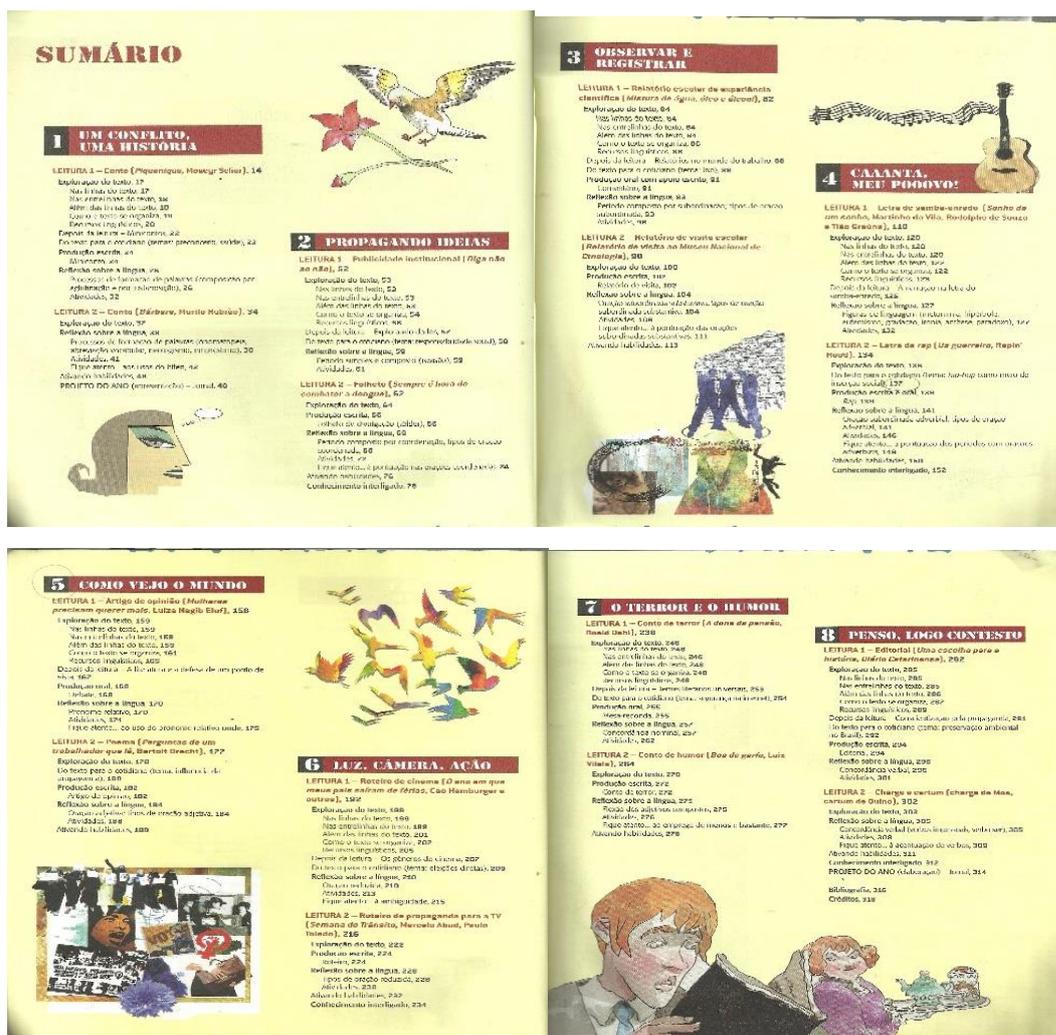
escrever, mas participa competentemente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm uma função essencial” (p.5).

Ainda sobre a composição desse LDP, observa-se que cada página de abertura de unidade apresenta um título temático que será desenvolvido por dois gêneros que podem pertencer a diferentes esferas de circulação, como, por exemplo, a esfera literária, a publicitária, a escolar, a jurídica, dentre outras. O títulos são: *1. Um conflito, uma história; 2. Propagando ideias; 3. Observar e registrar; 4. Canta meu povo; 5. Como vejo o mundo; 6. Luz, câmera, ação; 7. O teatro e o humor; 8. Penso, logo contesto.*

Quanto ao *Manual do professor*, nele há orientações gerais sobre a coleção. Inicialmente, apresenta-se a *Introdução e a seção Concepções teóricas que embasam a coleção*, que é subdivida em: *Linguagem e letramento, Gêneros textuais, O aprendizado por meio da interação, Estudo da língua, Produção de texto e Alguns conceitos importantes e terminologia adotada nesta coleção*. Na sequência, aparece a seção *Nossa proposta*, que está subdividida em *Perfil da obra, O trabalho com habilidades, O trabalho com oralidade, Interdisciplinaridade e transversalidade e Letramento digital* e na seção *Estrutura dos livros e das unidades*, apresenta-se ao leitor a *Articulação entre as seções*. Já na seção *Orientações didáticas*, temos: *Leitura e exploração do texto, Intervenção do professor, Produção de texto, O trabalho com a língua, Avaliação, Leitura extraclasse*. Por último, temos ainda a seção *Quadros e conteúdo*, que se subdivide em *Gêneros, Produções orais e escritas, Conteúdos gramaticais e Projetos*.

Assim, o LDP B, como já foi dito anteriormente, é composto por oito(8) unidades, conforme mostra a figura 24, que é a cópia de seu sumário.

Figura 27: Sumário do LDP: Para viver juntos: português, 9º ano.



Fonte: LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, 2012, p.12–14.

Ao folhear as páginas deste LDP, percebemos de imediato que sua organização se dá – como já dissemos – por unidades, que trazem temas específicos. Inicialmente, temos a seção *Conheça seu livro*, que apresentará ao leitor a estrutura da obra. A seção *abertura da unidade* objetiva aquecer o estudo da unidade. Nela encontra-se um texto imagético que fica no centro da página e a seção *Provocando o olhar*, que traz perguntas que buscam estabelecer um diálogo entre [...] a imagem e os assuntos que serão estudados a seguir, ao longo da unidade.” (CONHEÇA SE LIVRO, p.4). Além disso, ainda nesta mesma página, há a seção *Você vai aprender nesta unidade*, que expõe “os principais conteúdos que serão trabalhados e desenvolvidos na unidade” (p.4).

Posteriormente, vêm as seções *Leitura 1 e 2*, que fará com que o aluno conheça e estude um conjunto de diversificados texto, como “[...] conto, fábula, lenda, poema, texto de teatro, roteiro de cinema, crônica, samba enredo. Além deles, também notícias, propaganda, biografia, folheto, carta do leitor, artigo de opinião resenha e editorial [...]” (p.4). Todos esses textos serão, neste LD, objeto de estudo. Há, nesta seção ainda, antes da leitura, propriamente dita, perguntas que contextualizam o texto e propõem despertar o interesse do educando pelo estudo do gênero.

Já seção *Exploração do texto* objetiva desenvolver habilidades de linguagem pertinentes para que o educando possa se firmar como leitor proficiente. Ela diz que o leitor “[...] vai conhecer a estrutura e a função social do gênero a que pertence o texto lido, a relação entre texto, suporte e meio de circulação e outros recursos linguísticos” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.5). Na sequência, vem a seção *Depois da leitura*, que explorará aspectos da intertextualidade para ampliar a compreensão leitora dos estudantes.

Há, também, a seção *Do texto para o cotidiano*, que discute temas como “Cidadania, ética, Meio ambiente e pluralidade Cultural” (p.5). Em *Reflexão sobre a língua*, as autoras prometem levar o aluno a refletir sobre o uso da gramática como “recurso para uma comunicação oral e escrita competente e expressiva” (p.5).

A seção *Produção oral e escrita* vem a seguir e se propõe a trabalhar gêneros orais e escritos. Dentre os gêneros orais, diz que o educando “terá a oportunidade de elaborar entrevistas, exposição oral, debate e propaganda” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.6) e, quanto ao trabalho com gêneros escritos, o aluno poderá produzir gêneros como conto, notícia, relato de viagem, propaganda, artigo de opinião e editorial. Nesta seção, encontramos ainda o *Box Não deixe de assistir*, onde se encontram sugestões resenhadas de livros, filmes e sites que objetivam ampliar e enriquecer os temas que foram estudados. *Fique atento* é outro momento, ainda nesta seção, que vai trabalhar questões que estão relacionadas à ortografia, à acentuação e à pontuação, além de aspectos relacionados à textualidade, como coesão, coerência e conexão (p.6).

Na seção *Ativando habilidades*, buscam-se relacionar temas trabalhados nas unidades e a aplicação destes em provas oficiais. Já a seção *Encerrando a unidade* busca oportunizar ao educando a revisão e a reflexão sobre o conhecimento construído.

E, por fim, temos as seções: *Conhecimento interligado*, que visa “explorar a relação entre a linguagem verbal, a corporal (como a dança e os esportes), as expressões artísticas (como a pintura e a escultura) e a linguagem das tecnologias digitais.” (CONHEÇA SEU LIVRO, p.7), a *Projeto do ano*, que mobiliza os educandos para o desenvolvimento de um grande projeto ao longo do ano; e a *Infográfico*, que apresenta recursos que reúnem imagens e textos que são propostos para comunicar “de maneira direta e dinâmica” o conteúdo trabalhado na unidade.

6.2.1 Concepções de leitura, de leitura de imagem e de pré-leitura

Quanto à competência leitora, este LDP B considera que o educando deve ser motivado a ler e a interpretar gêneros variados, como tabelas, imagens, quadros, formulários, dentre outros, para que possa atuar de maneira mais significativa em todos os contextos em que esteja inserido. Para as autoras, “o domínio [...] da leitura de textos que circulam em todas as esferas do conhecimento é um divisor social, pois, sem ele, a participação do indivíduo em um mundo por onde circulam tantas informações fica limitada. (DELMATO; CARVALHO, 2012, p.4). Sabemos ser verdadeira essa afirmação porque vivemos numa sociedade “[...] dinâmica e altamente tecnológica, as exigências vão além de saber reconhecer e decodificar as letras e escrever o próprio nome” (p.4). Nos dias de hoje, conforme este LD “[...], precisa-se de pessoas [...] que sejam capazes de realizar leituras autônomas e críticas [...], que atinjam seus objetivos comunicativos” (p.4). Sendo assim, as autoras tomam como base o que afirma Marcuschi (2008) “[...] a língua [...] sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), [...] é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p.61)

Neste LDP, a concepção de leitura, é sociointeracionista, porque os alunos devem interagir com a própria cultura e com a cultura do outro. Segundo as autoras,

[...] a leitura é uma construção que envolve tanto o produtor do texto como o leitor. A habilidade do leitor de interpretar as pistas do texto depende tanto de uma maior ou menor aproximação dos sentidos pretendidos pelo autor como da possibilidade de atribuir novos sentidos pertinentes ao que está escrito” (p.20). Afirmam ainda que os educandos devem não só saberem ler, mas ler de maneira proficiente, porque “[...] ler [...], além de promover socialmente e dar acesso à cultura e ao conhecimento, é um modo de relacionar a vida de cada um à realidade em que vive.” (MANUAL DO PROFESSOR, p.11).

Entretanto, para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor oriente seus alunos, para que “consigam compreender, selecionar e organizar

as informações complexas do mundo moderno, [...] e [...] assumam autonomamente seu saber e sua formação” (p.4).

O que se pode inferir também é que este LD acredita que o indivíduo letrado – multiletrado – e que saiba ler o mundo em que vive pode construir e atribuir, junto a seu interlocutor, sentidos diversos aos variados temas que estão presentes em nossa sociedade, sejam esses temas constituídos pelo código linguístico ou pelo código imagético e/ ou pela junção dos dois. E que “considerar, na elaboração das atividades, habilidades de leitura[...] necessárias no dia a dia [...] como (ler gráficos e imagens, realizar pesquisas, [...] etc.)” (MANUAL DO PROFESSOR, p.15). Sobre a leitura, ainda, as autoras alegam que, na produção da coleção, levou-se em conta, dentre outras questões, a necessidade de o docente “[...]realizar trabalho de interpretação/ compreensão de texto voltado para o desenvolvimento de *competências e habilidades* (foco no desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos), inclusive as presentes em instrumentos de avaliação externa – Saeb, Prova Brasil, Enem...”. (MANUAL DO PROFESSOR P,15)

Em relação à pré-leitura, não há (explicitamente) uma seção exclusiva sobre o tema, mas este LDP traz, na abertura de cada unidade, uma imagem e perguntas como atividade de pré-leitura. Segundo o Manual do professor (p.19), a “imagem e as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade”. Entretanto, a subseção *Antes de ler* apresenta antes da leitura dos textos da seção de leitura, “perguntas para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero do texto a ser lido ou sobre o assunto tratado nela, despertar o interesse pela leitura, explorar finalidades de leitura, propor estratégias de antecipação, formulação de hipóteses, levantar hipóteses sobre o gênero e/ ou o assunto com base em imagens [...] Há sempre, também, um parágrafo introduzindo e contextualizando a leitura.” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 19)

Quanto à leitura de imagem, neste LDP, há uma seção denominada *Provocando o olhar*, no Manual do Professor, que promete conduzir os alunos a uma leitura de imagem, “[...] que pode ser uma pintura, uma fotografia jornalística, um grafite, uma foto de paisagem, uma cena de filme, um cartaz, uma propaganda etc.”(p.19) A seção supramencionada informa ainda que a

“[...] imagem e as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade e procurarão: despertar o interesse dos alunos para o gênero e/ ou os temas principais; contextualizar o estudo a ser feito na unidade; realizar identificação do tema e/ ou gênero a ser abordado; ativar conhecimentos prévios; ampliar referências culturais e o horizonte da leitura de mundo dos alunos; favorecer a expressão oral; desenvolver a interação entre alunos e professor; desenvolver habilidades de leitura de linguagens não verbais e mistas”.(p.19)

Abaixo, apresentamos o quadro sinóptico das concepções de leitura, pré-leitura e de leitura de imagem, abordadas nesta seção.

Quadro 4: Quadro sinóptico do critério1 – livro **B**.

QUADRO SINÓPTICO DA ANÁLISE DOS ITENS DO CRITÉRIO 1- LIVRO B	
Perspectivas teóricas apontadas pelos autores das obras no manual do professor sobre concepção de:	
LEITURA	Segundo as autoras, “[...] a leitura é uma construção que envolve tanto o produtor do texto como o leitor. A habilidade do leitor de interpretar as pistas do texto depende tanto de uma maior ou menor aproximação dos sentidos pretendidos pelo autor como da possibilidade de atribuir novos sentidos pertinentes ao que está escrito” (p.20)
PRÉ-LEITURA	Não há(explicitamente) uma seção exclusiva sobre o tema Pré-leitura, no manual do professor, que converse com o docente sobre possibilidade de abordagens sobre o tema. Todavia, este LDP traz, na abertura de cada unidade, uma imagem e perguntas como atividade de pré-leitura. Segundo o Manual do professor (p.19), a “imagem e as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade”. Entretanto, a subseção <i>Antes de ler</i> apresenta, antes da leitura dos textos da seção de leitura, “perguntas para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero do texto a ser lido ou sobre o assunto tratado nela, despertar o interesse dos alunos pela leitura, explorar finalidades de leitura, propor estratégia de antecipação, formulação de hipóteses, levantar

	<p>hipóteses sobre o gênero e/ ou o assunto com base em imagens, [...] Há sempre, também, um parágrafo introduzindo e contextualizando a leitura." (MANUAL DO PROFESSOR, p. 19)</p>
LEITURA DE IMAGEM	<p>Há uma seção denominada <i>Provocando o olhar</i> (Manual do Professor (p.19) que promete conduzir os alunos a uma leitura de imagem, “[...] que pode ser uma pintura, uma fotografia jornalística, um grafite, uma foto de paisagem, uma cena de filme, um cartaz, uma propaganda etc.” A seção supramencionada informa ainda que a “[...] imagem e as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade e procurarão: despertar o interesse dos alunos para o gênero e/ ou os temas principais; contextualizar o estudo a ser feito na unidade; realizar identificação do tema e/ ou gênero a ser abordado; ativar conhecimentos prévios; ampliar referências culturais e o horizonte da leitura de mundo dos alunos; favorecer a expressão oral; desenvolver a interação entre alunos e professor; desenvolver habilidades de leitura de linguagens não verbais e mistas”.(p.19)</p>

Fonte: Autor, 2017.

6.2.2 Análise da seção de pré-leitura- livro B

1 – Seção de pré-leitura

Figura 28: Pintura de rua em 3D (Lego) criada por Leon Keer, Ruben Poncia, Remko van Schaik e Peter Westerink, inspirada no Exército de Terracota, de Qin Shi Huang, o primeiro imperador de China.



Fonte: LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, 2012, p.12–14.

A seção de pré-leitura do capítulo 1 deste LD (livro B) constitui-se de um texto imagético e de uma pequena seção composta por quatro questões escritas, em que se organiza uma atividade de análise do texto supracitado. Acreditamos que a natureza dessa atividade proposta possa, num primeiro momento, levar os estudantes deste LD a desenvolverem competências para lerem textos que apresentem mais de uma semiose, ou seja, textos multimodais. Entendemos que o layout do texto, abre possibilidades para a compreensão do que é a multimodalidade. Já num segundo momento, cremos que essa composição – texto imagético e texto escrito – pode motivar o educando a levantar hipóteses, a acionar conhecimentos prévios e, ainda, estabelecer relação de sentido entre este texto e os que fazem parte da seção de leitura que o sucedem.

Por esse motivo, para efeito de análise, inicialmente, faremos a apreciação da imagem constituinte da seção de pré-leitura e, posteriormente, procederemos à análise da seção de pré-leitura como um todo. Por fim,

verificaremos a relação desta composição com os outros dois textos da seção de leitura, como já informamos.

O texto visual que compõe a seção supracitada é um exemplar do gênero *fotografia* que apresenta uma pintura de rua em 3D, desenhada com bonecos Lego, de brinquedo de plástico resistente que se constitui de pequenas partes de encaixe e permite ao usuário muitas possibilidades de combinações. Esta pintura foi criada no asfalto, no 4º Chalkfestival, em Sarasota, na Flórida (EUA), por um grupo de artistas holandeses – Leon Keer²¹, Ruben Poncia, Remko van Schaik e Peter Westerink – liderado por Leon Keer. Esta obra de arte – reprodução de figuras que representam em tamanho real os Guerreiros de Xi'an²² – foi inspirada no Exército de Terracota²³, de Qin Shi Huang, o primeiro imperador da China. A reprodução

²¹ Considerado um artista pop-surrealista, **Leon Keer** criou o trabalho de lona e arte final (3D) em diversas ruas pelo mundo. Suas temáticas são contemporâneas. Percebe-se também em sua arte a preocupação com o meio ambiente e com a habitabilidade no mundo. Suas pinturas visam levar o espectador a confrontar “[...] o espírito doentio de nossos tempos, a decadência visível contrapondo um desejo intemporal de beleza intocada. [...] mistura [...] técnicas, utiliza uma rica variedade de materiais, que vão desde [...] de tintas acrílicas a adesivos, solventes[...]. Seus assuntos e imagens são inteiramente contemporâneos: poderiam ser quadros congelados de um clipe de vídeo”. O artista [...] “exibiu suas pinturas em várias galerias de arte holandesas e britânicas [...] em várias mostras arte e feiras de arte na Europa e os EUA”. (Tradução nossa) <http://www.leonkeer.com/leonkeer/>. Acesso em 15/01/2017.

²² Exemplar original dos Guerreiros de Xi'an.



<https://www.google.com.br/search?q=imagens+do+exercito+de+terracota&biw>.

Acesso em: 15/01/2017.

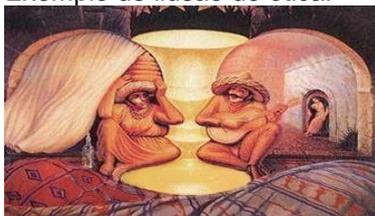
²³ O Exército de terracota ou os Guerreiros de Xi'an são esculturas em terracota – cor que é uma mistura de laranja queimado com vermelho – com “mais de 8.000 soldados, 130 carroças com 520 cavalos e 150 cavalos de cavalaria feitos com terracota, dispostos em três poços. Esse exército representa uma maravilha artística da cultura chinesa de 210 a.C. que foram encontradas em escavações na China em 1974, no distrito de Lintong em Xi'an, a capital da província de Shaanxi, perto do mausoléu do primeiro imperador de Qin.” <https://www.epochtimes.com.br/exercito-de-terracota-uma-das-mais-fascinantes-historias-da-arqueologia>. Acesso em: 15/01/2017.

imagética supracitada em 3D cria, dependendo do ângulo de visão de quem a observa, uma espécie de *ilusão de ótica*²⁴, de que os bonecos estão realmente enterrados no asfalto.

Portanto, partindo dessas observações, acreditamos que, para estabelecer a relação de sentido entre o texto imagético da seção de pré-leitura e os demais textos da seção de leitura, o tema *ilusão* – presente no texto visual do grupo de artistas holandeses liderado por Leon Keer –, pode ser o elo. Provavelmente, as autoras do livro didático aqui analisado propuseram a leitura do conto *Piquenique*, de Moacyr Scliar, e do conto fantástico *Bárbara*, de Murilo Rubião, objetivando levar os estudantes a refletir sobre quais motivos podem levar algumas pessoas a se deixarem iludir²⁵. Chegamos a essa conclusão porque cremos que muitos recursos usados na composição de alguns textos podem ser produtores de ilusão, como é o caso do texto imagético do grupo holandês, ou ainda, de certas propagandas difundidas no mundo contemporâneo. Por outro lado, sabemos também que a ilusão pode acontecer por meio de falsas promessas propagadas, por exemplo, por políticos desonestos, por mensagens dúbias e de programas duvidosos que são veiculados em jornais, revistas, televisão ou na internet.

²⁴ Ilusão de ótica: “são imagens que enganam a visão humana, fazendo com que o ser humano veja coisas que não estão presentes ou fazendo ver coisas de forma errada. Normalmente elas são figuras que podem ter várias interpretações, podem surgir naturalmente ou até serem criadas. As ilusões se tornam divertidas, pois combinam dois tipos de elementos: os elementos claros, que são aqueles que se percebem logo que se vê, e os elementos surpresa, que são aqueles que aparecem na medida em que se passa a observar o desenho com mais atenção. Estamos rodeados de ilusões de ótica e a televisão é um exemplo. Ela é um conjunto de imagens estáticas que parecem ter movimento quando são apresentadas de forma rápida. É o cérebro humano que faz a montagem de todas essas imagens e as observa de forma mais lenta em relação a como ela é mostrada.”. <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/ilusao-optica.htm>. Acesso em 22/01/2017.

Exemplo de ilusão de ótica:



<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/ilusao-optica.htm>. Acesso em 22/01/2017.

²⁵ Neste caso, a ilusão é a incapacidade que o indivíduo tem de discernir sobre o que é real e o que é irreal. É ser enganado ou ainda, ter uma percepção falsa da realidade que o cerca.

Sendo assim, para construir a base da análise da seção de pré-leitura, procederemos, primeiramente, à apreciação da fotografia sob a ótica dos três princípios da *metafunção composicional/textual*, na composição do todo imagético, postulados pela GDV, *valor da informação*, *saliência* e *estrutura*. Vejamos a imagem em análise:

Figura 29: Recorte da atividade de pré-leitura.



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=guerreiros+de+terracota+em+3d&biw=1366&bih=648&so=urc>. Acesso em 22/01/2017.

A fotografia criada com a representação de bonecos Lego feita por meio de pintura em 3D tem como *valor da informação* a imagem da reprodução, em tamanho real, dos Guerreiros de Xi'an ou Exército de Terracota. Essa figura é relativamente central e ocupa horizontalmente quase que o todo da fotografia – o que sugere que ela é o núcleo da informação. Os bonecos foram desenhados como se estivessem dentro de uma escavação, assim como as verdadeiras esculturas que foram encontradas na China. No topo (mundo idealizado) da fotografia, temos a imagem de pessoas que estão andando em fila e separadas por cordas de proteção, que delimitam o espaço da obra. Elas contemplam e admiram o trabalho dos artistas holandeses. Do lado esquerdo (dado/algo já conhecido), aparece o asfalto onde foi feito o trabalho artístico. Já do lado direito

(informações novas), há um código de barra 3D, no asfalto, em uma folha de pape, onde também aparece um mapa. Além disso, temos também, na base (mundo real), a imagem de uma mão que segura um celular – aparentemente de última geração – que objetiva, provavelmente, tirar uma foto do trabalho e eternizá-lo, já que, por ter sido realizado na rua, tão logo o evento acabe, o desenho será desfeito.

Em relação à *saliência*, percebe-se que há um contraste entre a intensidade da cor terracota com a qual foi pintada a imagem dos bonecos Lego e a cor acinzentada do asfalto onde a obra foi desenhada. Além disso, o tamanho dos bonecos dá a ilusão de serem maiores que o ambiente onde supostamente estariam enterrados. Esta estratégia tende a captar a atenção de quem observa a obra.

Já em relação à *estrutura* (framing), o que se percebe é que os elementos composicionais da imagem parecem pertencer a blocos diferentes, causando desconexão – estruturação forte. Na imagem, o que se vê, é que há linhas divisórias que marcam os elementos representados na imagem. As pessoas parecem estar distante do desenho. Há cordas postas entre as pessoas e a imagem. Além disso, temos, como vemos na imagem de pré-leitura, o asfalto acinzentado que circunda a reprodução, delimitando o todo imagético.

Figura 30: Recorte da imagem da atividade de pré-leitura do capítulo- 1 livro B.



Fonte: LDP: Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental / Greta Marchetti, Heidi Strecker, 2012, p.12–14.

Quanto à finalidade do texto visual, na composição da atividade de pré-leitura, percebe-se que a imagem ocupa horizontalmente quase que o todo da atividade – metade da página esquerda e quase toda a página da direita. E isso acontece – de ser central – não por uma questão estrutural em sua localização,

mas, pela questão funcional desta. Ou seja, ela é o elemento central da atividade. É o núcleo da informação a que todos os outros elementos da imagem estarão subordinados. Por outro lado, isso também acontece por ser esta uma seção dedicada à leitura de imagem. Assim sendo, é natural que o texto imagético ocupe uma localização de destaque nesta atividade.

Do lado direito/topo (mundo ideal) da atividade de pré-leitura, aparece uma imagem em destaque em que se veem os “bastidores da produção”, ou seja, como a obra em técnica 3D vai sendo criada pelos artistas supramencionados. Além disso, é importante salientar que esta técnica, dependendo do ângulo de visão do espectador, dá a impressão de que há um buraco no solo onde os bonecos Lego – que remetem aos Guerreiros do Exército de Terracota – estão enterrados. Ou seja, dependendo do ângulo de visão, cria-se no espectador uma ilusão de ótica. Do lado esquerdo/topo (ideal), aparece o que o aluno vai aprender na unidade: um número (fonte em negrito em tamanho maior) e o título-tema da unidade; no meio da página do lado esquerdo (dado), temos as perguntas que nortearão a conversa dirigida entre o professor e os alunos; ainda, do lado esquerdo/ base (mundo real), num boxe vermelho com letras brancas com o que se espera que o aluno aprenda na unidade.

Quanto à *saliência*, o que se percebe é que os autores procuraram contrastar a cor terrosa dos bonecos Lego – que aparecem em primeiro plano e se destacam dos demais participantes que compõem o texto imagético – com alguns pontos claros luminosos (no entorno da obra) para reforçar a ideia de ilusão 3D. Além disso, como estratégia, também fizeram uso da cor cinza, no asfalto, para reforçar a ideia de ilusão da realidade para quem observa a imagem.

Quanto à *estrutura* (framing) da atividade – como já informamos – percebe-se que ela, pode ser considerada forte, tendo em vista que apresenta linhas divisórias que delimitam os espaços entre o texto imagético e o texto escrito. A nosso ver, essa estruturação pode causar uma quebra brusca entre os textos, reforçando, assim, o sentido de separação entre eles, e não o de interação para a compreensão do todo significativo do gênero multimodal. É

importante salientar que esta organização – estrutura forte – se repete em todas as atividades de pré-leitura desse LDP.

Na atividade em tela, além do exemplar do gênero fotografia, que aparece quase que no centro das duas páginas da atividade – da esquerda para a direita –, há 4 (quatro) questões à esquerda (dadas), o que, de acordo com os pressupostos da GDV, na qual nos embasamos, quando algo aparece do lado esquerdo, isso indica que, provavelmente, o assunto já seja conhecido do leitor. Estas perguntas aparecem sobre um fundo branco, organizadas, como dissemos, em outros momentos, para uma conversa dirigida entre o professor e os alunos. Mas em que medida todo esse arranjo – presença de texto imagético e texto escrito – pode contribuir para as finalidades previstas na atividade? Segundo Kress; van Leeuwen (1996, 2006 *apud* Santos, 2008, p.55)

[...] na análise de textos complexos ou multimodais, a questão a ser levantada é se os produtos dos vários códigos deveriam ser analisados separadamente ou de modo integrado; se os sentidos do todo deveriam ser tratados como a soma dos sentidos das partes; ou se as partes deveriam ser observadas interagindo entre si e produzindo efeitos umas sobre as outras. A leitura a ser feita deve ser aquela que torna possível se olhar para toda a página como um texto integrado.

Com base no excerto, acreditamos que a opção por certos recursos multimodais não é feita aleatoriamente, e sim estrategicamente, na atividade de pré-leitura, objetivando atribuir a esses recursos certos significados que, em alguma medida, podem orientar o estudante para a leitura do texto.

Sendo assim, ao analisarmos o *layout* e a disposição dos elementos que o compõe – letras de fontes diferentes, imagens, cores, disposição da página –, provavelmente visam atrair a atenção do leitor para o que o autor considera relevante no sentido de gerar significados e desenvolver a compreensão leitora dos estudantes. Segundo Mozdzenski (2008, p.21), “Ilustração, fotos, gráficos e diagramas, aliados a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc., vêm sendo sistematicamente conjugados aos gêneros textuais escritos”. Além disso, esse formato multimodal cria hierarquia ou grau de importância entre o que está

sendo lido, uma vez que estes elementos juntos têm amplo valor significativo para a compreensão do texto.

Das 4 (quatro) questões – apresentadas para orientar a análise da fotografia acima descrita e comentada –, 3 (três) requerem dos estudantes a observação do texto imagético: **1, 2 e 3** (**1**. “Observe e descreva a imagem ao lado.); **2** .(“A figura criada no asfalto é obra de um grupo de artistas holandeses liderados por Leon Keer. Ela reproduz os famosos Guerreiros de Xian, figuras de terracota encontradas em escavações na China. Trata-se de cerca de 8 mil peças, entre cavalos e guerreiros, em tamanho natural, organizadas em formação militar. Enterradas junto ao mausoléu do primeiro imperador chinês, por volta de 200 a.C., foram descobertas em 1974. O Exército de terracota é uma obra grandiosa. E quanto à imagem no asfalto? Para você, o que há nela de inusitado ou de interessante?”); **3**. (“Na foto que está no topo da página ao lado, você vê os “bastidores da criação” da obra, ou seja, a forma como foi reproduzida. O que se percebe? Como se explica o “buraco” no chão?”). As questões 2 e 3 podem contribuir para a ativação de conhecimentos prévios dos estudantes. Já a questão **4** (“Você já foi, na vida real, enganado por uma pessoa ou acontecimento qualquer, que lhe pareceu ser uma coisa e era outra completamente diferente? Conte aos colegas.”) serve como base para a compreensão dos textos da seção de leitura e possibilita a socialização de experiências vividas acerca de situações em que os estudantes já tenham se sentido “enganados”.

É importante destacar que, embora no conjunto de questões haja itens que solicitam ao estudante a observação e a análise da imagem e possibilitem o acionamento de conhecimentos prévios, quase não se observa a exploração da metafunção *Textual/Composicional* proposta pela GDV, muito menos se vislumbra a tendência das autoras deste LDP a sistematizar questões relacionadas a ela.

A nosso ver, a exploração da metafunção supramencionada seria de grande importância para explorar os recursos semióticos que compõem a imagem e que são responsáveis pelo efeito de ilusão que a obra provoca. Observe que, ao substituírem os guerreiros de terracota originais por bonecos Lego, os autores da obra deixam uma mensagem implícita, que faz referência

tanto ao contexto sociocultural do grafite, ou seja, dá um caráter mais urbano e contemporâneo à obra, quanto à substituição simbólica de guerreiros por um brinquedo. Esse arranjo ainda faz o observador refletir sobre o tipo de “reliquia” ironicamente encontrada em uma escavação naquele local. Por isso, consideramos esta atividade de pré-leitura superficial, inclusive, porque percebemos que a imagem serve apenas como pretexto para a discussão acerca do tema. Um exemplo que se assemelha ao que a abordagem estruturalista faz no ensino de gramática convencional.

Acreditamos que a atividade proposta deveria explorar a interação, entre os elementos constitutivos da imagem e do texto verbal, proporcionando uma leitura mais atrativa e, conseqüentemente mais significativa. Desta forma, colocaria o leitor frente a novos desafios, relacionados a novos letramentos que exigem do estudante, no mundo contemporâneo, maior compreensão leitora do mundo em que vive e atua.

Posteriormente ao texto imagético da seção de pré-leitura, há duas outras perguntas de compreensão textual – além dos contos propostos para a seção de leitura: *Piquenique*, de Moacyr Scliar, e *Bárbara*, de Murilo Rubião – que aparecem no início da atividade de leitura e não estabelecem relações com a seção anterior. As duas perguntas apresentadas estão relacionadas; a primeira, com a capa do livro *Contos reunidos*, que aparece na atividade de leitura e é do mesmo autor do conto a ser lido na seção e a segunda pergunta está relacionada ao próprio autor. Segundo o LD (p.34) “A imagem da capa do livro *Contos reunidos* está intimamente relacionada com o conto a seguir.” Acreditamos que a presença dessas perguntas não seja pertinente, se o propósito for estabelecer um *link* direto entre as seções de pré-leitura e a seção de leitura. Acreditamos que a estratégia de novas perguntas pode ajudar o estudante a entender o gênero a ser lido, mas desconsidera a função da atividade de pré-leitura inicial que teria por objetivo essa função.

6.2.3 Análise da seção de leitura unidade 1: livro B

Vejamos então os textos da seção de leitura do capítulo 1, a análise sobre eles e as questões de compreensão que podem remeter ao gênero imagético da seção de pré-leitura:

Figura 31: Leitura 1– Conto: Piquenique, de Moacyr Scliar.

LEITURA 1

antes de ler

Leia apenas o título de conto reproduzido a seguir.

1. Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título?
2. Que associações ou ideias a palavra **piquenique** lhe traz à mente?
3. Se a palavra **medo** fosse associada à palavra **piquenique**, que tipo de história poderia ser narrada nesse conto?

Moacyr Scliar é reconhecido como um dos grandes contistas brasileiros. Leia o conto e observe os recursos que ele utiliza para envolver o leitor e levá-lo a um final revelador...

Piquenique

Agora é como um piquenique: estamos no Morro da Vóvua, homens, mulheres e crianças, comemos sanduíches e tomamos água da fonte, limpada e fria. Alguns estão com os rifles, embora isto seja totalmente dispensável – temos certeza de que nada nos acontecerá. Já são cinco da tarde, logo anoitecerá e voltaremos às nossas casas. As crianças brincaram, as mulheres colheram flores, os homens conversaram e apenas eu – o delegado – fico aqui a rabiscar coisas neste pedaço de papel. Alguns me olham com um sorriso irônico, outros com ar respeitoso; pouco me importa. Encostado a uma pedra, um talo de capim entre os dentes, e revólver jogado a um lado, divirto-me pensando naquilo que os outros evitam pensar: o que terá acontecido em nossa cidade neste belo dia de abril, que começou de maneira normal: as lojas abriram às oito, os cachorros latiam na rua principal, as crianças iam à escola. De repente – eram nove horas – o sino da igreja começou a soar de maneira insólita: em nossa pequena cidade este é o sinal de alarme, geralmente usado para incêndios. Em poucos minutos estávamos todos concentrados frente à igreja e lá estava o delegado – alto, forte, a espingarda na mão. Ele era novo em nossa cidade; na verdade, nunca tivemos delegado. Vivíamos em boa paz, plantando e colhendo nossa nossa soja, as crianças brincando, nós fazendo piqueniques no campo, eu tendo os meus ataques epilépticos. Um belo dia acordamos e lá estava ele, parado no meio da rua principal, a espingarda na mão; esperou que uma pequena multidão se formasse a seu redor, e então anunciou que fora designado para representante da lei na região. Nós o assistimos bem; a seu pedido, fizemos uma cadeia – uma cadeia pacífica, mas resistente. Construímo-la num domingo, todos os cidadãos, num só domingo, e antes que o sol se pusesse tínhamos colocado a barreira, comemos os sanduíches feitos por nossas mulheres e bebemos a boa cerveja da terra.

14

As seis horas da tarde olhei para o delegado, de pé diante da cadeia, o rosto avermelhado pelo crepúsculo; naquele momento, tive a certeza de que já o via antes, e lá dizer a todos, mas em vez disso soltei um grito, antes que o ar passasse por minha garganta eu já sabia que seria um grito espantoso e que depois caíria de bordo na rua poeirenta, me debatendo; que as pessoas se afastariam, temerosas de me tocarem e se contaminarem com minha baba viscosa, e que depois acordaria sem me recordar de nada. Permaneceria a confusa impressão de já ter visto o homem alto em algum lugar e isto eu diria ao doutor e o doutor me responderia que não, que não o via, que isto era uma sensação comum a epilépticos. Retinaria um dolorimento pelo corpo, um entorpecimento da mente. Então eu saíia ao campo, e recostado numa pedra, um talo de capim entre os dentes, escrevia ou rabiscava coisas várias. Deem – as pessoas supersticiosas – que tenho o dom da premonição e que tudo quanto escrevo após uma convulsão é profético; mas ninguém jamais conseguiu confirmá-lo, pois escrevo e rabisco, rabisco e rabisco. Os pedacinhos de papel são levados pelo vento, depois caem na terra úmida e apodrecem.

Agora mesmo, sentado aqui, neste dia de abril, fixo os olhos num pedacinho de papel amarelado que ficou preso entre as pedras e onde se lê “... no jorna”. É minha letra, eu sei, mas quando o escrevi? E que quer dizer? Foi há muito tempo, é certo, mas antes da chegada do delegado? Hoje pela manhã ELE NOS REUNIU FRENTE À IGREJA: Do outro lado do homem alto, espingarda na mão, falei-lhe: lembrou o dia em que chegou, não há muito tempo. “Aqui cheguei para proteger vocês...”. Todos de pé, imóveis, silenciosos. Mas eu estava sentado; numa cadeira, na calçada do café, que fica frente à igreja. E entregava-me ao meu passatempo: lápis e papel. Mas não escrevia; desenhava, o que também faço muito bem. Do meu lápis surgiu o rosto impassível do homem alto. Foi informado há pouco que um grupo de bandidos se dirige à nossa cidade. Devem chegar aqui dentro de uma hora. Sabem que a agência bancária está com muito dinheiro... Era verdade: o saque fora vendido, os colonos haviam feito grandes depósitos durante a semana.

E minha obrigação defendê-los. Entretanto, conto com a ajuda de todos os cidadãos vilidos... Naturalmente, antes algumas destas frases: senti nelas o peso do histórico. As pessoas cochilavam entre si, assustadas.

Vão para casa – conduzi o homem alto. Arrem-se e voltem. Espere-os aqui dentro de meia hora. As pessoas se dispersaram e eu vi rostos apreensivos, crianças chorosas, as mulheres murmurando aos ouvidos dos maridos.

A praia ficou deserta. Apenas o homem alto pensou na praia, o rosto iluminado de frente pelo sol forte, e eu oculto na sombra projetada pelo toldo do café. Cinco minutos depois, chegou o primeiro cidadão; era o barbeiro; quando surgiu na praça eu já sabia o que ele diria; que o delegado o pensasse, mas que era chefe de família, tinha muitos filhos, e eu já sabia que o delegado ia desculpá-lo, recomendando que fosse para o Morro da Vóvua com sua família onde estaria seguro. Mal o barbeiro se foi, e o farmacêutico apareceu, gordo, os olhos esbugalhados, a testa molhada de suor; que o delegado compreendesse... O delegado compreendeu e também ao dono do bar e ao lojista que saíram depressa.

15

O último foi o gerente do banco; este tentou levar o delegado consigo, mas foi repellido brandamente; antes de sair correndo, gritou: *Delegado, o cofre está aberto; se não conseguir atemorizar os ladrões, pelo amor de Deus, entregue o dinheiro e salve a sua vida!* O delegado fez que sim com a cabeça e o homem partiu.

Foi então que o delegado me viu. Creio que só nós dois estávamos na cidade, à exceção dos cães que farejavam a sarjeta.

O homem alto ficou a me olhar por uns instantes. Depois atravessou a rua a passos lentos. Postou-se diante de mim, o homem com a espingarda na mão.

— O senhor não tem ajudante — eu disse — sem parar de rabiscar.

— É verdade — ele me respondeu. — Nunca precisé.

— Mas precisa agora.

— Também é verdade.

— Aqui me tem.

Tênuo sorriso.

— Tu és doente, meu filho.

— Por isso mesmo — digo-lhe. — Quero provar que sirvo para alguma coisa.

E então que ele vê o retrato em minhas mãos; seu rosto se contrai, ele avança para mim, arranca-me o papel: — Me dá isto, rapaz, não quero que se lembrem de mim depois — ele diz, e eu vou protestar, vou dizer que ele não fez isto, mas aí o seu rosto está diante de mim — onde? onde? — e sinto o grito fugir do meu peito, e nada mais vejo.

Quando acordei estava amarrado a um cavalo que sobe lentamente o morro. Lá em cima, entre as pedras, toda a população da cidade: desmontaram-me, espantados; me desamarraram; alguns me olham de maneira irônica, outros me fazem perguntas. Foi fim me deixaram em paz.

Fiz o sentido à ouvir o que dizem: o telegrafista está explicando que tentou mandar um telegrama à guarnição, sem resultado, porém. Na certa, eles cortaram os fios.

Foi então que os cinco tiros ecoaram nos morros. Levantamo-nos todos, ficamos interessados, à escuta, um grande silêncio caiu sobre a região.

Vamos até lá — ouvi o voz, com grande surpresa, pois era a minha própria. Todos se voltaram para mim. Eu continuava sentado, um talo de capim entre os dentes.

O gerente do banco se aproximou.

— Está louco? Prometemos voltar quando soassem os sinos ou às seis da tarde!

Não respondo. Fico quieto e rabiscar. O sol vai se pondo agora, e os sinos não soaram. Estão todos alegres, pois é melhor ficar pobre do que morrer. Breve desceremos e todos não caberem em si de ansiedade: o que encontraremos em nossa cidade? Divirto-me pensando no que encontraremos; sei que quando chegarmos será como se eu já tivesse visto tudo (o que, segundo o doutor, é comum em minha doença): a rua vazia, as portas do banco escancaradas, o cofre vazio. Acho também que na estrada, muito longe, vai um homem alto a cavalo, com os alforjes cheios de notas. Talvez sejam três ou quatro, mas é certo que o homem alto vai vindo.

16

Moacyr Scliar. In _____ et alii. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1994. v. 13. HISTÓRIAS DIVERSÍSSIMAS

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo :Saraiva, 2012, p.14-16.

Considerado um dos maiores autores da literatura contemporânea brasileira, o médico, professor universitário e escritor gaúcho Moacyr Scliar tem uma ampla produção literária, que apresenta características pertencentes ao realismo mágico e à narrativa fantástica. De estilo leve e irônico, escreveu contos, romances, crônicas e textos para o público infanto-juvenil.

No conto *Piquenique*, Moacyr Scliar nos apresenta um narrador-personagem epilético que conta os momentos inusitados que viveu entre um surto e outro de epilepsia – junto com os outros habitantes de sua cidade, quando por lá apareceu um desconhecido que se apresentou como representante da lei designado para proteger a região: “Aqui cheguei para proteger vocês...”. A trama se desenvolve a partir do momento em que a população da pequena cidade toma conhecimento de que a agência bancária será assaltada – informação esta que foi trazida pelo desconhecido – e é recebida pelos moradores como verdadeira e, por falta de informação, por não checarem a notícia dada, ou ainda, por acomodação, deixam toda a responsabilidade nas mãos do desconhecido. Este, dissimulado, percebendo que aquelas pessoas eram pacatas, medrosas e incapazes de reagir, usa de artimanhas para agir de maneira estratégica, tirando vantagens. Ele afirmava: “Fui informado há pouco que um grupo de bandidos se dirige à nossa cidade. Devem chegar aqui dentro de uma hora. Sabem que a agência bancária está com muito dinheiro...”. (SCLIAR, *apud* DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.14-16). Assim, por medo, os habitantes da cidade preferiram não contribuir nem para resistir nem para defender o patrimônio financeiro da instituição, apenas o epilético – bom observador, bom desenhista, além disso, desconfiado do “delegado” – se propôs a ajudar, mas foi repellido pelo falso protetor que visava iludir a todos. Ingenuamente, a cidade preferiu deixar aos cuidados de um desconhecido o dinheiro que haviam recebido com a venda da soja, por isso foram enganados e roubados por ele, que fugiu com toda a renda que estava depositada no banco.

Quanto à disposição gráfica (*layout*) dos textos, na seção de leitura 1, podemos perceber que este LDP apresenta algumas ilustrações junto ao texto escrito. Em relação a estas imagens presentes na página em que está o conto *Piquenique* – páginas 14 e 16 –, podemos entender que buscam representar

alguns momentos vividos pelo narrador e pelos habitantes da cidade. Reiteramos que são imagens meramente ilustrativas, que podem, em alguma medida, estabelecer relação de sentido com o texto escrito. Entretanto, o LDP em momento, algum faz algum comentário sobre elas, que, a nosso ver, seriam bastante relevantes para ajudar na compreensão leitora do educando, ampliando seu universo de informações através da leitura de imagem.

Quanto à seção *Exploração do texto (Nas linhas do texto)*, as questões de compreensão totalizam **14** (quatorze), tendo em vista que algumas questões se subdividem. A questão **1** se subdivide em: **1a, 1b, 1c e 1d**; **2**: em **2a, 2b, 2c e 2d**; **3**: em **3a e 3b**; **4**: **4a, 4b e 4c** e **5**, que não se subdivide. Em relação às as questões, vamos dividi-las em momentos: Primeiramente, temos **1a** (“1- Releia um trecho do primeiro parágrafo do conto.

- “Agora é como um piquenique: estamos no Morro da Viúva [...]”

a) A quem o narrador se refere ao utilizar a primeira pessoa do plural?”); **1b** (“b. Ainda no primeiro parágrafo, como o narrador descreve a si próprio?”); **1c** (“c. Como são os demais habitantes da cidadezinha?”) e **1d** (“d. O narrador compara aquele instante em que estão no morro a um piquenique. Que elementos do texto justificam essa associação feita por ele?”) questões que fazem referência ao narrador, a como ele percebe a si mesmo aos demais habitantes da cidade e à comparação que ele faz do instante em que estão no morro a um piquenique.

Num segundo momento, temos as questões **2^a** (“2- A doença do narrador tem um papel importante na narrativa, pois interfere em seu olhar sobre os fatos e no modo como se relaciona com as outras personagens. a) O ataque descrito por ele era algo frequente ou esporádico. Em que você se baseou para responder?”); **2b** (“b. Qual era a reação das pessoas diante dos ataques que o acometiam?”); **2c** (“c. O que esses ataques acarretavam no narrador e como se sentia após esses episódios?”) e **2d** (“d. Qual era a avaliação do médico a respeito de suas vagas recordações?”) que levam o

aluno a refletir sobre a importância que tem a doença do narrador – epilepsia²⁶ – na história, como percebia a situação em que estava vivendo e como era visto pelos demais habitantes da cidade. Em **3a** (“3.Certo dia, chegou à cidadezinha um estranho. a) De que forma ele se apresentou?”); **3b** (“b. Como os moradores o receberam?”) as questões remetem o leitor ao dia em que o estranho chegou com a notícia de que seria o guardião da cidade; Já as questões **4a** (“4- Um fato incomum quebrou a rotina da cidadezinha e levou os habitantes ao alto do morro. a) Que fato foi esse?”); **4b** (“b. Como as pessoas da cidade reagiram ao convite do delegado para que os auxiliassem a enfrentar o problema?”) e **4c** (“c. Quem permaneceu na cidade?”) remetem-nos ao fato incomum que mudou a rotina da cidade e fez com que todos os habitantes fossem para o morro e, por último, temos a questão **5** (“5- O narrador acabou unindo-se aos demais moradores da cidade. Como isso aconteceu?”) que expõe o fato que levou o narrador, apesar de não querer, a unir-se aos demais moradores da cidade no morro.

Desta feita, no conto *Piquenique*, somos levados a conhecer o mundo do narrador que, mesmo sendo portador de uma doença grave – a epilepsia – e sofrer preconceito, surpreende-nos por ser o único habitante da cidade a não se deixar “iludir” pelas conversas do desconhecido. Ele também é o único a se oferecer para combater os hipotéticos assaltantes que chegariam à sua cidade para saqueá-la.

Assim sendo, o que se observa é que não há relação explícita entre as questões de leitura e a seção de pré-leitura. Salientamos também que as informações presentes no manual do professor deixam por conta do docente a responsabilidade de fazer o *link* entre as partes supramencionadas. Entretanto, a nosso ver, este LDP poderia dar mais suporte – informações sobre os textos – para que o docente pudesse ampliar o conhecimento literário de seus alunos, motivando-os a penetrar na atmosfera intimista dos contos. Essa nossa afirmativa não pretende subestimar a capacidade dos docentes para a pesquisa e para o conseqüente levantamento de informações relevantes para embasar o trabalho de preparação de aulas. Nossa crítica se baseia na nossa experiência como professora da escola básica já há 20 anos, por saber que, se

²⁶ Epilepsia s.f. distúrbio neurológico caracterizado por ataques convulsivos com perda de consciência [ETIM: *gr.epilepsia* ‘id.’, pelo *lat. epilepsia,ae* ‘id.’]. (HOUAISS, 2011, p.368).

exige do professor excessivas horas de trabalho fora do horário do expediente. cremos que seriam bem-vindas, por exemplo, mais sugestões de leitura e apresentação de endereços de mais páginas da internet para ajudar a otimizar as atividades de pesquisa dos professores, nos seus momentos de preparação de aulas.

Quanto ao *valor da informação*, temos o texto como núcleo central da informação, disposto nas páginas 14,15 e 16. Já no topo da página de leitura (lado esquerdo/Informações já conhecidas) aparece a palavra 'leitura' em letra maiúscula, numa fonte diferente do resto do texto, na cor marrom, com o número do texto. Há ainda, no topo, uma seção chamada *Antes de ler*, que traz perguntas que ajudam o aluno a levantar hipóteses acerca do texto que vai ser lido. Do lado direito (informação nova), página 14, temos um desenho em rabisco, feito pelo narrador, provavelmente, da igreja, de alguns pacatos habitantes e do delegado quando chegou à cidade. Já na página 16, temos um outro desenho do lado direito (informação nova), em que aparece o desenho do suposto "delegado" abandonando a cidade com um papel na mão, que pressupomos, seja o dinheiro que ele roubou dos moradores.

Quanto à *saliência*, temos cores sombrias como o marrom, o cinza e o azul claro, dentre outras que representam o estado de espírito entristecido do narrador. Os rabiscos também se destacam no desenho, tendo em vista a epilepsia que seguramente interfere em sua coordenação motora.

Em relação à estruturação (framing, pode-se dizer que a *conexão* é forte, uma vez que apresenta poucas linhas divisórias, fazendo com que o texto se misture com às imagens. Vejamos, agora, o segundo conto:

Figura 32: Leitura 2– Conto fantástico: Bárbara, de Murilo Rubião.



Muito tarde verifiquei a inutilidade dos meus esforços para modificar o comportamento de Bárbara. Jamais compreenderia o meu amor e engordaria sempre. Deixei que agisse como bem entendesse e aguardei resignadamente novos pedidos. Seriam os últimos. Já gastara uma fortuna com as suas excentricidades.

Afetuosamente, chegou-se para mim, uma tarde, e me alisou os cabelos. Apalhado de surpresa, não atinei de imediato com o motivo do seu procedimento. Ela mesma se encarregou de mostrar a razão:

- Seria tão feliz, se possuísse um navio!
- Mas ficaremos pobres, querida. Não teremos com que comprar alimentos e o garoto morrerá de fome.

– Não importa o garoto, teremos um navio, que é a coisa mais bonita do mundo. Irritado, não pude achar graça nas suas palavras. Como poderia saber da beleza de um barco, se nunca tinha visto um e se conhecia o mar somente através de uma garrafa?

Contive a raiva e novamente embarquei para o litoral. Dentre os transatlânticos ancorados no porto, escolhi o maior. Mandei que o desmontassem e o fiz transportar à nossa cidade. [...]

Montado o barco, ela se transferiu para lá e não mais desceu à terra. Passava os dias e as noites no convés, inteiramente abstraida de tudo que não se relacionasse com a nau.

O dinheiro escasso, desde a compra do navio, logo se esgotou. Veio a fome, o guri esperneava, rolava na relva, enchia a boca de terra. Já não me tocava tanto o choro de meu filho. Trazia os olhos dirigidos para minha esposa, esperando que emagrecesse à falta de alimentação.

Não emagrecceu. Pelo contrário, adquiriu mais algumas dezenas de quilos. A sua excessiva obesidade não lhe permitia entrar nos beliches e os seus passeios se limitavam ao tombadilho, onde se locomovia com dificuldade.

Eu ficava junto ao menino e, se conseguia burlar a vigilância de minha mulher, roubava pedaços de madeira ou ferro do transatlântico e trocava-os por alimento.

Ví Bárbara, uma noite, olhando fixamente o céu. Quando descobri que dirigia os olhos para a lua, larguei o garoto no chão e subi depressa até o lugar em que ela se encontrava. Procurei, com os melhores argumentos, desviar-lhe a atenção. Em seguida, percebendo a inutilidade das minhas palavras, tentei puxá-la pelos braços. Também não adiantou. O seu corpo era pesado demais para que eu conseguisse arrastá-lo.

Desorientado, sem saber como proceder, encostei-me à amurada. Não lhe vira antes tão grave o rosto, tão fixo o olhar. Aquele seria o derradeiro pedido. Esperei que o fizesse. Ninguém mais a conteria.

Mas, ao cabo de alguns minutos, respirei aliviado. Não pediu a lua, porém uma minúscula estrela, quase invisível a seu lado. Fui buscá-la.

Murilo Rubião. O protótipo Zacarias. São Paulo: Ática, 1986.



- Amurada:** muro, paredão.
- Apreensão:** preocupação, temor.
- Alisar:** perceber.
- Burlar:** enganar, fraudar.
- Convés:** pavimento descoberto dos navios.
- Devanear:** sonhar, imaginar, fantasiar.
- Entremetos:** enquanto isso, nesse meio-tempo.
- Exorbitante:** excessivo, demais, além.
- Mórbido:** doentio.
- Mutismo:** ausência de necessidade de falar.
- Previdência:** indício.
- Sofregamente:** apressadamente, com impaciência.
- Tombadilho:** estrutura fechada erguida na popa de um navio.

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo :Saraiva, 2012, p.34-36.

De estilo preciso, o jornalista e escritor brasileiro, Murilo Rubião é considerado um dos maiores autores da literatura fantástica contemporânea brasileira. Seus contos fazem parte de uma vertente literária que constrói narrativas que giram em torno de acontecimentos inexplicáveis ou impossíveis cientificamente de serem solucionados. A vertente na qual Rubião se insere, segundo Fróis (2009, p.10), recebeu “Vários rótulos, ao longo do tempo, [...] comprovando a inexatidão da crítica: fantástico, realismo fantástico, supra-real, realismo mágico, estranho, maravilhoso, dentre outros”. É importante salientar que, nesse tipo de narrativa, o leitor se depara com histórias que causam estranhamento e é, levado a adentrar num universo que exhibe cenas absurdas, mas que podem estar presentes em situações comuns do nosso dia a dia.

Em entrevista a Elizabeth Lowe (1979), Murilo Rubião, quando perguntado sobre os personagens terem nomes exóticos e como ele os escolhia – em destaque os femininos, respondeu:

Toda arte está ligada principalmente à mulher. Mas muitas vezes, em contos meus, tanto a personagem pode ser feminina, como poderia ser homem. É o caso, por exemplo, de “Bárbara”. Bárbara era apenas a significação da ambição, do desejo de ter muito mais coisas que se pode usufruir. Se pus o nome Bárbara no conto foi porque este já é um nome gordo. O personagem tinha que ser feminino. Talvez também porque a mulher seja a fada, a feiticeira, e mesmo a tradição da mitologia dá uma importância capital à mulher. Os deuses são homens, mas há uma luta permanente entre os deuses e as mulheres. Se bem que na tradição cristã ela tenha determinado todas as coisas que estamos sofrendo e vivendo. A religião é muito contra as mulheres. Na mitologia grega, no fundo são elas que dominam.

Assim, o leitor, ao ler o conto, vai percebendo que a narrativa de Rubião – *Bárbara* – não só é uma crítica ao casamento, mas também uma crítica às relações humanas

O conto relata o envolvimento absurdo entre o narrador e a protagonista, cujo nome é Bárbara. Em princípio, o que se percebe é que há uma enorme discrepância entre o que os personagens sentem um pelo outro. Enquanto o narrador, que nem nome tem na narrativa, procura satisfazer a qualquer custo os desejos da amada – pedidos esdrúxulos, que são sempre atendidos – ela

sequer demonstra afeto pelo marido e está sempre insatisfeita. Uma das coisas inusitadas, no conto, é que Bárbara, quando tem seus desejos satisfeitos engorda muito e passa a adquirir formas gigantescas. Há uma frase no conto que confirma isso: “Bárbara gostava somente de pedir. Pedia e engordava”. Porém, no desenrolar da narrativa, o leitor vai percebendo que o narrador se ilude ao pensar que, satisfazendo os desejos da mulher – o oceano que ele trouxe numa garrafa, um transatlântico que ele levou e montou em sua cidade, além do pedido de uma estrela que ele saiu para buscar –, conseguirá o amor dela. Entretanto, à medida que o tempo passa, os pedidos vão ficando cada vez mais caros e impossíveis de serem atendidos no mundo real.

Sendo assim, ao ler o conto supramencionado com os estudantes, o professor poderá ter uma boa oportunidade para trabalhar, em sala de aula, tanto a temática da ilusão nas relações humanas quanto do consumismo. O docente poderá encontrar, nesta leitura, uma boa oportunidade para falar sobre a impossibilidade de se ter todos os desejos atendidos e de mostrar que a personagem *Bárbara* é um bom exemplo disso. Outra questão, é a de que é impossível ter todos os desejos atendidos. Sempre faltará algo e, ilude-se quem acredita que será reconhecido ao procura satisfazer todos os desejos de alguém. Essa informação é relevante para o entendimento do leitor que vai percebendo que a personagem nunca ficava satisfeita ao ser atendida pelo marido; ela só “engordava”. No final, o leitor é levado entender que o conto é repleto de significados e é, uma amostra de como o fantástico pode assumir simbologias que o realismo dificilmente assume.

Quanto à disposição gráfica (*layout*) dos textos na seção de leitura 2, podemos perceber que este LDP apresenta algumas poucas ilustrações junto ao texto escrito. Em relação a estas imagens presentes na página em que está o conto *Bárbara* – páginas 34, 35 e 36 – entende-se que buscam estabelecer relação de sentido com alguns momentos vividos pelo narrador. Reiteramos que são imagens meramente ilustrativas, mas que podem, em alguma medida, estabelecer relação de sentido com o conto.

Quanto à seção *Exploração do texto*, as questões de compreensão totalizam **9** (nove), tendo em vista o desdobramento das questões **1** que se subdivide em **1a, 1b, 1c** e **1d**, e a **4**, que se subdivide em **4a, 4b** e **4c**. Estas questões podem ser divididas nos seguintes blocos temáticos: primeiro, são questões relacionadas à protagonista e ao modo como ela vai crescendo na

narrativa a partir dos pedidos estranhos, que a faz engordar muito, cada vez que seus pedidos são atendidos, e de emagrecer, quando não são atendidos, o seu egoísmo, o desprezo pelo marido e pelo filho: **1** (“O primeiro parágrafo do texto já antecipa toda a ação da narrativa. **4a.** Há uma palavra nesse parágrafo que reforça a ideia de que o ato de Bárbara pedir era obsessivo. Qual é?; **4b.** O que há de estranho ou fora do comum na passagem que é revelado ao leitor logo no início da narrativa?); **4c.** Cite alguns episódios em que os pedidos de Bárbara são absurdos ou impossíveis de serem realizados no mundo real?; **4d.** O que há de real na personagem Bárbara?”)

Posteriormente, questões que mostram a naturalidade e a resignação do narrador, que, provavelmente, acredita que, ao atender os pedidos terá o reconhecimento e o afeto da protagonista: **2** (“Os pedidos de Bárbara vão ficando cada vez mais difíceis de serem atendidos ao longo do conto. O que, na reação do marido a esses pedidos, mais chama a atenção?”); **3** (“No conto, a única personagem que recebe nome é Bárbara. Que significado assume o texto o fato de o homem ser mencionado apenas como ‘marido’?”).

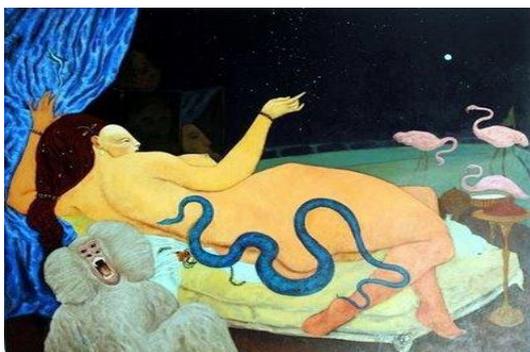
E, por último, questões relacionadas ao gênero e à composição da narrativa: **4** (“Em um conto fantástico, o narrador é figura central na narrativa. **4a.** Quem é o narrador do conto?”); **4b.** (“É um narrador-observador ou uma personagem que participa da história?”); **4c.** (“Qual a importância dessa escolha de ponto de vista para a narrativa?”)

Assim sendo, somos levados a conhecer o mundo dos protagonistas do conto *Bárbara*, em que uma mulher egoísta busca obter a todo custo tudo o que deseja, por mais absurdo que seja. Do outro lado, temos a figura do narrador, um marido resignado que aceita os caprichos da mulher na ilusão de que, ao satisfazê-las, conseguirá obter o tão esperado afeto de sua amada.

No conto, as imagens estão presentes nas páginas 34, 35 e 36, estabelecendo relação de sentido também com alguns momentos vividos pelos personagens. Quanto ao *valor da informação*, temos o texto como núcleo central da informação, disposto nas páginas supramencionadas. No topo (mundo ideal, aparece a palavra *leitura* em letras maiúsculas, numa fonte diferente, como no caso anterior, do resto do texto, na cor marrom, além do número do texto. Há ainda, no topo, uma seção chamada *Antes de ler*, que traz

perguntas que ajudam o aluno a levantar hipóteses acerca do texto que vai ser lido. Desta vez, as questões remontam ao autor do texto e ao gênero conto fantástico. Além disso, as autoras colocaram também a imagem da capa do livro *Contos reunidos*, de Murilo Rubião, que traz uma garrafa com “o oceano dentro”, estabelecendo “íntima” relação com um dos pedidos feitos por Bárbara ao marido no texto. À direita (informação nova), na página 34, temos a imagem do quadro *Bárbara*,²⁷ do artista Leo Brizola²⁸. Na 35, aparece novamente do lado direito (informação nova), a imagem, agora fragmentada, do mesmo quadro de Brizola, além da imagem de um Baobá²⁹ que, possivelmente, remete ao corpo gigantesco da protagonista. Já na página 36, temos, na base (mundo real, a imagem de uma garrafa com o oceano dentro, que foi a forma encontrada pelo narrador para trazer o “oceano” para sua amada. Esta imagem remete ao livro contos reunidos de Murilo Rubião, como já dissemos neste parágrafo. Quanto à *saliência*, há na composição das imagens, cores escuras, como o preto, verde escuro, azul escuro e o predomínio do preto, que possivelmente remete ao estado de espírito da personagem.

²⁷ A arte referencial e onírica de Leo Brizola. *Bárbara*, 2011, Leo Brizola (Brasil, 1962), acrílica sobre tela, 160 x 200 cm



²⁸ Formado em Artes Plásticas pela Escola Guignard/ Universidade do Estado de Minas Gerais (1981-1987) e Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983-1985) mostra grande segurança de técnica e tema: refere-se não só ao passado, mas o utiliza para retratar seu lugar no presente.

<https://peregrinacultural.wordpress.com/2013/03/03/a-arte-referencial-e-onirica-de-leo-brizola/>. Acesso em: 28/01/2017

²⁹ Baobá é uma árvore cujo tronco pode chegar a medir 9 metros de diâmetro. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.35).

Já, em relação à *estruturação (framing)*, pode-se dizer que a *conexão* é forte, uma vez que apresenta poucas linhas divisórias entre os elementos composicionais – a imagem do baobá, do quadro Bárbara, da garrafa com o oceano dentro – o que permite ao observador ter a impressão de que há uma continuidade ente estes elementos no todo imagético.

Assim, de acordo com as análises dos textos propostos para o capítulo 1, para seção de leitura deste capítulo, acreditamos que a escolha tenha sido feita com o objetivo de ajudar os estudantes a ampliar a compreensão leitora de textos imagéticos e levá-los a perceber que há distintas formas de ilusão. Chegamos a essa conclusão, porque, enquanto vimos que o texto imagético da pré-leitura mostrou que pode haver confusão entre aquilo que de fato existe e o que de fato não existe – ilusão de ótica –, o conto de Scliar mostrou que há situações e atitudes que também visam enganar alguém, por meio da mentira, e, no conto de Rubião, que a falta de percepção ou a falta de atitude podem levar alguém a não conseguir distinguir a fantasia da realidade.

Entretanto, no que concerne à leitura de imagem propriamente dita, faltou um trabalho mais consistente deste LDP com o texto imagético e a relação deste com o texto escrito. Pode ser que isso tenha ocorrido porque ainda há, neste LDP, como em outras instâncias, uma supremacia do texto escrito sobre o texto visual que, ainda hoje, por muitos, é considerado um texto menor como modalidades do discurso. Sendo assim, Trata-se de uma questão que deve ser discutida mais amplamente, pois envolve questões relativas a currículo e formação de professores, inclusive.

A seguir, analisaremos as seções de pré leitura e leitura do livro B que, faz parte do corpus de nossa pesquisa.

6.2 4 Seção de pré-leitura e leitura da unidade 2 do livro B

Unidade 2 – Seção de pré-leitura – LIVRO -B

Figura 33: Anúncio institucional, *Dia da Arvore*.

UNIDADE
2 Propagando ideias

Gênero: texto de divulgação e texto de função de texto
Tema de circulação: política
Tema sobre a língua: período verbal (presente) e modo verbal (indicativo)
Tema transversal: arte e cultura

1. A imagem reproduzida ao lado faz parte de uma campanha realizada por uma organização não governamental que luta contra a degradação da natureza. Considere apenas a imagem.

a) Que elemento falta nela, causando um grande impacto em quem a observa?
b) Que recurso foi empregado para revelar ao leitor a ausência desse elemento?
c) Imagine a cena sem a sombra da árvore projetada no muro. O efeito seria o mesmo?

2. Observe o cenário. Que sensação ele provoca? Que elementos colaboram para criar essa sensação?

3. O texto que acompanha a imagem é "21 de setembro. Dia da Arvore".

a) O que há de incongruente entre esse texto e a imagem? *Veja de responder a essas questões somente a seguir.*
b) Que efeito essa incongruência produz no leitor? *Observe a direção que a desinação da imagem, por exemplo, da natureza.*

4. Observe o logotipo e o símbolo da organização que assina a propaganda. O conteúdo da imagem está de acordo com os ideais dessa organização? Por quê?
Seu país é 100% de lençóis feitos a partir de lençóis WWF, que são feitos de algodão e não de plástico e são feitos de algodão.

Provocando o olhar

Você vai aprender nesta unidade

- características dos gêneros publicidade institucional e folheto de divulgação (folder)
- período composto por coordenação
- o emprego da pontuação nas orações coordenadas

21 de setembro. Dia da Arvore.

WWF

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo :Saraiva, 2012, p. 50 -51.

A unidade 2 deste LDP é dedicada aos gêneros textuais anúncio de propaganda institucional e folheto de divulgação (*folder*)³⁰. Por esse motivo, há na página de pré-leitura, um exemplar do gênero imagético publicidade institucional³¹, que é o mesmo que propaganda, que propõe a observação de uma imagem de um muro em ruínas. Na calçada deste muro, há a presença de

³⁰ Folder (em inglês significa dobrar) “é um tipo de material publicitário impresso usado quando se precisa passar uma quantidade considerável de conteúdo, seja ele de caráter promocional (divulgação de produtos, serviços e preços) ou instrucional (apresentação da empresa). [...], ao compreender melhor sobre essa peça de divulgação, é possível aproveitá-la ao máximo e, [...], conquistar mais clientes e posicionar melhor a sua marca.” Disponível em: <http://blog.wedologos.com.br/folder/o-que-e-um-folder/>. Acesso em 08.03.2017.

³¹ “A publicidade institucional divulga uma empresa ou instituição, associando-a a um conceito ou causa social. Sua função é promover a empresa agregando a ela valores como empreendedorismo, sustentabilidade, respeito ao meio ambiente, desenvolvimento de projetos sociais etc.” (DELMANTO; CARVALHO, 2012. p. 54).

uma enorme sombra de uma árvore que se projeta de um pequeno canteiro vazio. O anúncio é intrigante e chama a atenção do leitor para um tema de bastante relevância na atualidade: o desmatamento. Ao observar o texto imagético, o leitor é levado a refletir sobre os possíveis motivos que fizeram com que a árvore daquele canteiro não estivesse mais ali, onde só resta a sombra dela. É esta a imagem, como dissemos anteriormente, que abre a página da atividade de pré-leitura deste capítulo, a qual foi produzida pelo Fundo Mundial de Vida Selvagem (WWF)³² sobre o Dia da Árvore, no dia 21 de setembro de 2006.

Quanto à abordagem desses gêneros – anúncio publicitário e folheto de divulgação (*folder*) – neste LDP, as autoras justificam que trabalham com peças publicitárias porque “[...] visam [...] o uso didático de um gênero textual presente na vida do aluno” (p.52). Salientam ainda que não houve “[...] em nenhum momento a intenção, por parte delas ou da Editora, de fazer propaganda de produtos ou serviços. O objetivo é tornar o aluno proficiente na leitura desses gêneros, desenvolvendo seu olhar crítico em relação a técnicas de persuasão e sedução.”(p.52)

Quanto à distinção entre os gêneros: anúncio, propaganda e publicidade, as autoras fazem no Manual do professor (p.34) as seguintes apreciações sobre o assunto:

[...] Uma propaganda é também, por extensão, um anúncio, ou peça de propaganda, ou peça publicitária. Entretanto, alguns especialistas divergem em relação a esse conceito. Segundo o dicionário Houaiss de *língua portuguesa*, anúncio é a “mensagem que procura transmitir ao público as qualidades de determinada marca, produto, serviço ou instituição”, enquanto a propaganda é a difusão de mensagem verbal, pictórica, musical etc. De conteúdo informativo e persuasivo, em TV, jornais, revistas, volantes, outdoors: publicidade”(MANUAL DO PROFESSOR,p.34)

³² No Brasil, o WWF (World Wide Fund For Nature) “trabalha na região amazônica junto com autoridades governamentais, comunidades locais e indígenas, organizações não-governamentais, o setor privado e outros, para contribuir para a proteção de grandes porções da Amazônia e de sua singular biodiversidade, funções e serviços ecológicos.” Disponível em: <http://wwf.panda.org/pt/> . Acesso em 04.03.2017.

Com base na citação, compreendemos que há uma linha tênue entre os termos supracitados. Por isso, no manual do professor, as autoras afirmam também que “[...] Propaganda é uma palavra de origem latina (*propagare*), que significa ‘difundir, multiplicar, propagar uma informação ou conhecimento’. Publicidade vem do francês *publicité*, referindo-se a algo público, do conhecimento de todos”. (MANUAL DO PROFESSOR, p.34). Na verdade, o que as autoras, certamente, querem mostrar é que tanto o termo publicidade quanto o termo propaganda, com o passar do tempo, difundiram-se e passaram a ser usados sem distinção pela mídia.

Deste modo, partindo das observações feitas até aqui, acreditamos que, para estabelecer a relação de sentido entre o texto imagético da seção de pré-leitura – *anúncio institucional sobre o Dia da Árvore*, produzido pelo *Fundo Mundial de Vida Selvagem (WWF)* – e os demais textos da seção de leitura – *anúncio institucional dos 95 anos da Shell no Brasil* e do *Folheto sobre o combate à dengue*, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) –, o objetivo é, como salientam as autoras, levar o aluno a ler proficientemente e criticamente esses gêneros publicitários que geralmente imprimem, em seus discursos, o poder de persuadir e o poder de seduzir o leitor a adquirir um produto ou aderir a uma ideia.

Sendo assim, com base na relevância do tema, faremos a análise do anúncio publicitário que integra a atividade de pré-leitura, como fizemos na análise das imagens do capítulo 1. A análise será realizada à luz dos três princípios da *metafunção composicional/textual* propostos pela GDV – *valor da informação, saliência e estrutura*. Buscaremos, neste capítulo, também, compreender a relação existente entre a atividade da seção de pré-leitura e os textos da seção de leitura. Ou seja, o que queremos perceber, na verdade, é se há uma relação temática ou de gênero entre as seções quando os textos propostos não podem abdicar do texto imagético para a compreensão do todo discursivo. Vejamos a texto:

Figura 34: Recorte da atividade de pré-leitura, cap.2-livro B



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=wwf+21+de+setembro+dia+da+arvore&esqv=2&biw=1366&bih=648&source=lnms&tbnm>. Acesso em 04.03.2017.

A imagem do anúncio publicitário produzida pelo Fundo Mundial de Vida Selvagem (WWF)³³ sobre o Dia da Árvore, em 21 de setembro de 2006, apresenta em sua constituição um muro em ruína com a sombra de uma árvore. Esta figura é relativamente central o que sugere que ela é o núcleo da informação. No topo (mundo idealizado), temos a imagem de um céu azul com algumas nuvens, indicando sol forte, o que potencializa a projeção da sombra da citada árvore no muro em ruínas.

Do lado esquerdo (dado/algo já conhecido), aparece parte de muro com algumas partes rebocadas, outras partes com pouco reboco e outras sem nenhum reboco. Há ainda a imagem de buracos fechados no muro, como se anteriormente os tijolos tivessem caído e alguém resolveu recolocá-los no lugar – são tijolos antigos. Já do lado direito (informações novas), projeta-se a

³³ No Brasil, o WWF (World Wide Fund For Nature)“ trabalha na região amazônica junto com autoridades governamentais, comunidades locais e indígenas, organizações não-governamentais, o setor privado e outros, para contribuir para a proteção de grandes porções da Amazônia e de sua singular biodiversidade, funções e serviços ecológicos.” Disponível em: <http://wwf.panda.org/pt/> . Acesso em 04.03.2017.

continuidade do muro, sem que se possa ver seu término. É como se ele fosse infinito. Na base (mundo real), há a imagem de um canteiro vazio que aparece na calçada do muro. Esta calçada também está em processo de deterioração, assim como o muro onde se projeta a sombra de árvore. Aparentemente, ao olhar essa imagem, o leitor é levado a crer que não há quase sinal de vida naquele lugar, a não ser pela presença insistente de algumas poucas gramíneas³⁴ que teimam em aparecer naquele ambiente.

Em relação à *saliência*, percebe-se que há um contraste entre a claridade e a intensidade da cor azul do céu (o que faz projetar a sombra da árvore no muro), a cor esverdeada das poucas gramíneas que aparecem tanto no muro quanto na calçada (um indicativo de que ainda há possibilidade de vida naquele lugar decadente e a cor, ora acinzentada, ora amarelada do muro e da calçada. A junção dessas cores sinaliza o estágio de decadência, de declínio em que aquele ambiente se encontra. Esta estratégia, entre o contraste das cores e a luminosidade das cores quentes e frias do anúncio, tende a captar a atenção do espectador do anúncio, levando-o à reflexão sobre o desmatamento e o que isso pode implicar para o futuro da humanidade.

Já em relação à *estrutura* (framing), o que se percebe é que os elementos composicionais da imagem estão bastante interligados, o que faz parecer que tudo na imagem do anúncio parece pertencer a um bloco só, causando conexão entre eles. Além disso, na imagem, o que se vê é que quase não há linhas divisórias que delimitem os elementos representados na imagem, o que causa estruturação forte.

Vejamos agora a imagem analisada como elemento constituinte da atividade de pré-leitura, deste capítulo.

³⁴ “As gramíneas são uma família de plantas com folhas semelhantes a lâminas. A maioria tem caules ocos e muitas raízes ramificadas. A grama verde encontrada nos jardins, as que crescem em descampados, [...]”. Disponível em: <http://escola.britannica.com.br/article/481402/gramínea>. Acesso em: 08.03.2017.

Figura 35: Reprodução da imagem da atividade de pré-leitura do LD.

UNIDADE
2 Propagando ideias

PROVOCANDO O OLHAR

1. A imagem reproduzida ao lado faz parte de uma campanha realizada por uma organização não governamental que luta contra a degradação da natureza. Considere apenas a imagem.
 - a) Que elemento falta nela, causando um grande impacto em quem a observa?
 - b) Que recurso foi empregado para revelar ao leitor a ausência desse elemento?
 - c) Imagine a cena sem a sombra da árvore projetada no muro. O efeito seria o mesmo?
2. Observe o cenário. Que sensação ele provoca? Que elementos colaboram para criar essa sensação?
3. O texto que acompanha a imagem é "21 de setembro. Dia da Árvore".
 - a) O que há de incongruente entre esse texto e a imagem? No dia de comemorar a árvore, não há nenhuma árvore.
 - b) Que efeito essa incongruência produz no leitor? Chama a atenção para a degradação das árvores e, por consequência, da natureza.
4. Observe o logotipo e o símbolo da organização que assina a propaganda. O conteúdo da imagem está de acordo com os ideais dessa organização? Por quê?
SIM, pois se trata de uma árvore morta e destruída de natureza, logo da WWF, que atua para a luta em favor da natureza entre ser humano e meio ambiente e do valorizar das espécies animais.

Você vai aprender nesta unidade

- características dos gêneros publicitário institucional e folheto de divulgação (fôlder)
- período composto por coordenação
- o emprego da pontuação nas orações coordenadas

21 de setembro.
Dia da Árvore.

WWF

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo :Saraiva, 2012, p. 50 -51.

Quanto à composição da atividade de pré-leitura, a unidade 2 difere da unidade 1, em alguma medida, porque a disposição dos elementos constitutivos desta atividade é outra. Houve uma mudança no *layout* da página de abertura do capítulo, tendo em vista que o texto imagético está dividido em metade na página da direita e quase toda a outra metade na página da esquerda. Entretanto, mesmo neste caso, o texto visual continua ocupando horizontalmente quase que o todo da atividade de pré-leitura, o que é um indicativo de que ele – o texto visual – continua sendo o elemento central ou núcleo da informação.

Do lado esquerdo/topo (informação já conhecida) aparece o nome do título-tema da unidade (num retângulo na cor branca) que o aluno vai estudar e um número (fonte em negrito, em tamanho maior, na cor preta). Do lado direito (informações novas) da atividade de pré-leitura, temos as perguntas que nortearão a conversa dirigida entre o professor e os alunos; ainda, do lado

direito/ base (mundo real / informações novas), num boxe vermelho com letras brancas, o que se espera que o aluno aprenda na unidade.

Quanto à *saliência*, temos a imagem que apresenta, como já salientamos anteriormente, um muro em ruína (indicativo de falta de vida naquele ambiente) com os tijolos expostos sem reboco, na cor terrosa, contrastando com a iluminação do céu azul (indicativo de muito sol), favorecendo a projeção da árvore neste mesmo muro. Algumas gramas (na cor verde escuro) também são percebidas, um referente que sinaliza para o homem que, se ele quiser, pode reconstruir aquele lugar. É interessante observar que esses detalhes estabelecem, no todo imagético, hierarquia entre os elementos visuais e não visuais que compõem a atividade de pré-leitura.

Quanto à *estrutura* (framing), na construção da atividade, ela pode ser considerada forte, tendo em vista que apresenta linhas divisórias que delimitam os espaços entre o texto imagético e o texto escrito, causando a impressão de descontinuidade e, conseqüentemente, interação mínima entre os elementos verbal e não verbal do texto multimodal. É importante salientar que esta organização – como dissemos na análise da atividade 1 – não se repete em todas as atividades de pré-leitura desse LDP. O projeto gráfico sofre mudanças em algumas das atividades.

Na atividade, além do exemplar do gênero anúncio publicitário que aparece quase no centro das duas páginas, há 7 (sete) perguntas (informações novas) que, de acordo com os pressupostos da GDV, uma vez que, quando aparecem do lado direito, há indicativo de que, provavelmente, o assunto seja o menos conhecido do leitor. Além disso, estas perguntas aparecem sobre um fundo branco, organizada – como já dito na análise 1 – para uma conversa dirigida entre o docente e os seus alunos.

Quanto ao *layout*, a disposição dos elementos que o compõem, provavelmente, visa atrair a atenção do leitor para o que o produtor do texto considera relevante no sentido de gerar alto valor significados e desenvolver a compreensão leitora do receptor. A combinação de recursos como as cores e o tamanho das letras, por exemplo, tende a prender a atenção de quem observa o texto, já que cria hierarquia ou grau de importância entre esses elementos semióticos em sua composição. Entretanto é preciso destacar que, mesmo que

um texto não apresente “imagem”, ou seja, ainda que seja um texto composto apenas pelo código escrito, de acordo com os estudos da multimodalidade, recursos como a cor de letras e as fontes diversificadas tornam o texto também visual.

Das **7** (sete) questões apresentadas para orientar a análise do anúncio publicitário institucional acima descrito e comentado, todas as questões requerem dos estudantes observação do texto imagético. É importante salientar que consideramos **7** (sete) questões, já que as questões **1** e **3** se subdividem em: **1a**, **1b** e **1c** e **3a**, e **3b** como vemos a seguir: **1**. (“A imagem reproduzida ao lado fez parte de uma campanha realizada por uma organização não governamental que luta contra a degradação da natureza. Considere apenas a imagem. **1a**) Que elemento falta nela, causando um grande impacto em quem a observa ?; **1b**) Que recurso foi empregado para revelar ao leitor a ausência desse elemento?; **1c**) Imagine a cena sem a sombra da árvore projetada no muro, o efeito seria o mesmo?. **2**. Observe o cenário. Que sensação ele provoca? Que elementos colaboram para criar essa sensação ?; **3**. O texto que acompanha a imagem é “21 de setembro. Dia da Árvore”. **3a**) O que há de incongruente entre esse texto e a imagem?; **3b**) Que efeito essa incongruência produz no leitor?; **4**. Observe o logotipo e o símbolo da organização que assina a propaganda. O conteúdo da imagem está de acordo com os ideais dessa organização? Por quê?”). As questões **1a**, **1b** e **1c** possibilitam a ativação de conhecimentos prévios por parte do leitor. Fazemos uma ressalva quanto à questão **1c**, que, ao mencionar a sombra da ‘árvore’, dá ao estudante a resposta da pergunta que faz a este na questão 1a. Seria mais adequado, a nosso ver, o uso de uma palavra genérica, para não comprometer a questão 1a, como ‘elemento’, por exemplo. As demais suscitam reflexões que podem ajudar o estudante a atribuir sentidos ao texto.

É importante salientar que, embora no conjunto das questões haja itens que solicitam do estudante a observação e a análise da imagem e possibilitem também o acionamento de conhecimentos prévios, não se observa o tratamento explícito referente à metafunção *Textual/Composicional* proposta pela GDV, o que consideramos prejudicial para a compreensão leitora dos estudantes. Cremos que a exploração dos elementos semióticos constitutivos de um texto visual e verbal é de grande importância para o entendimento de

um gênero textual, uma vez que – como já mencionado nesta dissertação – a interação entre os elementos constitutivos daquele proporciona uma leitura mais atrativa e, conseqüentemente, mais significativa. Além disso, acreditamos que conhecer a importância dos recursos multimodais coloca o leitor frente a novos desafios relacionados a novos letramentos que exigem dele, na contemporaneidade, maior compreensão leitora do mundo em que vive e atua.

Posteriormente ao texto imagético, são apresentadas – além do *anúncio publicitário dos 95 anos da Shell no Brasil* e do *Folheto sobre o combate à dengue*, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) – algumas questões de compreensão textual que podem, em algum momento, remeter à composição textual proposta na atividade de leitura. O que se pode inferir é que, em alguma medida, as autoras deste LDP, talvez, não acreditem que a atividade de pré-leitura, que é composta pelo texto imagético e por perguntas para uma conversa dirigida, possa ser suficiente para o alcance dos objetivos da atividade da seção de leitura.

6.2.5 Seção de leitura unidade 2- livro B

Vejamos, então, os textos da seção de leitura da unidade 2, a análise sobre eles e as questões de compreensão que devem remeter ao gênero imagético da seção de pré-leitura:

Figura 36: Leitura 1– *Propaganda dos 95 anos da Shell no Brasil.*

LEITURA 1

Professor: Converse com os alunos que sempre está presente a intenção de divulgar a empresa ou a marca em si mesma, ainda que expressa de forma indireta.

Habilidade em foco: reconhecer as condições de produção e recepção de um texto de gênero publicitário institucional.

Professor: Sobre a diferença entre propaganda, publicidade e anúncio, veja informações no Manual do Professor.

antes de ler

1. Propagandas, em geral, anunciam produtos ou serviços. Você já viu alguma propaganda que não divulgasse um produto nem um serviço específico? Conte aos colegas e ao professor, se possível pessoal. Professor: Leia o comentário no Manual do Professor.
2. Qual você supõe que seja o objetivo de uma empresa ao fazer um anúncio que não apresenta um produto de sua marca? Resposta pessoal.

Leia a frase em destaque nesta propaganda. Em sua opinião, qual será o assunto tratado?

DIGA NÃO AO NÃO

Quem disse que alguma coisa é impossível? Ofereça ao redor. O mundo está cheio de coisas que, segundo os pessimistas, nunca teriam acontecido.

Impossível, impossível, impossível.

E ainda assim, sim.

Sim, Santos Dumont foi o primeiro brasileiro a decolar a bordo de um balão, impulsionado por um motor aerodinâmico.

Sim, Visconde de Mauá, um dos maiores empresários do Brasil, inaugurou a primeira rodovia pavimentada do país.

Sim, a Shell Brasil também inovou no país: inventou o primeiro voo comercial brasileiro.

Foi a primeira empresa privada a produzir petróleo na Bacia de Campos.

Desenvolveu um óleo combustível mais limpo, o OC Plus.

O que é necessário para transformar o não em sim? Curiosidade. Mentis abertas. Motivação de sentir.

E quando o problema parece insolúvel, quando o desafio é muito duro, dizer: vamos lá, soluções de emergência para um mundo real.

95 anos no Brasil

Revista Veja, São Paulo, Abril, 1º out. 2008.

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 52.

Neste capítulo – assim como no primeiro –, na seção de leitura, antes de iniciar a análise do texto multimodal *Os 95 anos da Shell no Brasil*, aparecem na sequência duas perguntas que visam acionar os conhecimentos prévios sobre o tema da propaganda. Entretanto, percebe-se que faltam informações mais consistentes sobre a empresa supracitada que poderiam, em alguma medida, favorecer a compreensão leitora dos estudantes.

Acreditamos que seria interessante que este LDP trouxesse outros conhecimentos sobre esta empresa que nasceu na cidade de Londres, em 1897, e é considerada hoje uma das maiores petrolíferas do mundo. Mostrar que ela que era uma empresa de pequeno porte comercial que se uniu, em

1903, a Royal Dutch Petroleum, tornando-se, assim, uma das maiores empresas de energia do planeta e está presente, hoje, em mais de 70 países, empregando milhares de funcionários. Dizer também que o principal objetivo da Shell é “atender as necessidades energéticas da sociedade hoje e no futuro, atuando de forma responsável nos âmbitos econômico, ambiental e social.” (Disponível em: <http://www.shell.com.br/sobre-a-shell/quem-somos.html>. Acesso em: 10.03.2017.)

Acreditamos que, com mais informações sobre a Shell, os alunos teriam mais subsídios que, conseqüentemente, ajudariam na compreensão do texto. No entanto, o que vemos de fato para iniciar a leitura da propaganda são apenas duas questões que acionam os conhecimentos prévios do leitor sobre o gênero propaganda.

Quanto à seção de leitura, esta apresenta o gênero textual anúncio publicitário, que é composto pela junção significativa da imagem e do texto escrito. Vemos diferentes fontes, as letras em giz, sobre um fundo de quadro-negro, diversos ícones que remetem às áreas do conhecimento trabalhadas na escola. Tudo isso faz parte de um todo significativo.

O texto imagético apresenta a imagem de um menino que está, provavelmente, numa escola resolvendo, num quadro de giz, questões relacionadas a diversas áreas do conhecimento como Matemática, Ciências, Química, História e Arte, que são disciplinas que envolvem símbolos e cálculos. Há, na parte verbal, informações sobre conquistas de pessoas que entraram para a história, como Santos Dumont, Visconde de Mauá e, como não poderia deixar de ser, a petrolífera *Shell*, que disse “*não ao não*” para impulsionar grandes feitos em sua trajetória. O texto multimodal mostra também que foram as grandes invenções que estimularam o crescimento dessa empresa que optou por acreditar em termos que a impulsionassem como o “sim”, e abdicou de termos como “impossível”, “impraticável” e “não”. Essa opção fez com que a companhia se transformasse numa empresa de sucesso mundial e chegasse aonde chegou.

Vejamos o texto escrito (ampliado) que compõe o anúncio publicitário da Shell:

Figura 37: Reprodução da atividade de leitura do livro B.

DIGA NÃO AO NÃO

Quem disse que alguma coisa é impossível?

Olhe ao redor. O mundo está cheio de coisas que, segundo os pessimistas, nunca teriam acontecido.

“Impossível.”

“Impraticável.”

“Não”.

E ainda assim, sim.

Sim, Santos Dumont foi o primeiro homem a decolar a bordo de um avião, impulsionado por um motor aeronáutico.

Sim, Visconde de Mauá, um dos maiores empreendedores do Brasil, inaugurou a primeira rodovia pavimentada do país.

Sim, uma empresa brasileira também inovou no país.

Abasteceu o primeiro voo comercial brasileiro.

Foi a primeira empresa privada a produzir petróleo na Bacia de Campos.

Desenvolveu um óleo combustível mais limpo, o OC Plus³⁵.

O que é necessário para transformar o não em sim?

Curiosidade. Mente aberta. Vontade de arriscar.

E quando o problema parece insolúvel, quando o desafio é muito duro, dizer: vamos lá.

Soluções de energia para um mundo real.

(Ampliado do anúncio publicitário da Shell no Brasil. p. 52)

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 52.

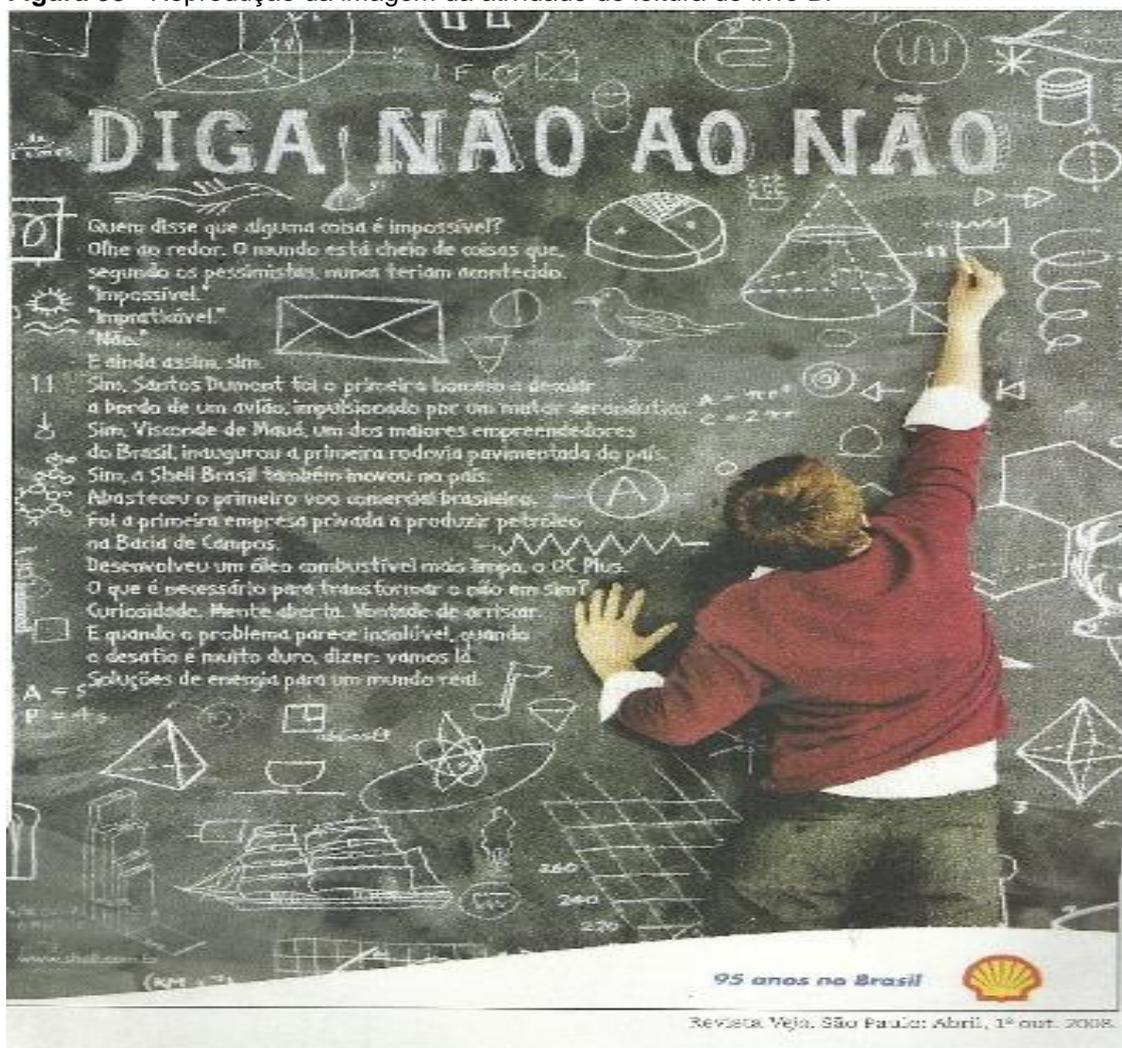
Percebe-se, pelo texto, que a propaganda da Shell é mostrar seus feitos. Para isso, ela faz uso de uma estratégia, que é a de estimular o leitor, através do texto proposto, a realizar os próprios sonhos, construindo entre ela

³⁵ O OC Plus “é o óleo combustível da Shell, desenvolvido exclusivamente para o segmento industrial. Seu uso reduz a emissão de material particulado e melhora o rendimento da combustão. O OC Plus também proporciona economia de combustível e aumenta o desempenho dos equipamentos, gerando mais rentabilidade e competitividade para o negócio”. Disponível em: <https://www.raizen.com.br/produtos-e-servicos/para-negocios/produtos-para-automoveis-e-frotas/oc-plus>. Acesso em : 09.03.2017.

(empresa) e o leitor uma relação de identidade e de empatia. É como se a propaganda não só levasse o leitor a refletir sobre o que a Shell fez para alcançar as proezas que antes eram consideradas impraticáveis. Mas também convencesse, através dessa estratégia, o leitor a acreditar no potencial que tem, tendo em vista que a capacidade de vencer está em cada um de nós.

Já em relação às imagens presentes no anúncio publicitário dos *95 anos da Shell no Brasil* – seção de leitura 1 –, entende-se que estas buscam estabelecer relação de sentido entre os símbolos de algumas disciplinas escolares e alguns momentos históricos vividos pela sociedade. Vejamos a imagem:

Figura 38 - Reprodução da imagem da atividade de leitura do livro B.



Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 52.

Quanto ao *valor da informação*, temos o texto imagético como núcleo central da informação. No topo da imagem (mundo idealizado) temos a frase *Diga não ao não*, uma forma de dizer ao leitor que ele deve deixar o pessimismo de lado e avançar em busca de conquistas, assim como fez a Shell e outras grandes personalidades da história de nossa sociedade. Ainda, na imagem central, temos, do lado esquerdo (informações conhecidas), o texto linguístico produzido pela petrolífera Shell que apresenta ao leitor uma visão geral do potencial da empresa quando esta passou a acreditar em si mesma e que ele – o leitor – deve tomar como exemplo, uma vez que, ao dizer “não ao não”, a empresa conquistou novos mundos. Já do lado direito (informações novas), aparece a imagem de um menino, na ponta dos pés, tentando resolver uma questão relacionada a áreas do conhecimento como Matemática, Ciências, Química, História e Arte que envolvem símbolos e cálculos. A questão está na parte alta do quadro de giz, muito acima dele, mesmo assim ele se “estica” todo, numa demonstração de que não importa o obstáculo: quando se quer algo, nada é impossível.

Na base (mundo real), temos a frase *95 anos no Brasil* associada à imagem de uma concha³⁶ (nas cores vermelho e amarelo), símbolo que evoluiu – de 1900 até os dias de hoje – da petrolífera Shell. Quanto à *saliência*, temos as cores preto e branco do quadro negro e do giz do menino, contrastando com a cor vermelha do casaco dele, que pode representar que a paixão por novos desafios move o mundo. Quanto à *estruturação (framing)*, pode-se dizer que a *conexão* é forte, uma vez que a relação da imagem com o texto escrito não apresenta linhas divisórias, fazendo com que ambos se misturem. Essa junção causa no leitor a sensação de que os elementos que compõem o texto multimodal se interligam como parte do todo imagético.

³⁶ Shell significa concha.” Por isso, a primeira logomarca da rede, em 1900, era uma concha de mexilhão. Em 1904, ela foi trocada por uma concha de vieira, também conhecida como pécten. O novo símbolo pode ter sido adaptado de um brasão do casaco de um dos sócios da Shell. Ano a ano, os traços foram se simplificando”.



Vejamos agora a imagem no todo imagético:

Figura39- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.

LEITURA 1

2. Professor, Comente com os alunos que sempre está presente a intenção de divulgar a empresa ou a marca em si mesmo, ainda que expressa de forma indireta.

Habilidade em foco: reconstruir as condições de produção e recepção de um texto do gênero publicidade institucional.

Professor: Salte a diferença entre propaganda, publicidade e anúncio, veja informações no Manual do Professor.

Leia a frase em destaque nesta propaganda. Em sua opinião, qual será o assunto tratado?

Professor: O trabalho com peças publicitárias desenvolvido nesta unidade visa tão somente ao estudo didático de um gênero textual presente na vida do aluno; não existe em nenhum momento a intenção, por parte das autoras ou da Editora, de fazer propaganda de produtos ou serviços. O objetivo é formar o aluno aplicando na leitura desse gênero, desenvolvendo sua afinidade com relação a técnicas de persuasão e seleção.

antes de ler

1. Propagandas, em geral, anunciam produtos ou serviços. Você já viu alguma propaganda que não divulgasse um produto nem um serviço específico? Conte aos colegas e ao professor. (resposta pessoal. Professor: Leia o comentário no Manual do Professor.)
2. Qual você é supõe que seja o objetivo de uma empresa ao fazer um anúncio que não apresenta um produto de sua marca? (resposta pessoal.)

DIGA NÃO AO NÃO

Quem disse que alguma coisa é impossível? Olhe ao redor. O mundo está cheio de coisas que, segundo os pessimistas, nunca teriam acontecido.

Impossível. "Impossível." "Não."

E ainda assim, sim.

11 Sim, Santos Dumont foi o primeiro brasileiro a descolar a bordo de um avião, impulsionado por um motor desenvolvido por ele.

Sim, Visconde de Mauá, um dos maiores empresários do Brasil, inaugurou a primeira rodovia pavimentada do país.

Sim, a Shell Brasil também inovou no país: Abasteceu o primeiro voo comercial brasileiro. Foi a primeira empresa privada a produzir petróleo na Bacia de Campos.

Desenvolveu um óleo combustível mais limpo, o OC Plus, o que é necessário para frotas fortes e não em sim! Curiosidade: Mantém aberta a fábrica de arborar.

E quando o problema parece insolúvel, quando o desafio é muito duro, dizer: vamos lá.

Soluções de energia para um mundo real.

95 anos no Brasil

Revista Veja, São Paulo: Abril, 1º out. 2008.

52

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 52.

É importante salientar que a imagem em destaque (núcleo da informação) se mistura no todo do texto multimodal da seção de leitura do texto 1, em que aparece no topo da página (lado esquerdo/Informações já conhecidas) a palavra 'leitura', em letra maiúscula, numa fonte diferente do resto do texto, na cor marrom, e com o número do texto. Há ainda, no topo, uma seção chamada *Antes de ler*, que traz perguntas que ajudam o aluno a levantar hipóteses acerca do texto que vai ser lido.

Quanto à *estruturação (framing)*, percebe-se que a *conexão* é forte, uma vez que quase não há linhas divisórias, o que faz com que o texto linguístico e o texto imagético se misturem formando um todo significativo.

Quanto à seção *Exploração do texto (Nas linhas do texto)*, as questões de compreensão totalizam **5** (cinco), tendo em vista o desdobramento da questão **2** que se subdivide em **2a**, **2b**. Estas discorrem sobre vencer o pessimismo e ousar para se conquistar grandes feitos: **1-** (“Segundo o texto, mesmo com a incredulidade de alguns, os brasileiros são capazes de ousar e atingir seus objetivos. Quem o texto menciona como exemplos dessa capacidade e por quê?”); **2-** (“Releia o apelo feito no texto: “Diga não ao não”. **2a)** Segundo a propaganda, o que os pessimistas normalmente dizem? **2b)** Que frase do anúncio exprime a ideia de que as coisas acontecem apesar dos pessimistas?”); **3-** (“O anunciante identifica-se como uma empresa que agiu com ousadia para atingir seus objetivos, assim como os brasileiros citados. Copie no caderno frases do texto que comprovem isso.”) e uma questão que fala sobre o gênero textual propaganda: **4-**(“ Qual é a empresa que a propaganda está representando? Como você a identificou?”).

O que se pode observar nesta atividade é que as questões não trabalham o anúncio como um todo. Limitam-se a trabalhar apenas a parte verbal. A nosso ver, para as autoras deste LDP, a figura do menino na ponta do pé, escrevendo na lousa, não tem relevância na constituição do sentido do texto, o que consideramos um equívoco, já que a imagem do menino, no todo textual, é fundamental para a compreensão do dizer desse exemplar do gênero anúncio.

Também não se observam questionamentos sobre os recursos semióticos que são importantes para a compreensão deste gênero. Salientamos que a exploração da imagem e dos recursos supramencionados são fundamentais para o alcance do propósito comunicativo do anúncio, uma vez que este dificilmente se apresenta sem esta composição, o que, provavelmente, traz significação para a compreensão leitora.

Assim, através da argumentação *DIGA NÃO AO NÃO*, o autor destacou o empreendedorismo da petrolífera e, possivelmente, levou o leitor a construir uma imagem positiva da *Shell*. De acordo com a mensagem proposta pela

propaganda, busca-se envolver o leitor quando argumenta que não se deve deixar que o pessimismo o afaste de grandes conquistas. Ou seja, deve-se dizer *NÃO AO NÃO*, assim como a *Shell* fez. Logo, a estratégia argumentativa visa estimular o ser humano a ter coragem, a ter garra e a ter ousadia frente a questões consideradas impossíveis.

É importante que se observe que a relação que se estabelece entre os textos da seção de pré-leitura e da seção de leitura está assentada no gênero a que os dois exemplares pertencem, no caso, propagandas institucionais. Salientamos, mais uma vez, que as informações presentes no manual do professor são insuficientes para que o docente possa subsidiar, com clareza, o trabalho de leitura dos seus alunos, na resolução das questões propostas neste LDP. O que percebemos é que se deixa por conta do docente, como já dito em outros momentos, a responsabilidade de fazer o *link* entre as partes supramencionadas. A nosso ver, este LDP deveria dar mais suporte, como informações sobre os textos, para que o docente pudesse avançar com seus alunos, levando-os a penetrar no mundo da propaganda. Entretanto, mais uma vez, a nossa afirmativa não pretende subestimar a capacidade dos docentes para a pesquisa e para o conseqüente levantamento de informações relevantes para embasar o trabalho de preparação de aulas, mas sim fazer uma crítica que tem como base mais de 20 anos vividos em escolas de educação básica, em se exigir do professor excessivas horas de trabalho fora do horário do expediente. A apresentação de outras sugestões, cremos, seria muito bem recebidas pelos docentes. Vejamos agora o segundo texto:

Figura 40- Leitura 2– Folheto sobre o combate à dengue, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS).



Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 62-63.

A dengue é uma doença que não é transmitida de pessoa para pessoa e sim, por um vírus cujo vetor é a fêmea do mosquito *Aedes aegypti*. Ainda não há cura (apenas tratamento sintomático) para ela. Entretanto, para que se possa combatê-la, é necessário combater os criadouros que fazem com que o mosquito se prolifere e deixe anualmente milhares de brasileiros enfermos. Por esse motivo, o Ministério da Saúde, em 2011, lançou uma campanha objetivando conscientizar a população sobre o tema e, através de um folheto explicativo, procurou mostrar ao cidadão estratégias simples para eliminar o mosquito transmissor da dengue.

E é este folheto o segundo texto da seção de leitura desse capítulo, que iremos analisar. É um *Folheto de campanha sobre o combate à dengue* – como

já afirmamos – produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Entretanto, antes de iniciarmos a análise do texto supramencionado, gostaríamos de mostrar o que pensam as autoras deste LDP, sobre o gênero em questão. Segundo afirmam, há estudiosos que consideram o folheto ou *fôlder* como um suporte. Asseguram ainda que

[...] quando tratado como gênero, o folheto adquire diferentes características, conforme as condições de produção e recepção. Assim, há folhetos turísticos, bancários, de campanha de utilidade pública, de instrução de uso etc. O folheto cuja finalidade é prestar um serviço de utilidade pública geralmente é elaborado e distribuído por órgãos públicos, tais como prefeituras, hospitais, centros de saúde ou o próprio Ministério da saúde, cuja presença alcança todo o território nacional. (MANUAL DO PROFESSOR p.36)

Assim, com base na citação, chegamos à conclusão de que este gênero textual – que imbrica código imagético e código escrito – tem a praticidade de circular mais rapidamente em lugares de grande circulação de pessoas, o que viabiliza a divulgação ou a propagação de informação sobre diversos temas, principalmente, problemas ligados à área de saúde pública.

O folheto em análise, que faz parte de uma campanha sobre o combate à dengue, como já afirmamos, foi produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e teve por finalidade dar informações à população, de maneira simples e didática, sobre a prevenção, os sintomas e as possíveis formas de tratamento da doença. Além disso, chama a atenção das pessoas pela ilustração e pelo colorido presente nele.

Quanto à disposição gráfica (*layout*) dos textos – na seção de leitura 2 – , podemos perceber, em alguma medida, que este LDP mostra uma leve tendência aos pressupostos da GDV (*metafunção textual/composicional*), visto que a composição entre o texto escrito e o texto imagético pode servir de motivação para a compreensão dos gêneros propaganda e folheto (*fôlder*). Entretanto, parece que os autores deste LDP, como já dissemos anteriormente, não se baseiam nele, já que, antes de cada texto da seção de leitura, colocaram uma outra “pré-leitura” – em tamanho menor – para ampliar as

possibilidades de compreensão dos educandos. Isto pode fazer com que se infira que a composição textual que aparece na abertura do capítulo funciona apenas como uma ilustração de abertura da unidade.

Quanto ao texto 2 da seção de leitura: *Folheto sobre o combate à dengue* produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que está na seção de leitura, texto 2, acreditamos que as imagens presentes objetivam chamar a atenção do leitor para um problema de saúde pública, através de apelo visual – presença de muitas cores e figuras – tão presente no cotidiano.

Vejamos a imagem:

Figura 41- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.



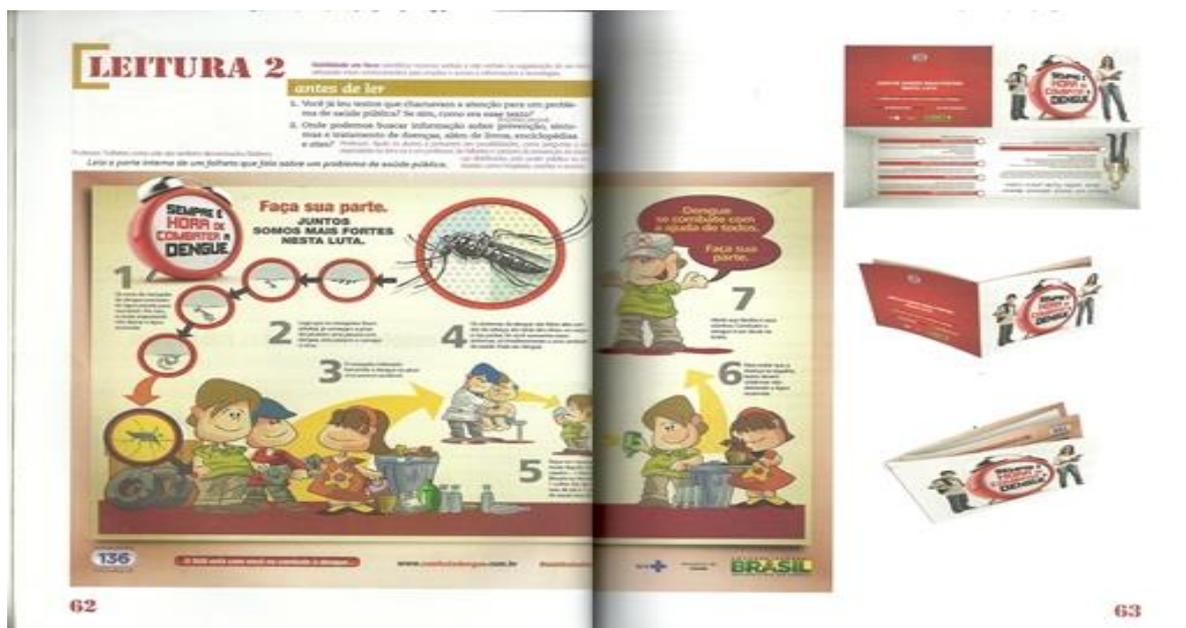
Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 62-63.

Quanto ao *valor da informação*, temos um texto imagético como núcleo central da informação. É um folheto em forma de dobradura que traz em sua composição a imagem de um outro gênero textual: o infográfico que apresenta o ciclo da dengue, os sintomas, os cuidados que as pessoas devem ter caso sejam infectadas pelo vírus e a forma de combate ao mosquito causador da doença. Ainda sobre a imagem, vemos que ela apresenta no topo (mundo

idealizado) a frase *Faça sua parte, juntos somos mais fortes nesta luta*, num indicativo de que o ideal seria que todos se unissem no combate à dengue. Do lado direito/topo (informações conhecidas), há um relógio onde há uma frase de alerta que diz: *Sempre é hora de combater a dengue*; uma informação que é veiculada constantemente pelos meios de comunicação. Já do lado esquerdo/topo (informações novas), temos a imagem de um cidadão que traz a seguinte frase apelativa num balão: *Dengue se combate com a ajuda de todos, faça sua parte*. Esta frase pode representar um apelo à população em defesa da vida. Na base (mundo real/lado esquerdo), aparecem imagens de pessoas conversando próximas a locais que podem ser criadouros do mosquito. É um ambiente que deve ser eliminado das residências, uma vez que apresentam pneus que podem armazenar água da chuva, garrafas vazias abertas, lata de lixo destampada, ou seja, ambientes propícios para a proliferação do *Aedes aegypti*. E, na base (mundo real/lado esquerdo,) temos a imagem de pessoas fazendo exatamente o oposto das anteriores, já que estão colocando as garrafas de cabeça para baixo, tampando o lixo e colocando areia nos vasos com planta.

Em relação à saliência, nota-se que são usadas setas com cores variadas, números, textos em blocos em fontes diferentes, direcionamento para leitura em sequência específica, objetivando facilitar e permitir de maneira precisa o entendimento da informação. Vejamos a imagem no todo imagético da seção de leitura:

Figura 42- Reprodução da imagem da atividade de leitura do LD.



Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 62-63.

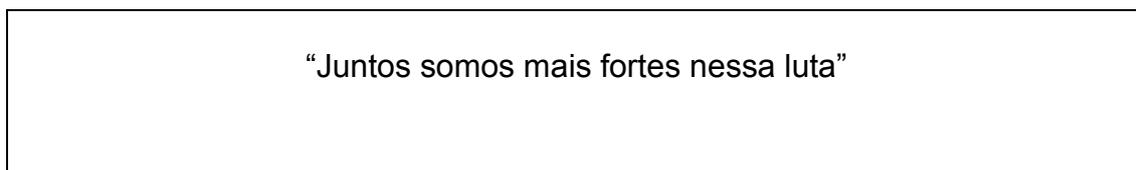
É importante salientar que a imagem em destaque (núcleo da informação) se mistura no todo do texto multimodal da seção de leitura do texto 2, em que aparece, no topo da página de leitura (lado esquerdo/Informações já conhecidas), a palavra “leitura” em letra maiúscula, numa fonte diferente do resto do texto, na cor marrom com o número do texto. Há ainda, no topo, uma seção chamada *Antes de ler* que traz perguntas que ajudam o aluno a levantar hipóteses acerca do texto que vai ser lido. Já do lado direito (informação nova), vemos a imagem do folheto da campanha, supramencionado, nos diversos formatos que indicam a maneira como o leitor deve abri-lo e lê-lo.

Quanto à *estruturação (framing)* do todo imagético e do texto multimodal da seção de leitura 2, pode-se dizer que a *conexão* é forte, uma vez que a relação da imagem com o restante da página apresenta poucas linhas divisórias, fazendo com que o texto escrito e imagético se misturem.

Em relação à seção *Exploração do texto*, as questões de compreensão totalizam 18 (dezoito), já que há o desdobramento de algumas questões como em 1,4, 5 e 6. A questão 1 se subdivide em 1a, 1b, 1c, 1d e 1e; A questão 4 se subdivide em 4a, 4b e 4c; A questão 5 em 5a, 5b, 5c e 5d e a questão 6 em 6a,6b e 6c. Além dessas, temos as questões 2 e 7 que não se subdividem. As

questões deste texto podem ser divididas em dois momentos: As relacionadas à estrutura, à finalidade do texto e ao público alvo: **1-** (“Observe a parte interna do folheto, com as ilustrações de crianças e os sete blocos de texto. **1a.** A quem o folheto é dirigido? **1b.** Quem são os responsáveis pelo folheto? **1c.** O que é divulgado? **1d.** Qual a finalidade desse texto? **1e.** Que tipo de atitude se espera do público- alvo desse texto?”); **2-** (“Quais são os elementos que compõem essa parte do folheto?”); **3 -** (“Releia).

Figura 43- Reprodução da atividade de leitura do LD.

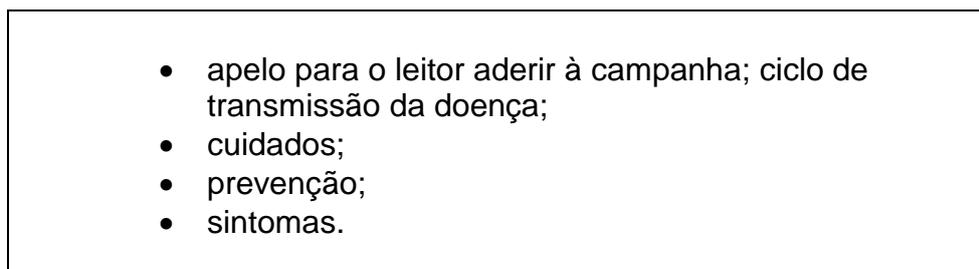


Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 64.

3a. Quem se inclui nesse “nós”? **3b.** Qual o efeito criado pelo uso da primeira pessoa do plural?”); 4- (“Considerando os interlocutores envolvidos, responda. **4a.** A linguagem empregada é formal ou informal? Segue a norma-padrão? **4b.** Considerando que o folheto destina-se a alunos de escolas do Brasil todo, por que foi escolhida essa linguagem? **4c.** Que palavras e expressões pertencem ao campo semântico da área da saúde?”).

Já as questões de **5** a **7** estão relacionadas aos recursos utilizados – imagéticos e linguísticos – para chamar à atenção do leitor: **5-** (“Folhetos como esse são também chamados de *fôlderes*. Eles empregam recursos verbais e não verbais para chamar a atenção do leitor. **5a.** Como está organizada a parte verbal na parte interna do folheto, destinada às crianças? **5b.** Indique no caderno em que bloco estão os seguintes conteúdos:

Figura 44- Reprodução da imagem de atividade do LD.



Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 64.

5c. Quais são os principais recursos visuais empregados para direcionar o olhar do leitor, de forma que ele leia as informações na ordem desejada ?; **5d.** A forma como as informações são apresentadas lembra um infográfico? Justifique sua resposta.”); **6-**(“ Nas propagandas, o *slogan* é empregado como um recurso para convencer o leitor de algo.**6a.** Qual o *slogan* desse folheto; **6b.** Qual o efeito criado com a inserção do *slogan* dentro da imagem de um despertador?”); **7-** (“Observe e compare estes blocos de frases com verbo no modo imperativo, todas dirigidas ao leitor. Qual dos blocos contém orientações e qual pede a colaboração do leitor?”).

Figura 45- Reprodução da imagem de atividade do LD.

“Disque saúde 136.”	“Vá imediatamente a um médico.”
“Faça sua parte.”	“Fique em repouso.”
“Alerte sua família e seus vizinhos.”	“Beba muito líquido.”

Fonte: DELMANTO, Dileta, CARVALHO, Laíz B. de. Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano/Dileta Delmanto, Laíz B. de Carvalho. – 2.ed. – São Paulo. Saraiva, 2012, p. 64.

Assim, através do conhecimento sobre o combate à dengue e das perguntas apresentadas na *Exploração do texto*, unidade 2, objetivou-se levar o educando a conhecer o gênero textual folheto que facilita a leitura e permite a rápida apreensão das informações. Entretanto, a conclusão a que chegamos é a de que, na verdade, as questões propostas na atividade de compreensão do texto mais confundiram do que ajudaram o educando a compreender o gênero Folheto. Ora, o exemplo dado foi bastante complexo porque temos, inclusive, um problema de definição: o texto proposto seria uma propaganda, um folheto, um folder ou um infográfico? Vejamos que, apesar de algumas perguntas atenderem ao propósito da compreensão textual, também contribuem para que os estudantes se confundam. A cada instante, a atividade faz referência ao texto proposto de forma diferente, ora ele é, como na questão 4b, um folheto; depois, na 5, um folder; na 6, uma propaganda; na 5d, dizem ainda que “parece” um infográfico. Logo, podemos dizer que esta forma indefinida de trabalhar um gênero textual nada contribui para a ampliação da compreensão leitora dos estudantes. Seria muito mais interessante que se optasse pela motivação para conhecer a relação de sentido que os textos multimodais apresentam.

Sendo assim, após nos debruçarmos e analisarmos os textos propostos para a unidade 2 deste LDP, constatamos que, para que os estudantes compreendam as mensagens nos gêneros imagéticos – **Anúncio institucional sobre o Dia da Árvore** (seção de pré-leitura) e os gêneros **Anúncio institucional dos 95 anos, da Shell no Brasil** e o **Folheto sobre o combate à dengue** (seção de leitura) –, não se deve deixar de chamar a atenção dos educandos para a relevância dos recursos semióticos presentes nos textos multimodais, uma vez que perceber a importância desses na construção do todo significativo é fundamental para que o leitor possa ler e entender, proficientemente, e com criticidade, o que subjaz a esses gêneros publicitários, que, geralmente, imprimem em seus discursos tanto o poder de seduzir quanto de persuadir o leitor a adquirir um produto ou aderir a uma ideia.

A seguir, apresentamos os quadros sinópticos quantitativos da análise das questões das atividades de pré-leitura do livro B.

Quadro 5: Quadro sinóptico de atividades de pré-leitura **unidade.1-** livro **B**.

QUADRO SINÓTICO DA ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DA UNIDADE 1 – LIVRO B						
L I V R O B	TOTAL DE QUESTÕES	TOTAL DE QUESTÕES QUE SOLICITAM AO ESTUDANTE A OBSERVAÇÃO E A ANÁLISE DA IMAGEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM O LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES ACERCA DOS TEXTOS QUE AS SUCEDEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM A ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DO TEXTO DA SEÇÃO DE PRÉ-LEITURA	TOTAL DE QUESTÕES QUE ENFOCAM ASPECTOS QUE DIZEM RESPEITO À METAFUNÇÃO TEXTUAL/COMPOSICIONAL	TOTAL DE QUESTÕES QUE AMPLIAM A POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS A SEREM LIDOS POSTERIORMENTE NA UNIDADE (ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE AS SEÇÕES DE PRÉ-LEITURA E A LEITURA)
	4	3 (1, 2 e 3)	0	2 (2 e 3)	0	1 (4)

Fonte: Autor, 2017.

Apresentamos, no quadro sinóptico referente à unidade 1 do livro B, resultados dos achados da análise. Das 4(quatro) questões apresentadas na

seção de pré-leitura, 3 (1, 2 e 3) solicitam ao estudante a observação e a análise da imagem. Nenhuma ajuda o estudante no levantamento de hipóteses acerca dos textos que as sucedem, presentes na seção destinada ao ensino de leitura. 2 questões (2 e 3) possibilitam a ativação de conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto da seção de pré-leitura e nenhuma questão enfoca aspectos que dizem respeito à metafunção textual/composicional. Apenas 1 questão (4) amplia a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade, estabelecendo relação entre as seções de pré-leitura e de leitura).

Quadro 6: Quadro sinóptico da análise das atividades de pré-leitura **unidade.2-** livro **B.**

QUADRO SINÓTICO DA ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DA UNIDADE- 2 – LIVRO B						
L I V R O B	TOTAL DE QUESTÕES	TOTAL DE QUESTÕES QUE SOLICITAM AO ESTUDANTE A OBSERVAÇÃO E A ANÁLISE DA IMAGEM	TOTAL DE QUESTÕES QU POSSIBILITAM O LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES ACERCA DOS TEXTOS QUE AS SUCEDEM	TOTAL DE QUESTÕES QUE POSSIBILITAM A ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NECESSÁRIOS À COMPREENSÃO DO TEXTO DA SEÇÃO DE PRÉ-LEITURA	TOTAL DE QUESTÕES QUE ENFOCAM ASPECTOS QUE DIZEM RESPEITO À METAFUNÇÃO TEXTUAL/COMPOSICIONAL	TOTAL DE QUESTÕES QUE AMPLIAM A POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS A SEREM LIDOS POSTERIORMENTE NA UNIDADE (ESTABELECEM RELAÇÃO ENTRE AS SEÇÕES DE PRÉ-LEITURA E A LEITURA)
	7 AS QUESTÕES 1 E 3 SE SUBDIVIDEM EM: 1A, 1B E 1C E 3A, E 3B	7 (1a, 1b, 1c, 2, 3a, 3b e 4)	0	1a, (1b, 1c, 3a)	0	0

Fonte: Autor, 2017.

No quadro sinóptico referente à unidade 2 do livro b, apresentamos os resultados das análises, segundo os quais, das 7(sete) questões apresentadas,

todas [7 (1a, 1b, 1c, 2, 3a, 3b e 4)] solicitam ao estudante a observação e a análise da imagem. Não há, nessa seção, questões que possibilitem o levantamento de hipóteses acerca dos textos que as sucedem. Há, entretanto, 3 (1b, 1c, 3a) que possibilitam a ativação de conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto da seção de pré-leitura. Não encontramos nenhuma questão que enfocasse aspectos que dizem respeito à metafunção textual/composicional, nem que ampliasse a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade, estabelecendo relação entre as seções de pré-leitura e de leitura.

6.2.6 Análise dos demais capítulos/ unidades dos LDP A e B

Como já informamos, optamos por não proceder a uma análise detalhada de todos os capítulos dos LDP do *corpus*, porque percebemos que havia uma regularidade em ambos quanto à abordagem da pré-leitura e quanto à relação entre essa seção e a seção de leitura dos dois livros. Preferimos, então, fazer a análise dos demais capítulos com foco em um dos objetivos específicos delineados na metodologia, a saber, verificar se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados ampliam a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade. Para tanto, inicialmente, procuramos verificar que tipo de relação há entre os gêneros imagéticos apresentados nas seções de pré-leitura e os gêneros apresentados nas seções de leitura.

Compilamos os dados referentes a esse objetivo e estes foram reunidos nos quadros sinóticos abaixo. Vejamos.

Quadro 7: Quadro sinóptico sobre o tipo de relação existente entre as seções de pré-leitura e de leitura – livro a.

Capítulo	Pré-leitura/ Texto imagético	Leitura-1/ gênero	Leitura-2/ gênero	Relação entre os textos
1	Fotografia (Vik Muniz. <i>Quebra cabeça górdio: a torre de babel</i> , sobre Pieter Bruegel, 2007. Cópia cromogênica digital, 101,60cm x 135,90cm.	<i>Restos de Carnaval, de Clarice Lispector.</i> Conto	<i>Eu estava ali deitado, de Luís Vilela.</i> Conto	Temática
2	Pintura (Candido Portinari. <i>Criança morta, painel a óleo sobre tela, 180cm x 190 cm</i>)	<i>Trabalhadores do Brasil, de Wander Piroli.</i> Conto	<i>Com certeza tenho amor, de Marina Colasanti.</i> Conto	Temática
3	Charge (<i>Um elefante incomoda muita gente</i> , [...], de Ivan Cabral)	<i>Ame a sua Seleção, de Carla Albuquerque.</i> Crônica esportiva	<i>Mundial pode fazer bem, de Ubiratan Leal.</i> Reportagem	Temática

4	Infográfico (publicado na <i>Revista galileu</i> , São Paulo, globo, n.218, set. 2009.p.52-53)	<i>Arraias são animais perigosos?</i> , de Luís Indriunas. Artigo de divulgação científica, com infográfico ³⁷ . (gênero acessório) ³⁸	<i>Papel, de Enciclopédia da ciência.</i> Verbetes de Enciclopédia, com infográfico.	Gênero
5	Fotografia (Cena da peça <i>"Mack e Mabel"</i> , no Teatro Criterion em Londres (Inglaterra), 2006.)	<i>O judas em sábado de aleluia</i> (Cena IV, V e VI), de Martins pena. Texto dramático	<i>Meu tio matou um cara</i> , de Jorge Furtado. Roteiro de filme	Temática
6	Cartaz de campanha publicitária <i>"8 jeitos de mudar o mundo"</i> estabelecida pela Organização das nações unidas (ONU)	<i>É a economia que deve se adaptar à sustentabilidade</i> , Backer Ribeiro Fernandes. Artigo de opinião	<i>A mulher e a água</i> , de Ricardo Braga. Artigo de opinião	Temática

³⁷ Infográfico: "[...] **info** entendemos informação, e por **gráfico** entendemos imagem, ilustração etc. PACHECO, Mariana do Carmo. "Gênero textual infográfico"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/genere-textual-infografico.htm>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

³⁸ Consideramos que o infográfico é um gênero textual acessório porque a finalidade desse é explicar, num dado contexto, através de ilustrações, imagens e outros recursos, assuntos que são mais específicos de uma determinada área do conhecimento.

7	Cena de filme <i>(Harry Potter e as relíquias da morte (Estados unidos/ Reino Unido, 2010). Direção de David Yates.</i>	<i>Quiroga escreve para crianças de forma inusitada, de Michael Laud.</i> Resenha crítica	<i>Os três mosqueteiros 3D, de Roberto Guerra.</i> Resenha crítica	Temática
8	Anúncio publicitário <i>(crianças observando doces em uma vitrine, 1911).</i>	<i>Anúncio publicitário das sandálias havaianas, da Agência AlmapBBDO.</i> Anúncio publicitário	<i>Doe montanhas, do Banco de Olhos, 19º Anuário de Criação de São Paulo de 1991.</i> Anúncio de propaganda	Gênero
9	Fotografia (Rio Erepecuru, Amazônia, de Araquém Alcântara)	<i>Muribeca, de Marcelino Freire.</i> Conto	Anúncio do Greenpeace. Anúncio de propaganda	Temática

Fonte: Autor, 2017.

Quadro 8: Quadro de Sinóptico sobre o tipo de relação existente entre as seções de pré-leitura e de leitura – livro b.

U ni da de s	Pré-leitura/ Texto imagético	Leitura-1/ gênero	Leitura-2/ gênero	Relação entre os textos
1	Fotografia (<i>figura criada no asfalto. Ela reproduz os famosos Guerreiros de Xian, figuras de Terracota encontradas em escavações na China</i>).	<i>Piquenique</i> , de Moacyr Scliar. Conto	<i>Bárbara</i> , de Murilo Rubião. Conto	Temática
2	Anúncio publicitário institucional: <i>21 de setembro. Dia da Árvore, (campanha da WWF na luta contra a degradação da natureza)</i>	<i>Anúncio publicitário: 95 anos da Shell no Brasil</i> Publicidade institucional impressa	<i>Folheto de campanha sobre o combate à dengue</i> , do Ministério da saúde. Folheto de campanha	Gênero
3	Fotografia (<i>retrata a entrada do principal Museu Field de História Natural, em Chicago, Estados Unidos</i>)	<i>Mistura de água, óleo e álcool</i> , de www.ciencia.usp.br/tudo/exibir . Relatório de experiência científica escolar.	Relatório da visita ao museu Nacional de Etnologia Relatório de visita ao museu.	Temática
4	Fotografia (<i>comissão de frente da Escola de samba Unidos da Tijuca, em 2001, Rio de Janeiro</i>)	<i>Sonho de um sonho</i> , de Unidos de Vila Izabel. Letra de samba-enredo	<i>Us guerreiros</i> , de Antônio Luiz Junior. Letra de rap	Temática
5	Pintura (<i>Costureira, 1950, de Tarsila do Amaral</i>)	<i>Mulheres precisam querer</i>	<i>Perguntas de um trabalhador que lê</i> , Bertolt Brecht.	

		<i>mais</i> , de Luísa Nagib Eluf.		
		Artigo de opinião	Poema	Temática
6	Fotografia (<i>As crônicas de Nárnia – O leão, a feiticeira e o guarda-roupa</i> , 2005)	<i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> , de Anna Muylaert.	<i>Semana de trânsito: faixa de pedestre e fiscalização</i> , do Denatran.	
		Roteiro de filme	Roteiro de filme uma propaganda para a TV	Temática
7	Fotografia (da pintura, <i>Cemitério do Convento na Neve</i> , do pintor alemão Caspar David Fredrich.	<i>A dona da pensão</i> , de Roald Dahl.	<i>Boa de garfo</i> , de Luiz Vilela	
		Conto de terror	Conto de humor	Temática
8	Fotografia (protesto contra a impunidade realizado na avenida Paulista-SP)	<i>Uma escolha para a história</i> , Diário catarinense, 7 dez. 2009.	Charge, de Moa e Cartum, de Quino sobre Crítica social.	
		Editorial	Charge e Cartum	Temática

Fonte: Autor, 2017.

A análise desses quadros revelou que, em ambos os LDP, quando os textos da seção de leitura são mais verbais, a relação entre os textos da seção de pré-leitura e os da seção de leitura é temática, isto é, tanto a imagem da seção de pré-leitura quanto os contos da seção de leitura discorrem sobre temas que têm pontos de contato. Esse tipo de interação entre as seções pode contribuir para que o aluno, ao ler a imagem, acione conhecimentos prévios sobre a imagem lida e sobre os textos que lerá na seção subsequente. Também pode contribuir para o levantamento de hipóteses acerca dos textos da seção subsequente. Por exemplo, no caso do livro A, a imagem da atividade da seção de pré-leitura do capítulo 1, o *Quebra-cabeça górdio: a torre de babel*,

Vik Muniz, e os contos psicológicos, da seção de leitura, Restos de Carnaval, de Clarice Lispector e Eu estava ali deitado, de Luiz Vilela, têm como pontos de contato os temas que remetem a um tipo de caos, no sentido de desestruturação, desarrumação. Já quando os gêneros apresentados na seção de leitura são mais imagéticos, a relação entre as seções analisadas se assenta no gênero/no domínio discursivo a que os exemplares pertencem. Um exemplo que pode ser aqui mencionado, do livro A, é o anúncio publicitário (*Anúncio-crianças observando doces em uma vitrine (1911)* e *anúncio das Sandálias havaianas, da Agência AlmapBBDO(2001)*), apresentado na seção de pré-leitura do capítulo 8, e anúncio de propaganda (Doe Montanhas, do Banco de Olhos do 19º Anuário do Clube da Criação de São Paulo de 1994); considerando seus elementos composicionais, apresentado na seção de leitura. Nesse caso, a relação se dá em relação aos gêneros aos quais pertencem esses exemplares de textos. Esse tipo de relação abre mais possibilidade para reflexões na pré-leitura, que poderão ajudar a compreensão da função social do gênero que será trabalhado na seção de leitura.

E, no caso do livro B, como exemplo, citamos a imagem da pré-leitura, que é uma *Pintura de rua em 3D³⁹ (Lego) criada por Leon Keer, Ruben Poncia, Remko van Schaik e Peter Westerink, inspirada no Exército de Terracota, de Qin Shi Huang* e os textos da seção de leitura são os contos fantásticos, capítulo 1, *Piquenique*, de Moacyr Scliar, e *Bárbara*, de Murilo Rubião. Como pontos de contato, os temas que remetem ao conceito de ilusão. Já, no capítulo 2, *anúncio intitucional sobre o Dia da Árvore*, produzido pelo *Fundo Mundial de Vida Selvagem (WWF)* e *anúncio institucional dos 95 anos da Shell no Brasil* e do *Folheto sobre o combate à dengue*, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), têm uma relação de gênero. Aqui, temos o mesmo tipo de relação existente no capítulo 1 do livro A, acima mencionada. Ou seja, a relação entre esses exemplares de gênero contribui para reflexões na pré-leitura que poderão ajudar a compreensão da função social do gênero que será trabalhado na seção de leitura.

³⁹ 3D - São “formas tridimensionais” [...] ou seja, “são aquelas que têm três dimensões - comprimento, largura e altura. Elas se distinguem das formas bidimensionais. Cubos, pirâmides, paralelepípedos, cones, cilindros, esferas são formas tridimensionais, enquanto quadrados, triângulos, retângulos, círculos são formas bidimensionais.” [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/espaco forma/figuras tridimensionais/figuras_tridimensionais.htm](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/espaco%20forma/figuras%20tridimensionais/figuras_tridimensionais.htm). Acesso em 15/01/2017.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa do tipo documental que teve como *corpus* de análise dois exemplares de livros didáticos dirigidos ao 9º ano, das coleções “**Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental**”, de Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto, e “**Jornadas.port**”, de e Dileta Delmanto e Laíz B. de Carvalho. Justificamos a opção pelo trabalho com o livro didático por entendermos que esse material ainda é, mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos, um recurso muito utilizado pelos docentes brasileiros em sala de aula e que, acreditamos, pelo apoio que oferece no dia a dia do professor, está longe de desaparecer do contexto escolar. Além disso, o levantamento de dados que fizemos para construir o estado da arte apresentado na introdução desta dissertação evidencia que há poucos trabalhos que têm como foco de análise o ensino da leitura de imagens em atividades de leitura em livros didáticos de português, tema de nosso interesse na pesquisa que gerou esta dissertação. A escolha dos livros didáticos teve como critérios: terem sido aprovados pelo PNLD (2014) para o triênio 2014-2016; e serem adotados nesse ano letivo em escolas da rede estadual de Pernambuco. Para a análise do *corpus*, elegemos o método de Análise do Conteúdo (Bardin, 1997), que orienta uma abordagem quali-qualitativa no tratamento dos dados. Valemo-nos, também, da abordagem quali-quantitativa para o tratamento de parte dos dados para a qual julgamos ser pertinente essa abordagem.

No que concerne a leitura de imagens e a leitura de textos multimodais, debruçamo-nos à luz dos princípios da GVD, demos enfoque às metafunções e, em especial, à metafunção Textual/ Composicional, na qual estão inter-relacionados três sistemas que fazem referência ao significado de representação e interação dos modos na imagem que são: o **valor da informação**, a **saliência** e a **estrutura (framing)**.

O foco da pesquisa foram as atividades de pré-leitura dos livros didáticos de português constituintes do *corpus*. Defendemos que esse tipo de atividade, que, na maioria das coleções de livros didáticos disponíveis para adoção atualmente, tem como objeto uma diversidade de gêneros multimodais,

predominantemente imagéticos, pode, além de motivar o estudante para a leitura de outros gêneros, contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências para a leitura de gêneros que têm imagens em sua constituição ou que são constituídos exclusivamente por imagens. Para tanto, procedemos à revisão de trabalhos de Kleiman (2002), Koch (2014) e Solé (1998), no que concerne à leitura. Já para fundamentação sobre leitura de imagens e de textos multimodais, recorreremos a Kress; van Leeuwen (2006), Dionísio (2005), Marcuschi (2008), Rojo (2012, 2015, 2016) e Santaella (2012,2014); Sobre livro didático, apoiamo-nos em Soares (2003), Saviani (1996), Barzotto; Aragute (2008), Lajolo (1996), Bezerra (2002) dentre outros.

A pergunta que orientou nossa pesquisa foi: ***Que contribuições a leitura de imagem que antecede textos diversos, na seção de pré-leitura em livros didáticos de português, pode dar à compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental?***

Para responder a essa pergunta, realizamos a análise de atividades das seções de pré-leitura e de leitura de 4 (quatro) capítulos/unidades dos livros: **Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental** (livro A) e **Jornadas.port** (livro B), sendo 2 (dois) capítulos/unidades de cada livro, a saber: os capítulos 1 e 8 do livro A e as unidades 1 e 2 do livro B. Salientamos que o livro A é composto por 9 (nove) capítulos e o livro B, por 8 (oito) unidades. Entretanto, antecipadamente esclarecemos, no capítulo 6 (p. 116), os motivos pelos quais elegemos apenas quatro capítulos/unidade de cada LDP. Reiteramos que decidimos não fazer uma análise detalhada dos demais capítulos/unidades dos LDP do *corpus*, porque a leitura integral dos dois livros analisados nos possibilitou perceber, em cada um, um padrão na abordagem das seções de pré-leitura e de leitura, fato que nos permitiu evitar o levantamento de uma quantidade muito numerosa de dados, o que julgamos ser desnecessário para alcançarmos os objetivos definidos. Pelo motivo já exposto, decidimos escolher um capítulo de cada LDP que abordasse, na seção de leitura, um mesmo gênero mais imagético – no caso, o *anúncio publicitário* (livro A, capítulo 8 e livro B, unidade 2) e outro que abordasse um mesmo gênero menos imagético – no caso, o *conto* (livro A, capítulo 1 e livro B, unidade 1). Procuramos verificar se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados ampliam a possibilidade da

compreensão para os gêneros textuais a serem lidos em seguida na seção de leitura dos respectivos livros. Passamos, agora, a apresentar os resultados da análise, considerando cada objetivo específico delineado.

O primeiro objetivo específico foi conhecer as perspectivas teóricas declaradas pelos autores das obras no manual do professor de cada livro com relação à leitura, à pré-leitura e à leitura de imagens, a fim de verificar se as atividades propostas se coadunam com as perspectivas teóricas declarada.

No livro A, a **concepção de leitura** declarada pelas autoras é a de que esta é um processo de “significação para o qual é imprescindível a interação entre os interlocutores” (p.7), ou seja, a interlocução entre leitor-texto-autor é indispensável. Já no livro B, as autoras declaram entender por leitura “[...] uma construção que envolve tanto o produtor do texto como o leitor. A habilidade do leitor de interpretar as pistas do texto depende tanto de uma maior ou menor aproximação dos sentidos pretendidos pelo autor como da possibilidade de atribuir novos sentidos pertinentes ao que está escrito”. (p.20). Ou seja, para as autoras dos dois manuais, a leitura é um processo que envolve a interação entre sujeitos (autor e leitor) por meio do texto que é o objeto da leitura.

O resultado da análise mostra que as atividades analisadas se coadunam com o que se declara nos manuais do professor do livro A e do livro B, porque, em ambos, as atividades de leitura envolvem os elementos leitor-texto-autor, acionando o leitor (no caso, o estudante) a observar o texto e procurar compreendê-lo. Além disso, as atividades levam o estudante a refletir sobre aos possíveis objetivos dos autores dos textos. Exemplos disso podem ser conferidos na página 131 desta dissertação, nas questões 1 e 3 da atividade de pré-leitura do livro A (do capítulo 1), cujo objeto de análise é uma fotografia, resultante de uma montagem feita por Vik Muniz, obra denominada *Gordian puzzle: the tower of Babel, after Pieter Bruegel* (*Quebra-cabeça górdio: a torre de Babel, sobre Pieter Bruegel*: (1. “Qual é o material utilizado para compor a imagem ao lado?”; “3. Que sensações a sobreposição das peças de maneira irregular, resultando nessa imagem, pode causar no espectador?”/ 5a. “Você acha que o artista brasileiro, ao produzir uma obra muito semelhante à de cinco séculos atrás, conseguiu ‘driblar’ o tempo?”). Também podemos citar, como exemplos, as questões 1, 2, 3 e 4 da atividade

de pré-leitura do livro A (capítulo 8), que têm como objeto de análise um anúncio publicitário de uma fábrica de biscoitos (1. “Observe com atenção esta imagem. O que podemos ver dentro da vitrine e fora dela?”/ “2. Observe as crianças retratadas na imagem. a) Que sentimentos elas parecem expressar? b) Que atitude das crianças demonstra esses sentimentos?”/ “3. Observe os objetos dispostos na vitrine. a) Quais são eles? b) Por que esses objetos estão dispostos dessa maneira? c) Que intenção pode haver nessa disposição?”/ “4. Que sentidos das crianças parecem ser atingidos pela imagem da vitrine?”). No livro B, podem-se conferir exemplos de atividades da seção de pré-leitura que envolvem os elementos leitor-texto-autor e que levam o estudante a refletir sobre os possíveis objetivos dos autores dos textos na página 184, dessa dissertação. São elas as questões 1, 2 e 3 (da unidade 1), que têm como objeto de análise a fotografia de uma pintura de rua em 3D, inspirada no Exército de Terracota, cujos soldados são representados por bonecos Lego: (1. “Observe e descreva a imagem ao lado.) 2. (“A figura criada no asfalto é obra de um grupo de artistas holandeses liderados por Leon Keer. Ela reproduz os famosos Guerreiros de Xian, figuras de terracota encontradas em escavações na China. Trata-se de cerca de 8 mil peças, entre cavalos e guerreiros, em tamanho natural, organizadas em formação militar. Enterradas junto ao mausoléu do primeiro imperador chinês, por volta de 200 a.C., foram descobertas em 1974. O Exército de terracota é uma obra grandiosa. E quanto à imagem no asfalto? Para você, o que há nela de inusitado ou de interessante?” 3. “Na foto que está no topo da página ao lado, você vê os “bastidores da criação” da obra, ou seja, a forma como foi reproduzida. O que se percebe? Como se explica o “buraco” no chão?”). Também são exemplos as 4 questões da seção de pré-leitura do LDP B (unidade 2), que estão na página 204, que têm com objeto de análise um anúncio publicitário institucional sobre o Dia da árvore. 1. (“A imagem reproduzida ao lado fez parte de uma campanha realizada por uma organização não governamental que luta contra a degradação da natureza. Considere apenas a imagem. 1a) Que elemento falta nela, causando um grande impacto em quem a observa ?; 1b) Que recurso foi empregado para revelar ao leitor a ausência desse elemento? ; 1c) Imagine a cena sem a sombra da árvore projetada no muro, o efeito seria o mesmo?; 2. Observe o cenário. Que sensação ele provoca? Que elementos colaboram

para criar essa sensação? 3. O texto que acompanha a imagem é “21 de setembro. Dia da Árvore”. 3a) O que há de incongruente entre esse texto e a imagem? 3b) Que efeito essa incongruência produz no leitor? 4. Observe o logotipo e o símbolo da organização que assina a propaganda. O conteúdo da imagem está de acordo com os ideais dessa organização? Por quê?”).

No que se refere à **concepção de pré-leitura**, no manual do professor do livro A, as autoras informam que esta seção “possibilita “levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de imagem [...]” (p.45). Já no livro B, no manual do professor (p.19), as autoras informam sobre as seções de abertura de cada unidade que a “imagem e as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade”. Além disso, também mencionam a subseção *Antes de ler*, que apresenta, antes dos textos da seção de leitura, “perguntas para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero do texto a ser lido ou sobre o assunto tratado nela, despertar o interesse pela leitura, explorar finalidades de leitura, propor estratégia de antecipação, formulação de hipóteses, levantar hipóteses sobre o gênero e/ ou o assunto com base em imagens, e [...]. Há sempre, também, um parágrafo introduzindo e contextualizando a leitura.” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 19).

A análise das seções de pré-leitura do livro A revelou que, embora exista relação entre as imagens apresentadas nesta seção com os exemplares de gêneros apresentados na seção de leitura, e que essa relação se dê ora por meio dos mesmos temas ou de temas afins contemplados tanto pelas imagens quanto pelos textos da seção de leitura; ora por meio das especificidades dos gêneros da seção de pré-leitura que são iguais aos da seção de leitura, essas relações não são explicitadas em todas as atividades dos LDP analisados. Especificamente nos capítulos analisados, de 11 questões da seção de pré-leitura do capítulo 8 do LDP A, identificamos 3 questões que indicam essas relações, mas, nesse caso, não de maneira explícita. A indicação da relação entre o gênero da pré-leitura e os gêneros da seção de leitura se dá (página 149), porque abordam aspectos comuns aos exemplares do gênero que aparece nas duas seções pa., no caso, anúncio publicitário (6. “Esta imagem é um anúncio publicitário. a) Que produto está sendo anunciado? b) Que recursos são usados na imagem para apresentar o produto ao público? c) De

que forma esses recursos ajudam a chamar a atenção do público sobre o produto?”). Não identificamos nenhuma, entre as 7 questões do capítulo 1 desse LDP que faça o mesmo. Quanto ao LDP B, só identificamos 1 questão (página 180) que explicita essa relação, entre as 4 questões apresentadas na atividade de pré-leitura da unidade 1 do LDP B. (4. “Você já foi, na vida real, enganado por uma pessoa ou acontecimento qualquer, que lhe pareceu ser uma coisa e era outra completamente diferente? Conte aos colegas.”), essa questão relaciona a pintura de rua em 3D, produzida para criar ilusão no observador, com os temas dos contos da seção de leitura, que também discorrem sobre formas de ilusão. Sentimos falta de *links* mais explícitos entre as atividades de pré-leitura e as atividades de leitura em ambos os LDP, uma vez que as imagens, considerando-as em si mesmas, pouco contribuem para o acionamento de conhecimentos prévios e menos ainda para o levantamento de hipóteses por parte dos estudantes acerca dos textos apresentados na seção de leitura. A fotografia da montagem do quebra cabeça em que figura a Torre de Babel é um bom exemplo disso que acabamos de dizer. Entendemos que a escolha de uma imagem para uma atividade de leitura que tenha pouco ou nenhum vínculo com os textos de leitura, ou que exija que os estudantes tenham certos conhecimentos incomuns armazenados na memória (a exemplo da imagem da Torre de Babel, analisada no capítulo 1, livro A) pode acabar dificultando (quando não, inviabilizando) a compreensão da imagem da pré-leitura e, conseqüentemente, impedindo a atividade de cumprir o objetivo para o qual foi elaborada, ou seja, preparar o estudante para a leitura de outros textos.

Quanto à concepção de **leitura de imagem**, as autoras do livro A declaram no manual do professor que ler outras linguagens “envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas [...]), todas elas dependem da situação e da finalidade de leitura, [...] diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura em diferentes situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades[...].” (MANUAL DO PROFESSOR, p.15). Quanto a esse tema, as autoras do livro B informam que “[...] as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade e procurarão: despertar o interesse dos alunos para o gênero e/ ou os temas principais; contextualizar o estudo a ser feito na unidade; realizar identificação

do tema e/ ou gênero a ser abordado; ativar conhecimentos prévios; ampliar referências culturais e o horizonte da leitura de mundo dos alunos; favorecer a expressão oral; desenvolver a interação entre alunos e professor; desenvolver habilidades de leitura de linguagens não verbais e mistas". (p.19). O que pudemos observar no livro A, analisando o capítulo 1 e o capítulo 8, é que a maioria das questões das atividades de pré-leitura solicitam dos estudantes observar a imagem, tratando-as como textos, porque levam o estudante a ler, de fato, as imagens da atividade de pré-leitura. As atividades chamam a atenção destes para importantes aspectos dos gêneros imagéticos, no entanto não abordam suficientemente aspectos da metafunção textual/composicional descrita pela GDV. Apesar disso, são questões que têm potencial para contribuir para que os estudantes desenvolvam competências para leituras de imagens menos ingênuas e mais críticas por parte dos estudantes, uma vez que podem ajudá-los a compreender que aspectos das imagens devem ser analisados, tendo em vista que elas implicam possibilidades de construção de sentidos.

Concordamos também com as autoras quando estas dizem que "diferentes práticas de leitura em diferentes situações vão exigir diferentes combinações de capacidades". Entretanto, percebemos que é preciso mais clareza nas informações dadas por essas autoras aos docentes que adotarão esse LDP sobre algumas questões bastante específicas – e que no manual do professor não estão muito claras –, para que eles possam orientar seus alunos para temas que, muitas vezes, são desconhecidos, como é o caso da questão que trata, no livro A, sobre o "nó górdio", transcrita nas páginas 127, desta dissertação: "4a) Você sabe o que é um nó górdio? E o que seria um quebra-cabeça górdio?").

Já no livro B, observou-se que, no conjunto das questões, a maioria também leva o estudante a observar as imagens, tratando-as como textos, porque leva o estudante a ler as imagens da atividade de pré-leitura. Entretanto, constatamos que o ensino de leitura poderia ser mais consistente no que diz respeito ao texto imagético e à relação deste com o texto escrito, já que a junção entre estes textos não é aleatória e saber lê-los é bastante relevante, porque eles formam um todo significativo em contextos específicos. Esse trabalho pouco consistente em relação à leitura de imagem é ainda

recorrente nos contextos de ensino em geral, em que ainda há uma valorização maior do texto escrito em detrimento do texto visual. Entendemos que as autoras poderiam ter explorado mais a interação entre os elementos constitutivos da imagem (cores, fontes de letra, luminosidade, entre outros recursos semióticos) para ensinar os estudantes a lerem imagens e, conseqüentemente, dotá-los de mais condições para compreender ideias a partir de modos semióticos diferentes da escrita, o que lhes possibilitaria ter maior desenvoltura para vencer novos desafios relacionados a diferentes práticas de letramento, que exigem deles, na atualidade, maior compreensão leitora do mundo em que vivem e atuam, e que é, cada vez mais, visual.

O segundo objetivo específico foi o de analisar as atividades de pré-leitura desses livros didáticos aprovados pelo PNLD (2014) e adotados em escolas da rede oficial de Pernambuco. Para o alcance desse objetivo, procedemos à verificação de 7 (sete) aspectos, que rerepresentamos abaixo, seguidos dos resultados da verificação.

Em relação ao primeiro aspecto, qual seja, **(a) quais são os gêneros/ou tipos de imagens apresentados nas atividades de pré-leitura**, a análise revelou que, no livro A, aparecem os gêneros imagéticos **fotografia, pintura, charge, infográfico, cartaz, foto** de cena de filme e **anúncio publicitário**. A análise nos permitiu concluir que o livro A apresenta uma boa diversidade de exemplares de gêneros imagéticos na pré-leitura e que essa diversidade mostra que as autoras parecem considerar a importância de textos que apresentam diversos recursos semióticos e que podem ampliar significativamente o leque de possibilidade de leitura dos estudantes. A nosso ver, essa escolha – por gêneros que apresentam mais de um tipo de linguagem – é bastante significativa, uma vez que, como já foi dito em diferentes partes desta dissertação, esses gêneros estão presentes no cotidiano dos textos lidos pelos alunos da educação básica (internet, celular, livro didático). Entretanto, vale salientar que não basta só ampliar a quantidade de gêneros textuais que trazem esses recursos nos LDP. É preciso, também, ensinar o estudante a ler esses gêneros para que possam perceber o valor que uma dada composição representa e qual o papel fundamental destes recursos semióticos na comunicação atual.

Já no livro B, encontramos na pré-leitura apenas os gêneros imagéticos **fotografia, anúncio publicitário e pintura**. Esse quantitativo reduzidos tipos de gêneros imagéticos apresentados para essa atividade nesse LDP nos parece insuficiente para o trabalho proposto para um ano letivo. O LDP B poderia ter contribuído mais para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes quanto à diversidade de gêneros imagéticos. Afinal, uma das propostas desse LDP, na seção *Provocando o olhar*, no manual do professor é “desenvolver habilidade de leitura de linguagens não verbais e mistas”. Para garantir a concretização dessa proposta, as autoras precisariam ter investido numa diversidade maior e em mais gêneros dessa natureza.

Quanto ao segundo aspecto, **(b) se os LDP contemplam aspectos descritos pela GDV no que diz respeito à metafunção textual/composicional, no layout das atividades de pré-leitura**, embora nenhum dos dois LDP mencione informações sobre a GDV nem no manual do professor, nem no corpo do livro como um todo, as propostas de pré-leitura do livro A se organizam de uma forma que se aproxima mais do que descreve a Gramática do Design Visual em seus postulados. As atividades de pré-leitura apresentam, no livro A, uma regularidade, um padrão no *layout*. As imagens sempre se posicionam à esquerda da página da seção de pré-leitura, e o texto escrito, à direita. O que se pode perceber é que, em certa medida, o livro A parece reconhecer a pertinência de se manter uma padronização na disposição dos modos composicionais do texto, a qual também é defendida pela GDV – e mencionada por nós nas páginas 85 e 86 desta dissertação. Segundo os autores da GDV, cujos trabalhos estudamos, o significado de representação e interação dos modos na composição de um texto (valor da informação, saliência e estrutura) estão inter-relacionados para produzir sentidos. Já no livro B, não se percebeu essa regularidade, ou padronização, na composição do texto da pré-leitura. O *layout* da atividade supramencionada muda a cada unidade neste LDP, fazendo com que os elementos composicionais oscilem. Avaliamos isso como pouco adequado, uma vez que, de acordo com a GDV, a maneira como os elementos composicionais – no nosso caso, de atividades de pré-leitura – se dispõem no *layout* criam estruturas que podem estabelecer elos estruturais entre, por exemplo, o Dado/Novo, o Ideal/Real, Centro/Margens, postulados pela GDV. Numa perspectiva didática, a previsibilidade de

organização desse *layout* é importante para ajudar o estudante a focar as variações dos elementos imagéticos dos gêneros apresentados na seção de pré-leitura. Os dados – a mudança do *layout* no livro B – podem ser conferidos, nesta dissertação, nos exemplares das unidades 1(p.177) e unidade 2 (p.197) que foram analisadas. Entretanto, a ausência de padronização pode ocorrer, já que a GDV não é rígida. Ela vê o signo não como arbitrário, e sim como motivado, em função de um objetivo. Segundo os autores da GDV:

Na semiologia, a motivação geralmente não está relacionada com o ato de produzir signos como está em nossa abordagem, mas definido em termos de uma relação intrínseca entre o significante e o significado. [...] Em nossa opinião, os sinais nunca são arbitrários e a "motivação" deve ser formulada em relação aos produtores de signos e ao contexto em que o signo é produzido, e não isoladamente do ato de produzir analogias e classificações. Os produtores de signos usam os modos que consideram adequados para a expressão do seu significado, em qualquer meio. (KRESS: VAN LEUWEN, 2006, p.8)⁴⁰

Com base na citação, inferimos que na mudança de padronização da unidade 2, o produtor de signos elegeu um propósito comunicativo mais significativo à seguir um padrão pré-estabelecido. A unidade 2 (p.197), em que aparece a sombra de uma árvore, é um caso específico do que dizemos, pois caso a imagem fosse colocada na mesma posição em que foi colocada a imagem da unidade 1, a sombra da árvore não ficaria centralizada na página. O que poderia comprometer o objetivo do produtor de signo.

Em relação ao terceiro aspecto (c) **se os autores dos livros didáticos analisados consideram relevantes as metafunções descritas pela GDV – em especial a metafunção *textual/composicional* – que apresentam a importância do *valor da informação, a saliência e a estrutura (framing)* na composição dos textos que abrem as unidades, nas atividades propostas.** Com base em nossas análises, pudemos perceber que no livro A, como já afirmamos, as autoras propõem atividades que se aproximam mais dos

⁴⁰ In semiology, motivation is generally not related to the act of producing signs as it is in our approach, but defined in terms of an intrinsic relationship between the signifier and the meaning. [...] In our view, signs are never arbitrary and "motivation" must be formulated in relation to sign producers and the context in which the sign is produced, and not isolated from the act of producing analogies and classifications. Sign makers use the modes they deem appropriate for the expression of their meaning in any médium. (KRESS: VAN LEUWEN, 2006, p.8)

postulados da GDV. Como, exemplo, no capítulo 8, as autoras se aproximam, em suas abordagens, quanto à leitura de imagem, da metafunção Textual/Composicional. E fazemos essa afirmação porque, neste LDP, não há nenhuma menção explícita por parte das autoras, de que conheçam os pressupostos da DGV e, por esse motivo façam uso deles intencionalmente na composição tanto dos textos da abertura dos capítulos quanto na formulação das perguntas, tanto na seção de pré-leitura quanto na de leitura. Mesmo assim, para comprovarmos o que dizemos – sobre a possibilidade de terem sido intuitivas na composição das atividades – tomamos como exemplo tanto o texto composicional das atividade de pré-leitura quanto os textos da seção de leitura dos dois capítulos analisados. Em todas as atividades, mesmo nos textos da seção de leitura que apresentam ilustrações, estes parecem manter uma inter-relação entre os sistemas – *valor da informação, saliência e estrutura* – para produzir sentido. Em relação ao livro B, quase não se vislumbra a tendência das autoras em relação à abordagem da metafunção textual/composicional proposta pela GDV. Existem, na atividade de pré-leitura, questões que motivam o aluno a observar a imagem e a perceber a relação entre os elementos composicionais do texto. Percebemos isso tanto na composição do gênero das atividades de pré-leitura quanto na formulação das questões presentes nos textos da seção de leitura. Entretanto, como já dissemos acima, o LDB B é bastante lacunoso no que diz respeito a esse critério.

Quanto ao quarto aspecto **(d) se as atividades de pré-leitura analisadas possibilitam o levantamento de hipóteses acerca dos textos que as sucedem**, só encontramos questões que possibilitam o levantamento de hipóteses numa das atividades analisadas no LDP A, que figuram no capítulo 1, sobre um anúncio publicitário, as questões 6a, 6b e 6c, que já mencionamos nos comentários sobre a explicitação das relações entre as seções de pré-leitura e os textos apresentados nas seções de leitura.

No que se refere ao quinto aspecto **(e) se as atividades de pré-leitura analisadas possibilitam a ativação de conhecimentos prévios necessários à compreensão dos textos da seção de pré-leitura**. Identificamos questões que ajudam os estudantes a acionarem conhecimentos prévios em todas as quatro atividades detalhadamente analisadas (no LDP A, as questões 2 e 4a,

do capítulo 1 e as questões 6a, 6b e 6c, do capítulo 8; no LDP B, as questões 2 e 3, da unidade 1 e 1a, 1b e 1c, da unidade 2). A conclusão a que chegamos é a de que tanto no livro A quanto no livro B, no conjunto de questões das atividades, há itens que possibilitam a predição e o acionamento de conhecimentos prévios, tal como as autoras informaram. Entretanto o que se observou também foi que estas questões exploram pouco a constituição da imagem e, por conseguinte, contribuem pouco para a compreensão dos recursos usados na construção dos sentidos dos gêneros imagéticos.

Em relação ao sexto aspecto, **(f) se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados tratam o gênero imagético como texto, isto é, como objeto de leitura**, constatamos, na análise do livro A, que no capítulo 1, das 7 (sete) questões, 5 (cinco) tratam a imagem como texto e, no capítulo 8, das 11 (onze) questões propostas, 8 (oito) também estão relacionadas à leitura de imagem. Ou seja, como já afirmamos acima, as autoras conduzem o educando a conceber a imagem como um objeto de leitura, o que revela o reconhecimento delas autoras deste LDP acerca da necessidade do desenvolvimento de competências de leitura de textos visuais nas aulas de língua materna. Todavia, reiteramos que, embora todas as questões sejam consideradas como objetivas e/ou pessoais, ainda assim, trata-se de uma proposta de leitura que permanece na superfície do texto. No livro B, também se constatou que a imagem é tomada como objeto de leitura, uma vez que se observou que, na unidade 1, das 4 (quatro) questões, 3 (três) induzem os alunos a analisarem a imagem, e na unidade 2, das 7 (sete) questões, as 7 (sete) também levam o aluno a observar a imagem, de modo que o LD toma a imagem como objeto de leitura.

Entretanto, o que se verificou também foi que tanto o LDP A quanto o B analisam as imagem da pré-leitura de maneira superficial, isto é, sem recorrer à didatização de embasamento teórico como, por exemplo, os pressupostos postulados pela GDV e suas metafunções.

Quanto ao aspecto **(g) se as atividades da pré-leitura com o uso de imagem propostas pelos LDP analisados ampliam a possibilidade de compreensão para os gêneros textuais a serem lidos posteriormente na unidade**, como já informamos acima, no trecho em que tratamos das

concepções de pré-leitura, tanto no livro A quanto no livro B, o que se pôde constatar foi que, quando os textos da seção de leitura são mais verbais, a relação entre os textos da seção de pré-leitura e da seção de leitura é temática, isto é, tanto a imagem da seção de pré-leitura quanto os contos da seção de leitura discorrem sobre temas que têm pontos de contato. No caso do livro A, a imagem da atividade da seção de pré-leitura do capítulo 1, o *Quebra-cabeça górdio: a torre de babel*, de Vik Muniz, e os contos psicológicos, da seção de leitura, *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector, e *Eu estava ali deitado*, de Luiz Vilela. Já quando os gêneros apresentados na seção de leitura são mais imagéticos, a relação entre as seções analisadas se assenta no gênero/no domínio discursivo a que os exemplares pertencem, no caso, no livro A, anúncio publicitário (*Anúncio-crianças observando doces em uma vitrine (1911)* e *anúncio das Sandálias Havaianas, da Agência AlmapBBDO(2001)*) e anúncio de propaganda (Doe Montanhas, do Banco de Olhos do 19º Anuário do Clube da Criação de São Paulo de 1994). Já, no caso do livro B, a imagem da pré-leitura é uma *Pintura de rua em 3D⁴¹ (Lego)*, criada por Leon Keer, Ruben Poncia, Remko van Schaik e Peter Westerink, inspirada no *Exército de Terracota, de Qin Shi Huang* e os textos da seção de leitura são os contos fantásticos, *Piquenique*, de Moacyr Scliar e *Bárbara*, de Murilo Rubião. Percebemos que os textos da seção de leitura são mais verbais, o que faz com que se estabeleça, entre os textos da seção de pré-leitura e da seção de leitura, uma relação temática. Isto é, tanto a imagem da seção de pré-leitura quanto os contos da seção de leitura discorrem sobre temas que têm pontos de contato. Já a imagem da atividade da seção de pré-leitura, no capítulo 2, *Anúncio intitucional sobre o Dia da Árvore*, produzido pelo *Fundo Mundial de Vida Selvagem (WWF)* e o *anúncio intitucional dos 95 anos da Shell no Brasil* e do *Folheto sobre o combate à dengue*, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) têm uma relação de gênero. Ou seja, a presença do gênero anúncio publicitário na seção de pré-leitura pode possibilitar a compreensão da função social do gênero que será trabalhado na seção de leitura. Essas

⁴¹ 3D - São “formas tridimensionais” [...] ou seja, “são aquelas que têm três dimensões - comprimento, largura e altura. Elas se distinguem das formas bidimensionais. Cubos, pirâmides, paralelepípedos, cones, cilindros, esferas são formas tridimensionais, enquanto quadrados, triângulos, retângulos, círculos são formas bidimensionais.” [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/espaco forma/figuras tridimensionais/figuras tridimensionais.htm](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/espaco%20forma/figuras%20tridimensionais/figuras%20tridimensionais.htm). Acesso em 15/01/2017.

constatações se confirmam nos demais capítulos/unidades dos LDP, das quais optamos por fazer uma análise menos detalhada, tal como se pode observar nos quadros sinópticos de textos (livro A e livro B), apresentado nas páginas 122 a 222.

Consideramos importante fazer aqui uma observação sobre o livro B, tomando como exemplo o capítulo 1, em que, posteriormente ao texto imagético, são apresentadas – além do *anúncio publicitário dos 95 anos, da Shell no Brasil* e do *Folheto sobre o combate à dengue*, produzido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) – algumas outras novas perguntas de compreensão textual, na seção *Antes de ler* – como se fosse uma nova “pré-leitura”, que pode, em algum momento, remeter à composição textual proposta na atividade de leitura. A conclusão a que chegamos foi que, provavelmente, as autoras deste LDP, não acreditam que a atividade de pré-leitura, que é composta pelo gênero imagético, possa ser suficiente para o alcance das finalidades da atividade da seção de leitura. Pode ser que isso ocorra – essa necessidade de colocar questões para ampliar a compreensão textual dos educandos – porque, provavelmente, ainda há, neste LDP e/ ou em outros suportes, um maior quantitativo de textos que fazem uso do código linguístico, em detrimento dos textos que fazem uso do código imagético.

Concluindo, respondendo à pergunta: *Que contribuições a leitura de imagem que antecede textos diversos, na seção de pré-leitura em livros didáticos de português, pode dar à compreensão leitora dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental?*, afirmamos que ambos os livros analisados têm potencial para contribuir, porque apresentam uma boa seleção de gêneros imagéticos pertinentes ao trabalho que propõem. Acerca desse aspecto, como já informamos, o LDP A tem um acervo quantitativamente mais adequado que o LDP B, porque apresenta maior diversidade. Além disso, tanto o LDP A quanto o LDP B fazem uso relevante de recursos e modos semióticos em seus projetos gráficos, embora o LDP A demonstre maior preocupação com a manutenção do padrão do *layout* em todos os capítulos. Ainda mencionamos o fato de haver relações (de temas e de gêneros) entre os textos imagéticos apresentados na pré-leitura e os textos da seção de leitura. Fazemos, apenas, uma ressalva acerca da falta de questões na maioria das atividades de pré-

leitura que evidenciem essas relações e poucos esclarecimentos sobre estas nos manuais do professor em ambos os LDP analisados.

É preciso pensar um projeto de ensino de leitura que acompanhe as mudanças da sociedade. O mundo atual exige do cidadão um novo olhar para os gêneros textuais que circulam socialmente e que trazem, em sua composição, o código imagético e o código escrito que estão tão presente no dia a dia. É preciso, ainda, aprender a ler além do código escrito. E a escola é o elo, se não o maior, para ensinar o cidadão a ler e ter um olhar mais crítico sobre o mundo que o cerca.

Nesse sentido, os livros didáticos de português têm, em boa medida, melhorado muito nos últimos anos. Reiteramos que os exemplares por nós analisados já expressam um avanço no que diz respeito a propostas de ensino de leitura de imagens. Com esse trabalho, as autoras desses LDP demonstram a consciência sobre a importância que esse recurso – o livro didático – representa para o docente brasileiro, cuja rotina de trabalho o impossibilita, na maioria das vezes, de atuar em uma só escola, fato que também, muitas vezes, o impede de produzir seu próprio material didático. E é importante dizer que os professores acreditam em livros didáticos para poderem desempenhar suas atividades de ensino. Por isso, é bom saber que há autores cada vez mais são comprometidos com as mudanças sociais e empenhados em produzir livros cada vez melhores.

Para finalizar, retomamos a pergunta que intitula esta dissertação: *Leitura de imagem em livros didáticos do 9º ano: ensino ou estratégia de motivação para leitura de outros textos ?*. Concluímos que, nos dois exemplares analisados para este trabalho de pesquisa, as atividades de leitura de imagem nas seções de pré-leitura contemplam mais a motivação para a leitura de outros textos do que o ensino de leitura de imagem propriamente dito. Cabe ao professor que adotar esses LDP se ocuparem da análise e do ensino de aspectos das imagens que precisam ser considerados para que os estudantes aprendam a ler gêneros mais imagéticos.

Findo este trabalho, esperamos que possamos contribuir para mais diálogos sobre o tema e para mais reflexões dos colegas professores que tiverem a oportunidade de ler esta dissertação.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula/** Marly Amarilha. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Martins Claret, 2001.

BARZOTTO, V. H.; ARAGUTE, Tânia Aiko. **O falante, o professor e o ensino de Língua Portuguesa**. In: Zozzoli, Rita; Oliveira, Maria Bernadete. (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Edufal, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Textos: seleção variada e atual**. In: DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BOTO, C. J. M. C. dos R. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 1997. Vol. 1, p. 300, vol. 2, p. 346. Tese (Doutorado História social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Universidade Estadual de São Paulo, 1997.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teoria e prática/** Denise Bértoli Braga. – 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGANÇA, Isabela. **Evolução da comunicação**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16088693/Evolucao-da-comunicacao-humana-Podemos-explicar-a-historia-da-existencia-humana-atraves-das-etapas-do-desenvolvimento-da-comunicacao>>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**)

_____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENSINO MÉDIO** – .Ministério da Educação. Secretaria da Educação Médio e Tecnologia – Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CARVALHO, Nelly. **Linguagem da publicidade** / Nelly de Carvalho. – Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2014.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laís B. de. **Jornada. port – Língua Portuguesa, 9º ano**/ – 2. Ed. – São Paulo: Saraiva,2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI L.A.; XAVIER A.C. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita**. In:Marcuschi, L.A.; DIONÍSIO, A.P. (Orgs.). Fala e escrita. Recife: autêntica, 2005.

_____. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionísio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**/ Donis A. Dondis; tradução Jeferson Luiz Camargo. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção a)

FERNANDES, José David; ALMEIDA, Danielle Barbosa de. **Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra**. In: ALMEIDA, D. L. B. *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **A importância: do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____**Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa** / Paulo freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÓIS, Wílson Barreto. **Murilo Rubião e o redimensionamento do real**. (Dissertação de Mestrado em literatura) Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

HOUAISS, **Dicionário Conciso**/ Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. – São Paulo: Moderna, 2011.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa [manuscrito]**: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do *design* visual. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística de texto e do Discurso). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**/ Martine Joly. Tradução Appenzeller – Campinas, S.P., Papyrus, 1996. - Coleção Ofício de Arte e Forma.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

_____. **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**, in: organizado por Tânia Mariza Kuchenbecker Rosing, Paulo Ricardo Becker. 2.ed.- Passo Fundo: UFP, 2005, pp. 21 - 29.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Argumentação e Linguagem**. - 13.ed.-São Paulo: Cortez,2011.

KRESS, Gunther and LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd ed. Londone New York: Routledge, 2006.

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

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica/Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7.ed. – São Paulo: Atlas 2010.

LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Cadernos do IL Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras,1997.

MARCHETTI, Greta. **Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental** / Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto. – 3.ed. –São Paulo: Edições SM, 2012. – (Para viver juntos)

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes,2001.

MORAES, Maurecir Guimarães. **Criança morta e Retirantes, refletindo sobre a questão ambiental no semiárido nordestino**. Vértices, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.14, n. 1, p. 81-92, jan./abr. 2012

MOZDZENSKI, L. **Multimodalidade e gênero textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. (Teses e Dissertações).

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura** (p. 38). São Paulo: Cortez.1993.

PASQUOTTE -Vieira. Eliane A; SILVA. Flávia Danielle Sordi; ALENCAR. Maria Cristina Macedo. **A canção Roda Viva**, in: ROJO, Roxane Helena R. (Roxane Helena Rodrigues). **Multiletramentos na escola/** Roxane Rojo, Eduardo Moura [org.]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp.181-198.

PACHECO, Mariana do Carmo. "**Gênero textual infográfico**"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/genero-textual-infografico.htm>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

PETRINI, Paulo. **Gêneros Discursivos Iconográficos de humor no Jornal O Pasquim: Uma Janela Para a Liberdade de Expressão**. Londrina, UEL, 2012.

PERNAMBUCO. Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de. **Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio**. 2012.

PROUST Marcel, **Sobre a leitura** / Marcel Proust: tradução Carlo Vogt - Campinas. SP: Pontes, 4 a edição, 2003.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 248 f. Tese. (Doutorado em Estudos

Linguísticos e Tecnologia) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. D'Andrea. Carlos F.B. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial.** Veredas online – atemática –1/ 2010, p.64-74. PPG Linguística / UFJF – Juiz de Fora /2010.

_____. **Textos multimodais: leitura e produção/** Ana Elisa Ribeiro. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher** (PNLD/2007). In: *O livro didático em questão. 2006*,p.49-62. <https://pt.scribd.com/doc/118312649/O-livro-didatico-em-questao>. Acesso em: 21 julho de 2016.

_____ **Multiletramentos na escola/** Roxane Rojo, Eduardo Moura [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos/** Roxane Rojo/ Jaqueline Barbosa. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial,2015.

RUBIÃO, Murilo. **Murilianas.** Entrevista concedida a Elizabeth Lowe. Disponível em: <http://www.murilorubiao.com.br/entlowe.aspx>. Acesso em:26/01/2017.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva. **Multimodalidade e produção de sentidos em editoriais de revistas.** Pau dos Ferros, RN,2011. 191 f. (Teses e Dissertações).

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicação na hipermídia/** Lúcia Santaella. – 3.ed. – São Paulo: Iluminuras: FAFESP, 2005.

_____ . SANTAELA, Lúcia. **Leitura de imagem.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2012. **(Como eu ensino).**

SANTAELLA, Lúcia & NOTH, Winfried. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia.** São Paulo. Iluminuras, 1997.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva. **Multimodalidade e produção de sentidos em editoriais de revistas**. Pau dos Ferros, RN, 2011. 191 f. (Teses e Dissertações).

SAVIANI, Demerval. **Subsídios para o equacionamento do problema do livro didático em face da Lei nº 5629/71**. In: educação: do senso comum à consciência filosófica. 11. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1996

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral/ Ferdinand de Saussure**; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio de edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. – 27. Ed. – São Paulo; Cultrix, 2006. Blikstein

SHIROMA, Eneida O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição (2004).

SOARES, Antônio. **Minidicionário Amora da língua portuguesa/ Antônio Soares Amora**. –19ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

SOARES, Magda B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura** *Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Em entrevista à Folha Dirigida, intitulada: Livro didático: um convite ao pensar crítico (2003)**.

_____. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Josenia. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social/** Josenia Vieira e Carminda Silvestre. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino.** In: Santos, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações/ organizado por Carmi Ferraz e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.p. 133 – 148.

SITES:

<https://multimodalityglossary.wordpress.com/> Acesso em: 20/07/2016.

<http://www.ipm.org.br/pt>. Acesso em: 20/07/2016.

br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 20/07/2016.

<http://www2.recife.pe.gov.br/servico/sitio-trindade>. Acesso em: 20/07/2016.

<http://www.travessia.caedufjf.net/travessia-inst/inicio.faces>. Acesso em: 20/07/2016.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/iconicidade/> Acesso em: 20/07/2016.

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>). Acesso em: 20/07/2016.

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>) Acesso em: 20/07/2016.

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cartilhas-e-materiais-para-aprender-a-ler>) Acesso em: 20/07/2016.

<http://teoriaecriticadaartebrasileira.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05/11/2016.

<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/asset>. Acesso em: 24/12/16.

<http://entreasbrumasdamemoria.blogspot.com.br/2015/11/o-no-gordio.html>.

Acesso em: 04.01.17.

<http://www.infoescola.com/civilizacao-da-babilonia/torre-de-babel> , Acesso em 05/01/2017.

<http://www.leonkeer.com/leonkeer/>. Acesso em 15/01/2017.

http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/matematica/espaco_forma/figuras_tridimensionais/figuras_tridimensionais.htm. Acesso em 15/01/2017.

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+do+exercito+de+terracota&biw>. Acesso em: 15/01/2017.

<https://www.epochtimes.com.br/exercito-de-terracota-uma-das-mais-fascinantes-historias-da-arqueologia>. Acesso em: 15/01/2017.

<https://www.google.com.br/search?q=lefevre+utile+criancas+observando+doce s&biw=1366&bih>. Acesso em: 05/02/2017.

<http://www.murilorubiao.com.br/obra.aspx>. Acesso em 25/02/2017.