

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

ANELIANA DA SILVA PRADO

**A PRESENÇA DO TEXTO MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO:  
DO TEXTO COMO PRETEXTO A UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-  
VISUAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2016

ANELIANA DA SILVA PRADO

**A PRESENÇA DO TEXTO MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO:  
DO TEXTO COMO PRETEXTO A UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-  
VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina TCC 2, do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, como requisito parcial de aprovação.

Professor: Dr. Cristiano de Sales

Orientadora: Dra. Luciana Pereira da Silva

CURITIBA

2016



Ministério da Educação  
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
Campus Curitiba  
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação  
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas  
Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



## TERMO DE APROVAÇÃO

**A presença do texto multimodal no livro didático: do texto como pretexto a uma  
análise linguístico-visual**

por

**Aneliana da Silva Prado**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 1º de dezembro do ano de dois mil e dezesseis como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

**Luciana Pereira da Silva**

Professor orientador

**Nívea Rohling**

Membro titular

**Maria de Lourdes Remenche**

Membro titular

## RESUMO

PRADO, Aneliana da Silva. **A presença do texto multimodal no livro didático: do texto como pretexto a uma análise linguístico-visual.** 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

Este trabalho apresenta um estudo da presença da análise linguístico-visual de textos multimodais em dois livros didáticos para o 1º ano do Ensino Médio: *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção Textual* (ABREU-TARDELLI; ODA; TOLEDO, 2013) e *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e analítico comparativo que toma como principais fontes teóricas os autores Bakhtin (2006), Antunes (2014), Mendonça (2006) e Dionísio (2011, 2014). Propõe-se a mudança da expressão “análise linguística” para análise linguístico-visual como refinamento conceitual e a formação de quatro categorias de análise: 1) texto como pretexto; 2) texto em que apenas os aspectos verbais são explorados; 3) texto em que os aspectos verbais e apenas alguns/poucos não-verbais são explorados; e 4) texto em que os aspectos verbais e não-verbais são explorados. A importância de estudar o tratamento do texto multimodal no livro didático reside, especialmente, na discussão contemporânea a respeito da constituição do texto pela linguagem verbal e não verbal, na presença cada vez maior dos textos multimodais nas diferentes esferas de comunicação humana e exames para ingresso em cursos superiores e técnicos, e na relevância do livro didático orientando o ensino de língua portuguesa. Os resultados confirmam que há um privilégio da exploração dos aspectos verbais do texto multimodal em detrimento dos não-verbais, embora um manual didático tenha apresentado importante parcela de textos em que há exploração dos aspectos verbais e não-verbais.

**Palavras-chave:** Análise linguística. Análise linguístico-visual. Texto multimodal. Livro didático.

## ABSTRACT

PRADO, Aneliana da Silva. **The presence of multimodal text in the textbook: from text used as an excuse for teaching grammar to a visual linguistic analysis of the text.** 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

This research aims to analyze the approach of visual linguistic analysis of multimodal texts in two Portuguese 1st year of high school textbooks: *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção Textual* (ABREU-TARDELLI; ODA; TOLEDO, 2013) e *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). It is a bibliographic documental and analytic-comparative study which has the following authors Bakhtin (2006), Antunes (2014), Mendonça (2006) and Dionísio (2011, 2014) as a research source. It is suggested a changed of the expression “linguistic analysis” to “visual linguistic analysis” as a concept improvement and also it is established four categories of analysis: 1) text used as an excuse for teaching grammar; 2) text in which only verbal aspects are explored; 3) text in which verbal and a few non-verbal aspects are explored; and 4) text in which verbal and non-verbal aspects are explored. The importance of studying the approach of multimodal text in the textbook relies specially on the current discussion about the text formation by verbal and non-verbal language, on the increasing attendance of multimodal texts at different human communication fields, on the exams for college and technical education admission, and on the relevance of the textbook as a guidance to the Portuguese language teaching. The results confirm that there is a predominance of verbal over the non-verbal aspects in the study of multimodal text, even though one textbook has presented an important quote of texts in which there is the verbal and non-verbal aspects are explored.

**Keywords:** Linguistic analysis. Visual linguistic analysis. Multimodal text. Textbook.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>9</b>
2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS PRESSUPOSTOS .....	9
2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRINCÍPIOS E OBJETO DE ANÁLISE .....	12
2.3 O TEXTO MULTIMODAL .....	15
2.3 O TEXTO MULTIMODAL E A ANÁLISE “LINGUÍSTICA” .....	18
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>21</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>31</b>
4.1 UM OLHAR PANORÂMICO: <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS 1</i> .....	31
4.2 UM OLHAR PANORÂMICO: PORTUGUÊS – VOZES DO MUNDO 1 .....	32
4.3 UM OLHAR COMPARATIVO: <i>LINGUAGENS E VOZES</i> .....	33
4.4 ANÁLISE LINGUÍSTICO-VISUAL DO TEXTO MULTIMODAL: UMA LEITURA POSSÍVEL? .....	38
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>44</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No recente cenário do ensino de língua materna no Brasil, observa-se a presença de uma proposta metodológica baseada nos pressupostos do sociointeracionismo discursivo, que compreende a língua como interação verbal e como ato dialógico. Essa concepção de linguagem, que tem como fundamento teórico-metodológico as reflexões do Círculo de Bakhtin, é a que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008).

Os dois pontos principais dessa concepção são a compreensão da língua como fenômeno social da interação verbal, que nasce da necessidade de interação humana, e o caráter ideológico da linguagem (PARANÁ, 2008). Como propõe o Círculo de Bakhtin (1999[1973]), a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal que é realizada por meio da enunciação ou das enunciações. Dessa forma, observa-se que a língua está em constante evolução, assim como estão os processos de interação humanos. Bakhtin defende que a língua, para cumprir sua função social, organiza-se em gêneros relativamente estáveis que se materializam em textos orais e escritos. De acordo com o estudioso, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 279).

A partir dessa concepção, o ensino de língua materna, como um todo, passou por um redimensionamento no sentido de que a reflexão sobre os usos da língua por meio da noção do ensino em eixos de leitura e escrita e de análise linguística. Esta última, em particular, trouxe uma mudança significativa, pois tirou o foco da gramática tradicional (normativa/prescritiva), propondo o trabalho com o texto e reflexões sobre pontos amplos, como, por exemplo, coesão e coerência internas, adequação do texto em relação aos objetivos pretendidos e aos recursos expressivos utilizados (GERALDI, 2001[1984]). Esse eixo passou a motivar a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes situações, extrapolando o nível da palavra e da frase, principais unidades de análise no estudo gramatical.

Assim, o conceito de análise linguística emergiu como um modo pelo qual esse processo de reflexão sobre os usos da língua ocorre, sendo

alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-

discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Como postulam as DCE a respeito da língua materna, “o professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.)” (PARANÁ, 2008, p. 50). Observa-se, portanto, que as práticas discursivas abarcam não apenas os textos escritos e orais, mas também a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramento<sup>1</sup>). Segundo as DCE, a habilidade de leitura adequada dessas múltiplas linguagens assegura a inclusão do aluno nas práticas discursivas, o que altera “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES<sup>2</sup>, 1998, p. 18, *apud* PARANÁ, 2008, p. 51).

Ora, dado o importante papel da língua materna como “geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000), torna-se consenso que o seu ensino, considerando as diversas modalidades do texto, merece atenção. Nesse sentido, parece de comum acordo que os avanços tecnológicos interferiram significativamente nos modos de leitura e escrita na atualidade, promovendo o surgimento de novos gêneros textuais, como *blogs*, *tweets* e *posts*, por exemplo, e a ampliação do próprio conceito de texto como entidade multifacetada conectada a conhecimentos diversos, independentemente de sua extensão ou suporte (KOCH & ELIAS, 2016). Com esse olhar sobre o texto, a noção de multimodalidade encontra espaço para ser proposta.

Compreender o texto como multimodal implica considerar a) que as ações sociais são fenômenos multimodais; b) que os gêneros textuais orais e escritos são multimodais; c) que o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se realiza em um contínuo; e que d) existem novas formas de interação entre leitor e texto resultantes da íntima relação entre discurso e inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2011). Em relação a isso, Dionísio (2011) argumenta ainda que com a expansão da mídia digital, os conceitos de *escrita* e de *leitura* precisam ser repensados juntamente com as práticas pedagógicas que

---

<sup>1</sup> 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 (DIONÍSIO, 2014, p. 41). Não é o foco deste trabalho discutir o conceito de multiletramento, embora reconheçamos sua amplitude. Para maiores informações, sugerimos a consulta de ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

<sup>2</sup> SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



são decorrentes desses conceitos. Diante disso, promover a interação por meio das diversas práticas sociais da linguagem inclui a compreensão do texto como multimodal e, portanto, sugere a necessidade de trabalhar numa perspectiva de multiletramento.

Observa-se, entretanto, que o ensino de LP não tem acompanhado a rapidez dessas mudanças dos modos de leitura e de produção textual elaborados em contextos de produção real e, comumente, continua privilegiando ainda o ensino do texto verbal, da língua escrita e oral (SANTOS & SOUZA, 2008; SANTOS, 2012). Em se tratando dos materiais didáticos, em especial o livro didático – reconhecido como o principal artefato metodológico que embasa o planejamento das aulas e norteia o ensino de LP (VIEIRA et al., 2007), nota-se que o LD é um exemplo dessa mudança deixando de ser de monocromático para apresentar, além da linguagem verbal, grande quantidade de imagens, cores e recursos gráficos. Além disso, a inserção de gêneros multimodais no ensino de LP motivada pelas orientações Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que direcionam para a inserção de gêneros diversos no ensino de língua materna, tem sido um dos componentes de análise para aprovação do LD pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (MAROUN, 2006). Porém, essa inclusão tem acontecido de forma ainda precária, havendo, muitas vezes, o privilégio dos componentes linguísticos em detrimento dos imagéticos, em que o texto é usado como pretexto para o estudo dos componentes gramaticais (MAROUN, 2006). Além do livro didático, as provas vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio também têm amplamente utilizado o texto multimodal na atualidade, o que, provavelmente, além das orientações dos PCN (BRASIL, 1998) também influenciam a intensa presença do gênero multimodal nos LD.

Observa-se, contudo, que na formação do professor não é comum a inserção de estudos a respeito da multimodalidade, havendo, assim, um enfoque do estudo do texto verbal. Nesse sentido, na prática docente, ao se deparar com a necessidade de trabalhar com textos multimodais e de atender à demanda de formação de seus alunos, o professor tem como fonte de consulta imediata o livro didático que, constitui-se como um dos elementos básicos na organização e realização do trabalho docente, além de, muitas vezes, ser o suporte único ou suplementar de textos de leitura disponível (VIEIRA et al., 2007; BATISTA, ROJO & ZÚÑIGA, 2008). E a depender da proposta do LD, é possível que apareça o problema de qual abordagem se fará ao texto e do texto: se ele será o objeto de estudo como propõe a AL ou se ele será usado como pretexto para o estudo apenas gramatical. Diante disso, como afirma Dionísio (2014, p. 71),

o professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico. Conseqüentemente, tende a ter mais dificuldade para lidar com a diversidade de gêneros textuais, seus suportes, suas linguagens em sala de aula.

e isso provavelmente fará com que ele fique bastante dependente do que é apresentado no LD.

Dessa forma, observando-se que a abordagem do texto visual - cada vez mais circulante socialmente - em relação ao verbal varia desde a meramente ilustrativa até a totalmente integrada de modo a também compor o sentido do texto (MAROUN, 2006; VIEIRA et al., 2007) e considerando a forte influência e direcionamento que o LD promove na atuação pedagógica (SILVA & RODRIGUES, 2015; VIEIRA et al., 2007), este trabalho teve como objetivo identificar e categorizar a presença de análise linguística (AL) de textos multimodais em manuais didáticos. Além disso, buscou-se apresentar teoricamente as concepções de AL e de texto multimodal para, em seguida, identificar e selecionar os gêneros multimodais presentes nos livros didáticos (LD) *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto* (ABREU-TARDELLI; ODA; TOLEDO, 2013, vol. 1) e *Português: linguagens* (CEREJA, 2013, vol. 1) e, posteriormente, analisar o tratamento linguístico e/ou visual de alguns desses exemplares.

Para tanto, este trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, a fundamentação teórica apresenta alguns pressupostos da concepção de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil proposta pelos documentos oficiais é resumidamente apresentada e, em seguida, os princípios e objeto da prática de análise linguística como concepção sobre a língua são expostos. Considerando o escopo deste trabalho, o conceito de texto multimodal é exposto com base e ênfase na relação entre a proposta de ensino-aprendizagem de gêneros textuais por meio da análise linguística, especialmente, no que se refere ao texto multimodal. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada neste estudo, por meio da qual foram produzidas categorias de análise e cujos resultados permitiram a reflexão proposta nas considerações que encerram este trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

O ensino da disciplina de língua portuguesa na escola pública, assim como ocorre nas demais disciplinas escolares, é baseado em documentos oficiais norteadores desenvolvidos pelos diferentes setores do Ministério da Educação e, normalmente, elaborados por consultores da área educacional em questão. No caso da LP no âmbito do Ensino Médio, escopo deste trabalho, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* - PCNEM (BRASIL, 2000) juntamente com as suas orientações educacionais complementares - PCNEM+ (BRASIL, 2002), foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC.

O ensino de LP é proposto visando competências e habilidades a serem desenvolvidas, ao longo do Ensino Médio, na e por meio da aprendizagem da língua, que não representam um limite, mas sim um conjunto de conhecimentos sem os quais o aluno poderia ter dificuldades para continuar os estudos e até mesmo participar da vida social ativamente (BRASIL, 2000). Desse modo, a expectativa em relação ao aluno que termina o Ensino Médio, no âmbito da LP, é a de que ele seja capaz de, especialmente: 1) considerar a LP como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; 2) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos de acordo com as condições de produção/recepção; 3) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; e 4) compreender e usar a LP como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

É possível observar que as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LP, no Ensino Médio, estão em consonância com a proposta atual para esse nível de ensino, na qual, segundo os PCNEM+, o “novo ensino médio”, em sua concepção e regulamentação deixa de ser somente preparatório para o ensino superior ou apenas profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Independentemente da modalidade, a proposta é que o aluno seja preparado para a vida, qualificado para a cidadania e capacitado para o aprendizado permanente, tanto no eventual prosseguimento dos estudos, quanto no mundo do trabalho (BRASIL, 2002). Como é

apontado nos PCNEM, “no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas [...] é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve considerar necessariamente a “aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente interrelacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados”. (BRASIL, 2002, p. 55) A proposta de trabalhar essas competências cabe à escola e ao corpo docente da área, e recomenda-se que os professores da disciplina tenham uma concepção comum sobre o que é o trabalho com Língua Portuguesa na última etapa da escolarização básica (BRASIL 2002).

No âmbito estadual, o Paraná tem como documento oficial as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa - DCE*, elaboradas pela Secretaria do Estado da Educação no Paraná - SEED, e, juntamente com os PCN, orientam o ensino das escolas estaduais (PARANÁ, 2008). Ambos os documentos presumem um ensino a partir de uma perspectiva crítica, contextualizada e interdisciplinar, na qual, a LP tem o texto como a unidade privilegiada no ensino da língua e nas diferentes esferas de comunicação, em que cada uma dessas apresenta os gêneros necessários a suas atividades.

A disciplina de Língua Portuguesa apresentada nesses documentos tem como fundamento a concepção de linguagem bakhtiniana e como perspectiva de ensino, a concepção sociointeracionista. Nesse sentido, propõe-se uma apresentação dos conteúdos social e historicamente contextualizados em que a língua é entendida como interlocução e modo de agir social, sendo a escola o lugar de socialização do conhecimento. Marcuschi (2008, p. 64) define a língua como “uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”. Essa perspectiva social e dialógica da linguagem é basilar no ensino de LP e implica que a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão dessa linguagem determinem a *relativa* estabilidade do objeto de ensino da língua – o texto (PARANÁ, 2008), o que lhe fornece flexibilidade e liberdade de inovação.

Por isso, é possível observar que alguns gêneros textuais vão sofrendo adaptações, e sendo transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados conforme a necessidade que os homens têm de se comunicar entre si, considerando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 261). O surgimento dos gêneros do discurso produzidos nos espaços digitais (*e-mail*; chat; videoconferência interativa; fórum de discussão; *blog*), criados e

transformados pela cultura tecnológica contemporânea, é um exemplo dessa necessidade e ilustra como os gêneros variam da mesma forma em que há variação da língua (PARANÁ, 2008).

O gênero, nesse caso, refere-se a “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (MARCUSCHI, 2008, p. 84), tratando-se, portanto, de uma prática social e textual-discursiva, que é materializado no e por meio do texto. O texto, por sua vez, é um “*sistema de conexões entre vários elementos* tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.” que é construído, por meio de aspectos linguísticos e não linguísticos, sendo, portanto, sempre interativo e, normalmente, multimodal (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Desse modo, o domínio dos diferentes textos, bem como das formas em que ele se materializa e em que o sujeito o acessa - a oralidade, a leitura e a escrita - é a meta e também a condição para a atuação social do aluno.

Nesse âmbito, a Análise Linguística surge tanto na fundamentação teórica quanto na prática metodológica em sala de aula no que diz respeito aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos. Sobre esse trabalho de reflexão linguística, as DCE afirmam que

deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. [...] O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis na língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) pautam na construção de sentido do texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

A proposta da Análise Linguística para o ensino da língua materna também vai ao encontro do que postula os PCNEM no sentido em que

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (BRASIL 2000, p. 11).

Especialmente no âmbito da prática metodológica, os documentos apontam que a AL é complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita no trabalho com o texto em

sala de aula e com os diferentes gêneros discursivos, nas diversas situações comunicativas. A compreensão é a de que o aluno, ao trabalhar com os aspectos estruturais e funcionais da língua, assimila suas regularidades bem como seu uso social (PARANÁ, 2008), adquirindo a competência desejada. E no intuito de fornecer elementos para a compreensão da AL segue o próximo tópico deste trabalho.

## 2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRINCÍPIOS E OBJETO DE ANÁLISE

Na década de 1980, em um contexto de resultados insatisfatórios no ensino da Língua Portuguesa e a partir de uma postura crítica do ensino focado nas terminologias gramaticais, João Wanderley Geraldi, linguista e professor brasileiro, foi quem primeiro empregou, no Brasil, o termo “análise linguística” para conceituar a, então, recente prática pedagógica que se propôs como alternativa ao ensino tradicional de língua materna vigente (KEMIAK & ARAÚJO, 2010). Segundo Geraldi,

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se às “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (2001[1984], p. 4).

Essa proposta concebe as práticas de linguagem como o principal objeto de estudo no ensino de LP e o *texto* como o suporte fundamental por meio do qual esse objeto se expressa. Ela propõe uma análise sobre o texto e não mais sobre frases ou palavras descontextualizadas, como propunha o ensino tradicional de LP pautado na gramática<sup>3</sup>. A fim de sintetizar os principais fundamentos de uma prática de AL<sup>4</sup>, o quadro a seguir,

---

<sup>3</sup> A proposta de AL surgiu como alternativa ao ensino tradicional da LP por meio da gramática, visando redimensionar o foco de um sistema fixo e das nomenclaturas para o funcionamento da língua, para a língua em uso, que se objetiva por meio do texto (GERALDI, 2001[1984]).

<sup>4</sup> Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, a adoção da AL no ensino de língua portuguesa não exclui o ensino da gramática da sala de aula. Ao contrário, os estudos gramaticais são realizados de outra

elaborado por Mendonça (2006), e citado também nas DCE (PARANÁ, 2008), ilustra a abordagem dessa prática em comparação à prática tradicional de ensino da gramática.

A AL denomina uma concepção de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua no tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais, discursivos e também normativo visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta, produção de textos escritos e orais e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa,	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos

---

forma e a partir de outro ponto de vista, principalmente, no que diz respeito aos objetivos do ensino, que promove reflexão a respeito do conteúdo ensinado (MENDONÇA, 2006).

desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

A partir do quadro comparativo, é possível observar uma mudança paradigmática e metodológica no ensino de LP proposta pela AL, em que ela se apresenta como

**alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifo do autor).

Bezerra e Reinaldo (2013) apontam três tipos de atividades relacionadas ao ensino de LP que substituem a classificação e a identificação da gramática normativa pela reflexão linguística, as quais também são apresentadas no quadro acima elaborado por Mendonça (2006): as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas<sup>5</sup>. As atividades linguísticas são referentes às atividades de leitura/escuta e produção oral e escrita; as epilinguísticas são aquelas que familiarizam o aluno aos fatos da língua e às operações que ele realiza a respeito da própria linguagem; e, por fim, as metalinguísticas são aquelas relacionadas à análise e reflexão voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos (BRASIL, 1998; MENDONÇA, 2006).

Adicione-se a isso, o fato de que, ao compreendermos a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61) e ainda que a Análise Linguística é realizada a partir do texto, entendido como evento interativo “construído numa orientação *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p.80),

<sup>5</sup> A proposta de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas apresentada, inicialmente, por Carlos Franchi (1988) é mencionada e utilizada em diversos documentos que orientam a prática de ensino de LP, sendo o principal, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Maiores informações podem ser encontradas em: FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.



deparamo-nos com o estudo de um objeto flexível, heterogêneo e mutável ao longo do tempo. Compreende-se, assim, que o texto não traz apenas implicações linguísticas, mas também extralinguísticas no que se refere à sua produção e leitura, por isso, torna-se necessário *desenvolver* habilidades de produção e compreensão de texto.

Ao longo deste trabalho, já discutimos sumariamente a noção de texto. Mesmo assim, consideramos importante consolidar a concepção de texto com a qual trabalhamos nessa análise, segundo a qual o “texto” é entendido como um “evento construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p.80 citado por Dionísio, 2014, p. 41). A partir dessa compreensão, torna-se pertinente a reflexão sobre o conceito de texto multimodal, que está intimamente ligado aos elementos multifuncionais que compõem o texto (MARCUSCHI, 2008). Nesse momento surge também um questionamento a respeito da junção das noções expressas pelas palavras *texto* e *multimodal*. Seria suficiente utilizar apenas a palavra *texto*? Ou haveria a necessidade de utilizar *texto multimodal*? Todo *texto* não seria, em essência, *multimodal*? E ainda, se o objeto da AL é o texto, seria pertinente chamar de análise *linguística* o estudo do texto multimodal? Para tentar responder, ou pelo menos, trazer alguma clareza a respeito desses questionamentos, a seção seguinte abordará alguns estudos a respeito do texto multimodal para, posteriormente, refletir sobre a sua relação com a AL.

### 2.3 O TEXTO MULTIMODAL

A linguagem é o meio pelo qual interagimos no mundo e com o mundo, sendo que a linguagem verbal tem sido considerada dominante na cultura ocidental, na qual a escrita é mais privilegiada do que a fala e outros modos semióticos, como ilustrações, por exemplo, (MAROUN, 2006). Essa dominância do aspecto verbal da linguagem sofreu influência do surgimento e ampliação dos meios de comunicação que, massivamente, passaram a utilizar linguagem visual em jornais, revistas, propagandas, Internet e televisão. Assim, conforme expõe Maroun (2006), essa profusão de textos que empregam mais de uma modalidade semiótica em sua composição, como por exemplo, palavra e imagem, provocou o nascimento dos estudos acerca dos textos multimodais.

A respeito dessa mudança no papel que a imagem passou a ocupar no texto – de acessório à parte essencial – Vieira et al. (2007, p. 29) chama atenção para uma característica importante dos textos imagéticos ao afirmar que

a imagem impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo contemporâneo e, de certa forma, torna-se invasora da vida das pessoas, pois mesmo quando não as queremos as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador. O que quero dizer é que podemos ler ou não os textos escritos, mas é mais difícil escaparmos da sedução dos textos imagéticos, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento, pela cor e pela beleza. Um fato ou outro sempre atrairá nosso olhar e nos aprisionará.

Assim, a observação da relevância da iconografia na sociedade atual somado a sua influência sobre o seu leitor demonstram a importância de atentar-se a esse discurso que, até um tempo recente, recebia um *status* de um segundo plano nas pesquisas linguísticas em geral (MAROUN, 2006). Nesse sentido, os estudos que envolvam a multimodalidade textual destacam-se como necessários e relevantes.

A partir de Carey Jewitt, Dionísio (2014) apresenta o conceito de multimodalidade como uma abordagem interdisciplinar que compreende a comunicação e a representação que não envolve apenas a língua, mas também a análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, e da relação entre eles. Os estudos sobre o tema têm sido desenvolvidos nas últimas décadas e tratam sistematicamente das mudanças na sociedade, por exemplo, relacionadas às novas mídias e tecnologias. Segundo essa mesma autora, a multimodalidade embasa-se em três pressupostos teóricos que estão interconectados:

1) que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado, concentrando-se na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido;

2) que os recursos são socialmente modelados ao longo do tempo a fim de se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades. Esses grupos organizados de recursos semióticos para geração de sentido são chamados de modos, os quais realizam tarefas comunicativas de modos diferentes – o que torna a escolha de modo um aspecto central da interação e do significado;

3) e, por fim, pressupõe pessoas organizando o sentido por meio de uma seleção e configuração particular de modos. Assim, todo ato comunicativo é modelado pelas normas e regras funcionando no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses das pessoas em contextos sociais específicos.

Observa-se, assim, que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros e é nele o lugar e meio onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados, sendo que são as possibilidades de arranjos entre os modos que criam os sentidos do texto (DIONÍSIO, 2014). Nesse sentido, esclarece-se que a multimodalidade não se restringe aos textos contemporâneos nem muito menos são sinônimos daqueles produzidos e/ou divulgados pelas/nas mídias digitais. Além disso, quando se fala dos aspectos visuais, a autora esclarece que não se trata simplesmente de fotografias, telas de pintura, desenhos ou caricaturas, mas também da disposição gráfica de um texto no papel ou em uma tela de computador. Já no texto oral, os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais, a forma de sorrir fazem parte da organização multimodal dos gêneros orais, por exemplo, (DIONÍSIO, 2011).

Segundo Dionísio (2007, p. 178), “referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a **todos** os gêneros textuais escritos e orais”, o que implica que “recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais”. A autora continua explicitando o seguinte

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 177-178)

Contudo, deve-se observar que “todos os gêneros textuais escritos são multimodais, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais” (DIONÍSIO, 2007, p.185). É importante esclarecer que “ao concebermos os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador” (DIONÍSIO, 2007, p.192).

A definição de texto multimodal apresentada por Kress e Van Leeuwen (1996 citado por MAROUN, 2006, p. 44), bastante referenciada na literatura consultada, explica que o texto multimodal é “aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico”. Torreão também expõe que

Para a semiótica social, o texto por si é multimodal, ou seja, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, o formato e a cor das letras, a qualidade do papel, entre outros elementos, contribuem e interferem no sentido do texto” (2014, p. 24).

Observa-se, assim, que em razão dessa ampla definição de multimodalidade textual, torna-se difícil encontrar textos compostos por somente uma modalidade (ROJO, 2016). Por essa razão, para fins da análise proposta neste trabalho, apresentada posteriormente, optamos por restringir o conceito de texto multimodal para aquele em que o texto impresso apresenta linguagem verbal e não verbal (imagem) concomitantemente e não de forma paralela. Os aspectos referentes à diagramação, arranjo de cores, formato das letras, dentre outros aspectos afins a esses, não serão objeto de atenção nas análises, embora reconheçamos o papel importante desses elementos modais na produção e para a compreensão do texto.

### 2.3 O TEXTO MULTIMODAL E A ANÁLISE “LINGUÍSTICA”

A partir do exposto anteriormente, torna-se possível corroborar com a afirmação de Dionísio (2006, p. 131) de que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” e que, diante disso, “a abordagem de um texto extrapola os recursos linguísticos escritos estáticos, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas” (DIONÍSIO, 2014, p.44). Assim, observa-se que o processamento tanto do texto oral quanto do texto escrito exige atividades que vão além da palavra, uma vez que a construção de sentido resulta da combinação dos recursos visuais e verbais (DIONÍSIO, 2014).

Soma-se a isso ainda a multiplicidade de “arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico”, o que promove uma mudança, inclusive, no modo de ler um texto (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Tal mudança gera a necessidade ainda mais urgente de, na sociedade contemporânea, incorporar à prática do letramento da escrita (do signo verbal) a prática de letramento da imagem (do signo visual)

- uma vez que, como já exposto, a multimodalidade é traço essencial do discurso oral e escrito (DIONÍSIO, 2011).

Por sua vez, a prática de análise linguística ao tomar como unidade privilegiada de estudo o texto, e propor-se como mecanismo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura, escrita e oralidade, compreende também os elementos não verbais presentes no texto, que promovem seu efeito de sentido, ainda que a expressão “análise linguística” possa induzir à compreensão de que se trata apenas do estudo dos componentes linguísticos (regularidades linguísticas ou signos linguísticos). Porém, embora essa compreensão esteja imbricada na metodologia de AL, a expressão *linguística, per se*, remonta apenas ao caráter verbal do texto, o que parece um aspecto importante na indução à leitura somente ou predominantemente verbal desse texto, como já exposto.

Ora, ainda que a multimodalidade sempre tenha existido no texto e seja sua característica essencial, conforme já exposto na seção anterior, pode-se observar que o texto sempre existiu sem que fosse assim concebido (SILVA; RODRIGUES, 2015). Dessa forma, ainda que a multimodalidade se trate de um fenômeno “antigo”, o novo olhar sobre ele demanda estudo e reflexão como se de um novo fenômeno se tratasse, o que permite e promove o questionamento a respeito da nomenclatura utilizada para o estudo desse fenômeno.

Em um primeiro momento, um possível caminho para a análise do texto multimodal parecia ser os estudos semióticos, os quais, tradicionalmente, têm fornecido as ferramentas para uma abordagem multimodal do texto. No entanto, optar por esse caminho poderia levar a desviar da proposta inicial deste trabalho, uma vez que o objetivo principal era a análise do tratamento do texto multimodal a partir da perspectiva da análise linguística. Na tentativa de solucionar esse impasse teórico e metodológico, este tópico surge de uma aparente necessidade de reconciliação entre a análise *linguística* e o componente não verbal do texto multimodal. Para tanto, a proposição feita é a seguinte: compreendendo que a AL dispõe-se a abordar o texto em sua integralidade (e, portanto, todos os seus aspectos e modos, sejam eles verbais ou não) e que o termo *linguístico*, à primeira vista, compromete essa compreensão, neste trabalho, a expressão *análise linguística* é problematizada em prol da expressão *análise linguística e/ou visual* como substituta da anterior.

Essa discussão se apresenta na observação de que, especialmente, nos textos multimodais – sem se desconsiderar que isso pode e, provavelmente, ocorre também naqueles não denominados multimodais para efeitos desta pesquisa – não é suficiente para

a compreensão apenas a leitura do aspecto verbal. Mais do que isso, nesse tipo de texto, ignorar o modo não verbal pode, inclusive, impossibilitar sua interpretação. Diante disso, a partir do pressuposto de que uma leitura integral do texto é condição para compreendê-lo adequadamente e considerando ainda que, no ensino de língua portuguesa, por longo tempo, ele tem sido usado como pretexto para o ensino da gramática, a clareza conceitual torna-se variável fundamental para a compreensão da proposta metodológica. Em outras palavras, uma vez que a AL é proposta como perspectiva para o ensino de LP de forma que as práticas de linguagem por meio do texto sejam o próprio objeto de estudo, ampliar a nomenclatura de forma alguma traz prejuízo, ao contrário, elucida aquilo que o interior da abordagem já propõe. Sabe-se que o “linguístico” pretende também fazer referência ao não verbal do texto. Contudo, uma vez que, cotidianamente, esse termo é atrelado aos aspectos verbais apenas, sendo quase sinônimos, o refinamento conceitual colabora com o leitor inexperiente ou não-familiarizado com a proposta da AL, a qual, ressalte-se, é ainda bem recente se comparada à consolidada prática do ensino tradicional de língua.

### 3 METODOLOGIA

Inicialmente, este trabalho realizou análise dos documentos oficiais que parametrizam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e no Estado do Paraná, especialmente no âmbito da análise linguística. Em seguida, o estudo bibliográfico ocorreu no intuito de conhecer e aprofundar o conhecimento a respeito da análise linguística e do texto multimodal.

Para observar o tratamento das atividades de análise linguística e/ou visual dos gêneros multimodais no livro didático, foi realizado um estudo analítico de atividades de textos multimodais em dois livros didáticos voltados para o ensino de Português no 1º ano do EM. Os livros *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto* (ABREU-TARDELLI; ODA; TOLEDO, 2013) e *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), ambos da editora Saraiva, foram escolhidos em razão de serem LD aprovados no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLDEM) 2015, o mais recente para o 1º ano do EM.

As coleções *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção Textual* (2013), organizada por Maria Tereza Arruda Campos, e elaborada por Lilia Lucas Abreu-Tardelli, Lucas Sanches Oda e Salete Toledo, e *Português: linguagens* (2013), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, ambas organizadas em três volumes para o ensino de LP nos três anos do Ensino Médio, constituirão o *corpus* da análise.

Conforme apresentado no Guia de livros didáticos (BRASIL, 2014), a primeira coleção propõe uma abordagem contextualizada desse ensino, com foco na língua em uso que se transforma em discurso na produção de sentido. Ela é dividida em três volumes para os três anos do Ensino Médio que abordam literatura, língua e produção de texto, e cada parte é subdividida em capítulos e seções. Cada unidade introduz o tema a ser estudado por meio de imagem, texto e boxes informativos, que visam à ativação do conhecimento prévio do aluno. Os aspectos enfatizados na coleção são a língua como tecido social e o foco no discurso, por meio dos gêneros, e no diálogo entre textos verbais e não verbais. A reflexão sobre a língua proposta na coleção é realizada de forma interdisciplinar e dialógica, além de trabalhar com temas atuais e se valer de recursos tecnológicos e digitais como vídeos, DVD, infográficos, e jogos. A proposta é tornar o ensino mais atrativo para o aluno e a aprendizagem mais significativa, interativa e autônoma.

A coleção *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, organizada em três volumes para os anos do EM, foi elaborada

para o ensino de LP no EM e aborda a literatura, língua e produção de texto (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Ela traz reflexões sobre o funcionamento da língua e da linguagem, com foco na literatura, apresentada na ordem das escolas literárias, e nos conhecimentos linguísticos, com ênfase na gramática normativa (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Cada volume está organizado em quatro unidades, que se subdividem em capítulos, e ao final de cada unidade há duas seções que integram e sintetizam os conteúdos estudados durante os capítulos (“em dia com o ENEM e o Vestibular” e “Projeto”). Conforme descrito no *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2014), os pontos fortes nessa coleção são a articulação promovida pela leitura e a contextualização da produção literária, e os projetos interdisciplinares propostos no final das unidades, os quais retomam os conteúdos abordados anteriormente. O manual do professor, que integra a coleção, orienta o desenvolvimento das atividades didáticas e apresenta respostas e comentários.

Para a realização dos objetivos propostos, a partir do levantamento e análise documental e bibliográfico acerca do tema, observou-se, inicialmente, as concepções de Análise Linguística e, caso presente, de multimodalidade apresentadas no manual do professor dos LD. Em seguida, foram realizadas as análises quantitativa e qualitativa dos gêneros textuais presentes nas atividades de leitura e interpretação dos LD. Enquanto a primeira análise apresenta um panorama sobre quais gêneros textuais estão presentes nos LD, a segunda descreve o tratamento que os gêneros multimodais recebem no âmbito das atividades de leitura e interpretação dos manuais analisados. Os dados encontrados nas análises anteriores permitiram a elaboração da terceira e última etapa do trabalho, a saber, a comparação entre os manuais didáticos dos dados encontrados.

Como apresentado anteriormente, neste trabalho, o conceito de texto multimodal foi restrito para aquele em que o texto impresso apresenta linguagem verbal e não verbal no mesmo texto, não considerando para análise, portanto, os aspectos referentes à diagramação, arranjo de cores, formato das letras, por exemplo. Nesse sentido, para realização das análises propostas, foi necessária uma diferenciação importante entre os textos compreendidos como multimodais – segundo a definição acima – e aqueles classificados como “verbo-visuais”. No contexto de realização desta análise, foi considerado como “verbo-visual” o texto que apresentava linguagem verbal separada da linguagem não verbal no contexto de produção original, isto é, em que a linguagem não verbal (uma fotografia, por exemplo) acompanhava o texto verbal no suporte e contexto em que ele foi originalmente produzido. Os casos em que as ilustrações foram inseridas junto ao texto verbal pelos autores do LD foram considerados como textos verbais apenas, uma



vez que a linguagem não verbal, nesses casos, apresentava-se como meramente ilustrativa. Para exemplificar as categorias, segue-se uma amostra de cada uma:

### 1) Texto multimodal

4. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Folha de S. Paulo, 7/1/2010.)

No 2º quadrinho, que palavra ou expressão completa adequadamente a frase do primeiro balão: *debaixo* ou *de baixo*? *de baixo*

5. Use uma das formas indicadas entre parênteses, conforme convier. Se necessário, consulte o dicionário.

- a) A matemática e a física são ciências .  
(a fim/afim) *afins*
- b) Cheguei mais cedo à escola,  de preparar a sala de vídeo. (a fim/afim) *a fim*

- c) Procure conversar menos e trabalhar .  
(mais/mas) *mais*
- d) Ele pretendia apoiá-la em seu projeto,  na hora desistiu. (mais/mas) *mas*
- e)  baixar, o preço dos legumes subiu nesta semana. (Em vez de/Ao invés de) *Ao invés de*
- f)  ir para a praia, foi para a casa dos tios em Minas. (Em vez de/Ao invés de) *Em vez de*
- g) Ela está  aborrecida com isso tudo. (meio/meia) *meio*
- h) Rápido, Ana, já é -dia e . (meio/meia) *meio, meia*

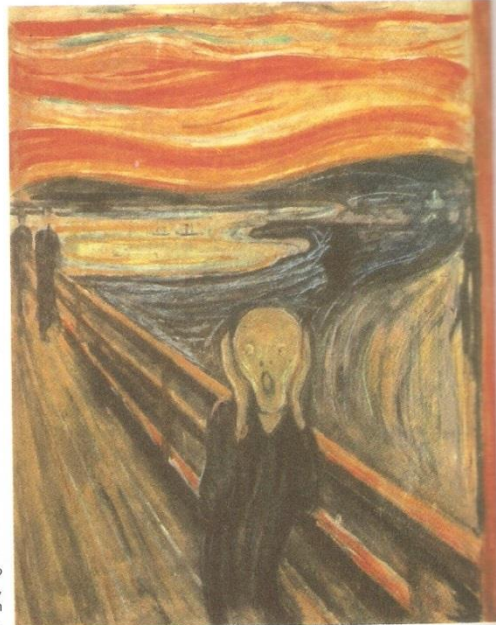
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 274).

## 2) Texto visual

## Capítulo 1

## Língua e linguagem

A obra *O grito*, do norueguês Edvard Munch, é uma conhecida tela expressionista. Observe-a e responda às questões.



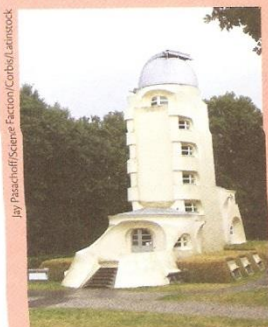
MUNCH, Edvard. *O grito* (1893). Têmpera sobre prancha, 83,5 cm x 66 cm. Munch Museum, Oslo, Noruega.

## + Mas

## O Expressionismo

O Expressionismo, movimento artístico alemão surgido no início do século XX e que permeou o campo das artes plásticas, literatura, arquitetura, cinema, teatro e fotografia, buscava expressar as emoções e os sentimentos do artista em vez de representar o mundo de modo realista. As obras expressionistas, em sua maioria, apresentam temas intensos, exagerados, com o emprego de cores e formas que impactam o observador.

Edvard Munch, autor da obra *O grito*, é um de seus principais representantes.



Torre Einstein, em Potsdam, Alemanha. O observatório astrofísico é um dos exemplos de arquitetura expressionista por sua inovação formal.

## Leitura e reflexão

faça no caderno  
não escreva no livro

1. Que tipo de emoção o grito representado na pintura parece expressar?
2. Explique como os elementos a seguir foram trabalhados para representar o grito.
  - a) Os traços usados na pintura.
  - b) Os gestos revelados pela personagem que aparece em primeiro plano.
3. Observe a mistura de cores quentes (vermelho, amarelo) e frias (azul, tons esverdeados e acinzentados). O que o uso dessas cores pode sugerir com relação aos sentimentos e emoções expressos na cena representada?
4. Os traços sinuosos usados na tela enfatizam o sentimento que parece sair do interior da personagem e expandir-se para a paisagem. Que sentimentos esse recurso realça?
5. O modo como a personagem central foi representada assinala a solidão e a dor expressas pelo grito. Justifique a afirmação considerando o modo como as outras figuras humanas foram representadas na tela.

Todos os elementos presentes na tela de Munch e o modo como eles foram intencionalmente arranjados constituem uma forma de linguagem, pois são capazes de comunicar algo ao observador da obra de arte, ainda que permitam diferentes interpretações.

## 3) Texto verbal

**No link do texto** Sistema, norma e mudança linguística faça no caderno não escreva no livro

A letra da canção a seguir aborda, de modo atual, um tema clássico: o amor não correspondido. A letra revela também, tanto na linguagem quanto no tratamento do tema, aspectos da vida cotidiana. Leia o texto e participe da análise.

**Mina do condomínio**

Tô namorando aquela **mina**:  
Mas não sei se ela me namora  
**Mina maneira** do condomínio  
Lá do bairro onde eu moro (2x)  
[...]

Digo "oi" ela nem nada  
Passa na minha calçada  
Dou bom dia ela nem liga  
Se ela chega eu paro tudo  
Se ela passa eu fico doido  
Se vem vindo eu faço figa  
Eu mando um beijo ela não pega  
Pisco olho ela se nega  
Faço pose ela não vê  
Jogo charme ela ignora  
**Chego junto ela sai fora**

Eu escrevo ela não lê  
Minha **mina**  
Minha amiga  
Minha namorada  
Minha **gata**  
Minha sina  
Do meu condomínio  
Minha **musa**

Minha vida  
Minha **monalisa**  
Minha **vênus**  
Minha **deusa**  
Quero seu fascínio (2x)

SEU JORGE; MOURA, Gabriel;  
PRETINHO DA SERRINHA; ADERNE, Pierre. Mina do  
condomínio. CD *América Brasil*. Rio de Janeiro, EMI  
Music Brazil, 2007.

**Análise**  
Na canção, o eu poético usa duas gírias para se referir à menina que mora no condomínio: **mina** e **gata**.

**Interação**

- Embora mais antiga, a gíria **gata** ainda permanece em uso. Verifique no dicionário e copie no caderno a acepção que melhor se aplica ao sentido do texto.
- Como se pode explicar a inclusão no dicionário dessa acepção da palavra **gata**?
- O que quer dizer **mina maneira**?

**Análise**  
O **verso em destaque** corresponde a um modo de falar usado por uma comunidade de falantes.

**Interação**

- O que esse verso significa?

**Interação**

- É possível a qualquer leitor compreender o sentido de **mina** nessa canção? Explique.
- Em que a difusão da canção contribui para que essa palavra chegue a meios diferentes daquele em que ela surgiu?
- Assim como fez com a palavra **gata**, verifique se a palavra **mina** está dicionarizada com o sentido com que foi empregada no texto.

**Interação**

- Segundo a narração do texto, o eu poético namora de fato a garota? Justifique sua opinião.
- Procure o sentido de **namorar** no dicionário e compare-o com o sentido usado na letra da música.

**Análise**  
**Musa, monalisa, vênus** e **deusa** correspondem a símbolos de beleza consagrados pela cultura ocidental. A comparação de **mina** com esses símbolos sinaliza uma idealização da amada. Por meio da língua, a letra articula cultura erudita e cultura popular.

192

## 4) Texto verbo-visual


**EXERCÍCIOS**

Leia o texto a seguir e reponda às questões de 1 a 5.

**O que é revolução verde?**

É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

O programa teve início em meados do século 20, quando o governo mexicano convidou a Fundação Rockefeller, dos EUA, a fazer estudos sobre a fragilidade de sua agricultura. A partir daí, cientistas criaram novas variedades de milho e trigo de alta produtividade, que fizeram o México aumentar de forma vertiginosa sua produção. Essas sementes foram, em seguida, introduzidas e cultivadas em outros países, também com ótimos resultados. “O impacto social da revolução verde, na medida em que ajudou a erradicar a fome no mundo, fez com que Norman Ernest Borlaug, considerado o pai do movimento, ganhasse o Prêmio Nobel da Paz em 1970”, diz o engenheiro agrônomo Fábio Faleiros, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).



Mais tarde, o programa passou a sofrer críticas, que persistem até hoje. “Muitos questionam a sustentabilidade de um projeto baseado em monoculturas e que faz uso em grande escala de fertilizantes, agrotóxicos e insumos de alto custo”, afirma Faleiros. Outro ponto negativo são os maus-tratos ao meio ambiente decorrentes do avanço das fronteiras agrícolas.

(Yuri Vasconcelos. Revista Vida Simples, nº 56. Editora Abril.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 248).

Realizada essa diferenciação, a primeira etapa de análise consistiu na categorização e quantificação dos textos presentes nas atividades de leitura e interpretação em “multimodal”, “visual”, “verbal”, e “verbo-visual”. Em seguida, para realização da análise do tratamento dos textos multimodais, foram criadas pelas autoras deste trabalho novas categorias que emergiram da própria observação do *corpus* textual. Elas foram inspiradas no trabalho de Torreão (2014) que avaliou atividades de leitura de textos apontados como multimodais por essa autora, contudo, equivalentes aos textos compreendidos no presente trabalho como verbo-visuais. Essa diferença no tipo de *corpus*, produzida por uma escolha mais restrita no presente trabalho, foi o principal fator que

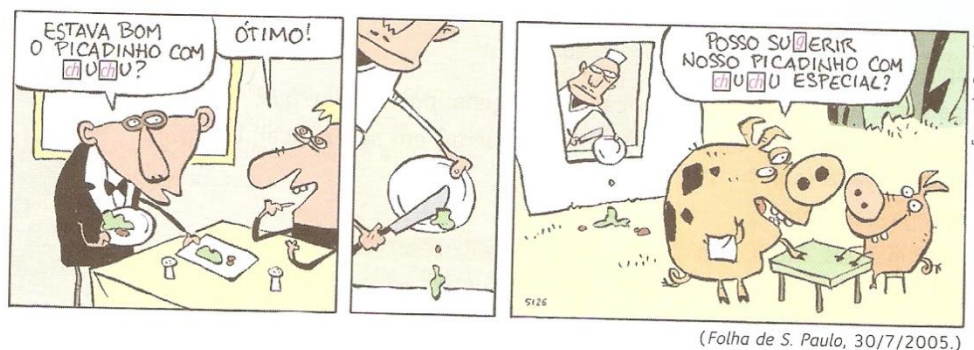
impossibilitou o uso da metodologia proposta Torreão (2014), e provocou a criação das categorias apresentadas neste trabalho.

Isso posto, as categorias elaboradas para análise do tratamento dos textos multimodais neste trabalho, na segunda etapa, foram as seguintes: 1) texto como pretexto – em que as atividades relativas ao texto promovem apenas o ensino da gramática normativa; 2) texto em que apenas os aspectos verbais são explorados – de forma que as atividades predominantemente promovem a interpretação/compreensão do texto, podendo ou não haver ensino de gramática; 3) texto em que os aspectos verbais e apenas alguns/poucos não-verbais são explorados; 4) texto em que os aspectos verbais e não-verbais são explorados. O que se propôs, portanto, foi a noção de contínuo na sugestão de ações de leitura direcionadas ao texto multimodal propostas pelo LD, que vão da mais instrumental (1) à mais integral (4). A fim de ilustrar as categorias construídas, seguem exemplos prototípicos de cada uma delas:

### 1) Texto como pretexto

2. Na tira abaixo, de Fernando Gonsales, que letras completam, de acordo com as normas


ortográficas, as palavras com lacunas?



(Folha de S. Paulo, 30/7/2005.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 270).

## 2) Texto em que apenas os aspectos verbais são explorados



LÍNGUA: USO E REFLEXÃO


CAPÍTULO 6

A expressão escrita:  
ortografia - divisão silábica

ORTOGRAFIA

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a placa ao lado.



267

1. A placa apresenta desvios em relação à norma-padrão da língua portuguesa.  
Que problemas ortográficos você identifica na placa?  
A palavra *vende-se* está escrita sem um e; *sítio* está escrita com c e sem acento; *mobilhada* está escrita com h no lugar de i e *área* está sem acento.
2. A capacidade de produzir textos de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa ou de línguas estrangeiras revela muito sobre o grau de escolaridade das pessoas.

2a. Um grau de escolaridade muito baixo, pois *vende-se*, por exemplo, é uma palavra de uso amplo e sua grafia não oferece dificuldade para a maioria das pessoas alfabetizadas.

- a) Levante hipóteses: Qual é o grau de escolaridade do autor da placa? Por quê?
- b) Entre os desvios gramaticais apresentados na placa, qual é, na sua opinião, o que mais motiva preconceito linguístico? Por quê?  
Resposta pessoal.

3. Leia a tira abaixo, de Caco Galhardo.

Fonte: Abreu-Tardelli, Oda e Toledo (2013, p. 267-268).

- 3) Texto em que os aspectos verbais e apenas alguns/poucos não-verbais são explorados

Capítulo

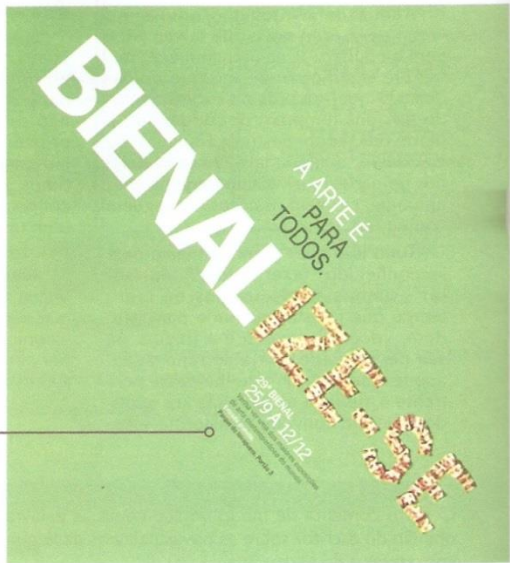
# 12

## Formação de palavras: derivação

No capítulo anterior, você conheceu alguns processos de formação de palavras, como a composição. Neste capítulo, veremos o processo de formação por derivação.

Observe a propaganda produzida para divulgar a 29ª Bienal de Arte, que ocorreu em 2010, na cidade de São Paulo. A Bienal de Arte acontece a cada dois anos e é um espaço para a exposição de arte contemporânea produzida em vários países.

**29ª BIENAL**  
**25/9 A 12/12**  
Venha ver uma das maiores exposições de arte contemporânea do mundo.  
Entrada gratuita.  
**Parque do Ibirapuera, Portão 3**



Leitura  
e reflexão

faça no  
caderno  
não escreva  
no livro

1. A propaganda foi publicada em um jornal de circulação nacional.
  - a) A quem ela é dirigida? Que informações apresenta ao leitor?
  - b) Qual é a finalidade dessa propaganda?
2. A palavra *bienal* é formada com base no substantivo *ano*. A ele foram acrescentados os morfemas *bi-* (prefixo que indica “dois”) e *-al* (sufixo que introduz o sentido de “relativo a certa indicação de tempo”).
  - a) Qual é o sentido do substantivo *bienal*?
  - b) Como foi formada a palavra *bienalize*?
  - c) Qual é o sentido de *bienalizar-se* no contexto da propaganda?
3. A forma verbal *bienalize* está no modo imperativo.
  - a) Que ideia esse modo expressa?
  - b) Que relação há entre o modo verbal e a intencionalidade da propaganda?
4. Na propaganda, algumas letras de *bienalize-se* são compostas de fotos de rostos. Que sentidos essas imagens acrescentam à palavra?

Um dos processos de formação de palavras, em língua portuguesa, é aquele que permite que se criem palavras derivadas das que já existem. A palavra *bienalize-se*, por exemplo, foi criada por esse processo: trata-se de um verbo derivado de um substantivo. Essa criação original na propaganda é um recurso que tem como objetivo atrair o leitor.

Leitura  
e reflexão

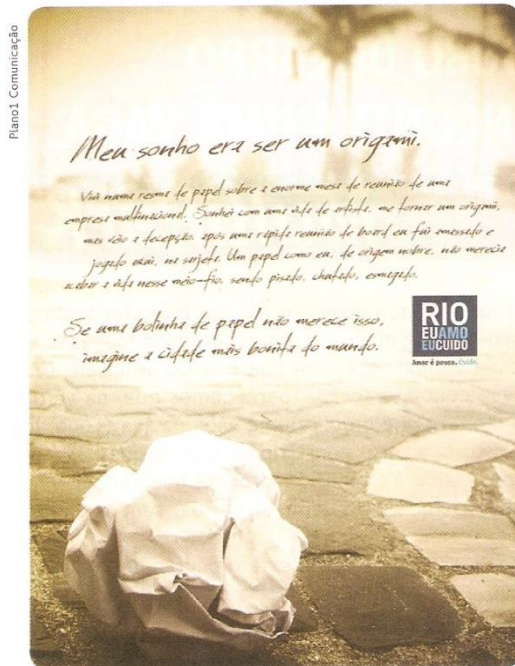
faça no  
caderno  
não escreva  
no livro

290

Fonte: Abreu-Tardelli, Oda e Toledo (2013, p. 290).

#### 4) Texto em que os aspectos verbais e não-verbais são explorados

2. Agora leia o mesmo texto, porém situado no contexto do qual ele foi extraído:



2a. Ao Rio de Janeiro. Os elementos verbais são o *slogan* da campanha, que se refere explicitamente a "Rio", e a menção à "cidade mais bonita do mundo", que remete a Cidade Maravilhosa, nome pelo qual o Rio de Janeiro é também conhecido. Além disso, a imagem da praia e das pedras da calçada, típicas das calçadas da cidade, reforça a paisagem tipicamente carioca.

Abaixo do trecho lido na questão 1, lemos o enunciado "Se uma bolinha de papel não merece isso, imagine a cidade mais bonita do mundo".

- a) A qual cidade o enunciado se refere? Que elementos do texto, verbais e não verbais, permitem chegar a essa conclusão?
- b) Levante hipóteses: A que se refere o pronome *isso* em "não merece isso"?

A falta de cuidado.

3a. Em primeiro plano está uma bola de papel amassado jogada em uma calçada; em segundo plano, uma avenida à beira-mar, com coqueiros, automóveis e pessoas caminhando.

3. Como é comum nos anúncios publicitários, há um cuidadoso trabalho com as linguagens verbal e não verbal no texto em estudo. Observe a imagem e responda:

- a) Qual imagem está em primeiro plano na foto? Qual está em segundo plano?
- b) É possível considerar que há uma inversão de foco no destaque dado às imagens da foto? Justifique sua resposta. *Sim, pois, geralmente, nas fotos, a cidade fica em primeiro plano e o lixo jogado no chão mal aparece.*
- c) Qual é o efeito de sentido provocado por essa inversão de foco entre os dois planos da foto?

O de que uma bolinha de papel jogada no chão – que muitas vezes passa despercebida – merece destaque, pois é representativa de atitudes descuidadas que podem contribuir para a destruição da beleza da cidade.

4. No anúncio, aparece o *slogan* de uma campanha: "Rio: eu amo, eu cuido. Amar é pouco. Cuide". Qual é a função da linguagem em destaque nesse enunciado? Justifique sua resposta. *É a função apelativa ou conativa, pois há a tentativa de modificar o comportamento do destinatário, conforme demonstra o emprego da forma verbal "Cuide", no imperativo.*



5. Se você confrontar as respostas que deu à questão 1b e à questão 4, verá que um texto pode apresentar mais de uma função da linguagem. Contudo, para identificar qual delas é predominante, é necessário considerar a situação de produção, ou seja, quem são os interlocutores, qual é a finalidade principal do texto, o gênero, etc. Considerando esses elementos, responda:

- a) Quem são os destinatários do anúncio? *Provavelmente todos os habitantes da cidade do Rio de Janeiro.*
- b) Qual é a finalidade principal dele, como um todo? *Mobilizar a sociedade para a preservação da cidade, convencer as pessoas de que não se deve jogar lixo em vias públicas.*
- c) Conclua: Que função da linguagem predomina no texto? *Função apelativa.*
- d) Explique: Que papel cumpre, no texto, o emprego de recursos como a função emotiva da linguagem, a sonoridade do *slogan*, o emprego de verbo no imperativo, a sobreposição de planos visuais e a personificação da bola de papel?

Todos esses elementos cumprem a função de chamar a atenção do leitor e de sensibilizá-lo para a causa que está sendo defendida, que é a preservação da cidade.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 UM OLHAR PANORÂMICO: *PORTUGUÊS LINGUAGENS 1*

O LD *Português: Linguagens 1: literatura, produção de texto, gramática e interpretação de texto*, possui 464 páginas, incluindo o manual do professor, e é organizado em 4 unidades que abordam as frentes de literatura, produção textual, língua: uso e reflexão, e interpretação de texto. As unidades abordam sempre todas as quatro frentes elencadas anteriormente de forma aleatória e são denominadas segundo o período literário que abordam, iniciando pela literatura na Baixa Idade Média, passando pelo Classicismo e o Barroco, chegando até o Arcadismo. A primeira unidade divide-se em dez capítulos, a segunda em oito, a terceira em dez capítulos e a última em nove capítulos. Após os capítulos numerados, há uma parte intitulada “Vivências”, em que cada unidade apresenta a proposição de um projeto com propostas relacionadas à literatura e suas relações interdisciplinares e à produção de texto. Por fim, no encerramento de cada unidade, a seção “Em dia com o Enem e com o vestibular” apresenta questões recentes de literatura, gramática, interpretação de texto e propostas de produção de texto extraídas desses exames.

As unidades sempre se iniciam com uma imagem ou painel de imagens e pelo menos um texto verbal relacionado ao assunto que será abordado. Os dez capítulos que tratam da “Língua: reflexão e uso” são sempre introduzidos por um texto que pode ser verbal, não verbal ou multimodal, e contêm as seguintes seções: 1) “Construindo o conceito”; 2) “Conceituando”; 3) “Exercícios”; 4) “A categoria gramatical na construção do texto”; 5) “Semântica e discurso”; e 6) “Boxes”. As seções 1) “Construindo o conceito” presente na abertura dos capítulos, 4) “A categoria gramatical na construção do texto”, e 5) “Semântica e discurso” foram selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho juntamente com a seção 3) “Exercícios” por também proporem atividades de leitura e interpretação dos textos apresentados.

Além disso, os capítulos voltados para a “Interpretação de texto”, que nesse manual didático encontram-se ao final de cada unidade, como já exposto anteriormente, também foram incluídos em razão de dois principais motivos: primeiro para promover paralelismo de análise, uma vez que o outro LD analisado neste trabalho aborda a interpretação de texto juntamente com o ensino da língua; e, segundo, em razão do próprio objetivo deste trabalho estar relacionado à análise da proposta de ensino e compreensão do

texto multimodal. A seção final “Em dia com o Enem e com o vestibular”, embora seja composta por atividades, foi excluída dessa análise, em específico, em razão de se tratar somente da reprodução das questões desse universo de provas sem que esteja disponível para o aluno haja alguma proposta de leitura ou discussão a respeito dessas questões. Além disso, as fontes de onde as perguntas foram retiradas não são de autoria dos produtores do LD, e, normalmente, podem ser encontradas disponíveis na internet, podendo ser objeto de análise em um trabalho posterior. Contudo, não desconsideramos nem deixamos de observar a influência desses exames na construção do LD tanto no que diz respeito ao conteúdo e perspectiva em que ele é abordado, quanto na própria opção dos autores do LD de reproduzir, em seu material, questões para a prática do aluno.

Diante disso, nos capítulos em que a língua é o eixo temático, foi realizada a contagem e categorização dos gêneros textuais presentes na abertura desses capítulos e em suas atividades de leitura e escrita. Já naqueles direcionados à interpretação de texto, a contagem e categorização dos gêneros textuais se deu somente nos textos apresentados nas atividades/exercícios da seção intitulada “Prepare-se para o Enem e o vestibular”. A partir desse recorte, foram identificados 90 textos diferentes, entre os quais, 47 foram categorizados como multimodais, representando 52% da amostra – conforme a tabela apresentadas no Apêndice 1 – Análise do livro didático *Português: Linguagens 1*.

#### 4.2 UM OLHAR PANORÂMICO: PORTUGUÊS – VOZES DO MUNDO 1

O LD *Português – Vozes do mundo 1: literatura, língua e produção de texto* possui 512 páginas, incluindo o manual do professor, e é organizado em três partes sequencialmente distribuídas: 1) literatura; 2) língua; e 3) produção de texto, as quais, por sua vez, dividem-se em unidades compostas de diferentes capítulos. A parte de Literatura é dividida em seis unidades que se subdividem em 13 capítulos, os quais apresentam os períodos literários desde a Literatura Medieval até o Neoclassicismo, e ainda traz, ao final, um roteiro de estudo. A segunda parte, Língua, é organizada em quatro unidades e 13 capítulos que abordam noções e conceitos fundamentais como língua, linguagem, gêneros, fala, escrita, entre outros. A última parte – Produção de texto – é apresentada em quatro unidades que tratam das funções textuais do narrar, do relatar, do expor e do argumentar, e apresenta dois capítulos por unidade.

No que diz respeito, especialmente, à parte da língua, cada unidade conta com uma abertura, em que são apresentadas questões com base em uma imagem ou texto para discussão em aula com a finalidade de contextualizar o assunto a ser abordado. Os capítulos, por sua vez, são organizados em seções específicas e seguem a mesma ordem e são iniciados com questões sobre algum aspecto linguístico a ser estudado – seção “Leitura e reflexão”. Em seguida, a seção “No link do texto” também apresenta texto ou textos com questões relacionadas à compreensão dos aspectos linguísticos que contribuem para a construção de sentido do texto. O boxe “Anote” tem o intuito de formalizar os conceitos gramaticais apresentados e os boxes “Pense junto” oferecem questões que buscam colaborar com a reflexão sobre algum aspecto da língua presente no texto.

Há também as seções “Na escrita”, que trabalha aspectos dessa modalidade relacionados a regras de ortografia, acentuação, uso do hífen e outras questões relativas à escrita; a seção “Texto e sentido”, que abrange a semântica e os efeitos de sentido no texto; a seção “Oralidade”, que trabalha com especificidades da língua oral e de textos escritos que se aproximam da língua oral; e a seção “Atividades”, em que são propostas a aplicação do conceito trabalhado e a discussão de determinado aspecto linguístico em variadas situações. Encerrando o capítulo, a seção “Ficha de trabalho” propõe pesquisas em grupo sobre um aspecto da língua estudado na unidade.

A mesma contagem e categorização realizadas com o manual didático apresentado no tópico anterior foi realizado com o LD descrito neste tópico. Dessa análise, foram identificados 116 textos, dos quais 34 foram categorizados como sendo multimodais – representando 29% do conjunto, conforme pode ser observado na tabela apresentada no Apêndice 2 – Análise do livro didático *Português: Vozes do Mundo 1*.

#### 4.3 UM OLHAR COMPARATIVO: LINGUAGENS E VOZES

A respeito da organização geral dos livros didáticos é possível observar semelhanças e diferenças que vão desde a diagramação até a organização e seleção do conteúdo. Considerando os limites deste trabalho, nesta seção serão destacados apenas as principais semelhanças e diferenças entre os manuais, uma vez que o foco de observação será o tratamento que os gêneros multimodais recebem no âmbito das atividades de leitura e interpretação dos manuais didáticos.

Enquanto o LD *Português: Linguagens 1* destaca quatro frentes temáticas (literatura, produção textual, língua: uso e reflexão, e interpretação de texto), o *Português: Vozes do mundo 1* organiza-se em literatura, língua e produção de texto, sendo que a interpretação não aparece como tema separado. Em relação a isso, observa-se também que no primeiro manual didático essas frentes temáticas aparecem direcionando os capítulos de forma alternada na sequência do livro, de modo que cada unidade sempre aborda todos os eixos temáticos. Já o segundo manual organiza suas partes a partir das três temáticas, o que faz com que cada unidade e seus capítulos trate apenas de conteúdos relacionados à sua respectiva frente temática, a depender de qual parte se trata. Por exemplo, enquanto no *Português: linguagens 1* a unidade 1 tem dez capítulos sequenciais que tratam da literatura, da produção de texto, da língua e da interpretação de texto – sendo esse sempre o último capítulo, o *Português: Vozes do mundo 1* apresenta em sua primeira parte todas as unidades e capítulos sobre literatura apenas.

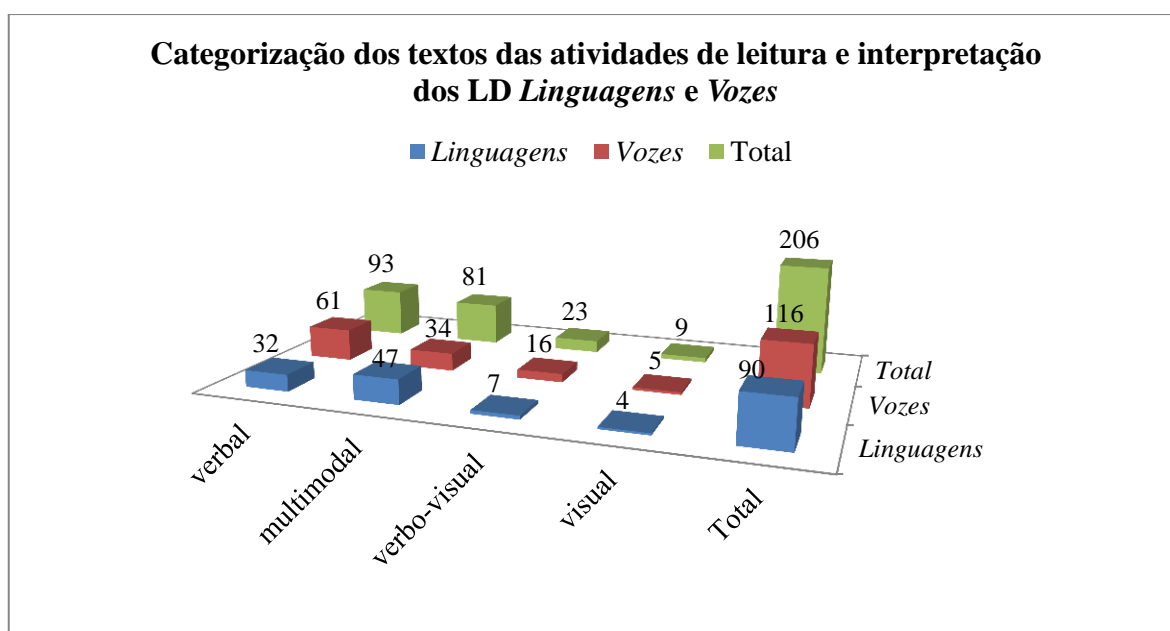
No que se refere à apresentação dos textos, observou-se que em ambos os manuais os textos utilizados, frequentemente, relacionam-se ao tema que será abordado no capítulo ou na seção, fazendo com que, muitas vezes, o texto seja usado para exemplificar algum componente ou conteúdo da língua portuguesa ou da literatura. Ainda sobre a apresentação dos textos ao longo dos manuais, em ambos os livros, é possível observar uma ampla ocupação das páginas com diversos tipos de textos verbais (como, por exemplo, em notas explicativas ao lado do texto principal), não-verbais (tais como figuras, fotografias e desenhos), multimodais e de linguagem mista, esses últimos muito comuns, incluídos pelos autores do LD.

A esse respeito, uma questão que poderia ser proposta posteriormente, uma vez que, neste momento, extrapolaria o alcance deste trabalho, está relacionada ao impacto dessa quantidade de informações de diferentes naturezas na leitura do aluno. Como possível reflexão, por exemplo, poderia se questionar o quanto a multiplicidade de estímulos oferecidos em uma página do LD contribui para a compreensão da leitura ou distrai o aluno do que de fato quer se ensinar. Observa-se grande quantidade de figuras/desenhos incluídas pelos autores do LD, “ilustrando” o conteúdo apresentado no texto verbal, característica também observada no estudo de Bunzen e Rojo (2008). Essa observação também foi realizada por Santos (2012) no que diz respeito à abordagem da tira, muito frequentemente, utilizada para ilustrar atividades de gramática no LD analisado por esse autor. Diante disso, à primeira vista, poderia ser apontada neste trabalho a presença de um excesso de

informação nos manuais didáticos analisados, contudo, reconhecemos que para confirmar essa hipótese seria necessário um outro estudo que se voltasse para esse objetivo.

No que se refere ao quantitativo de textos identificados e selecionados para fins deste trabalho, observa-se que não parece haver diferença significativa entre os livros didáticos, se se fizer um paralelo ao número de páginas, bem como se considerar as seções selecionadas para análise. Em relação a isso, observa-se que o LD *Linguagens* apresenta um maior número de textos multimodais (47), enquanto o *Vozes* apresenta, comparativamente, uma quantidade maior de textos verbais (61). Os textos visuais aparecem praticamente em igual número nos dois LD, representado a mesma proporção (4%). Por sua vez, os verbo-visuais aparecem praticamente em maior número no LD *Vozes*, representado 14% dos textos deste LD, enquanto no *Linguagens* esta categoria representa 8% apenas. Uma análise proporcional permite observar ainda que 45% do total de textos que compuseram o *corpus* deste trabalho (206 textos) são verbais, 39% são multimodais, nos termos aqui utilizados, 11% verbo-visuais e 4% visuais. Este dado corrobora a indicação da literatura de que o texto multimodal tem sido utilizado com frequência, e, nesse sentido, um estudo de diferentes edições desses mesmos LD poderia indicar se houve permanência ou aumento dessa frequência, como se supõe.

O gráfico a seguir resume os dados extraídos da identificação e categorização do *corpus* de análise deste trabalho.



**Gráfico 1 – Categorização dos textos das atividades de leitura e interpretação dos livros didáticos *Português: Linguagens* e *Vozes do Mundo***

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

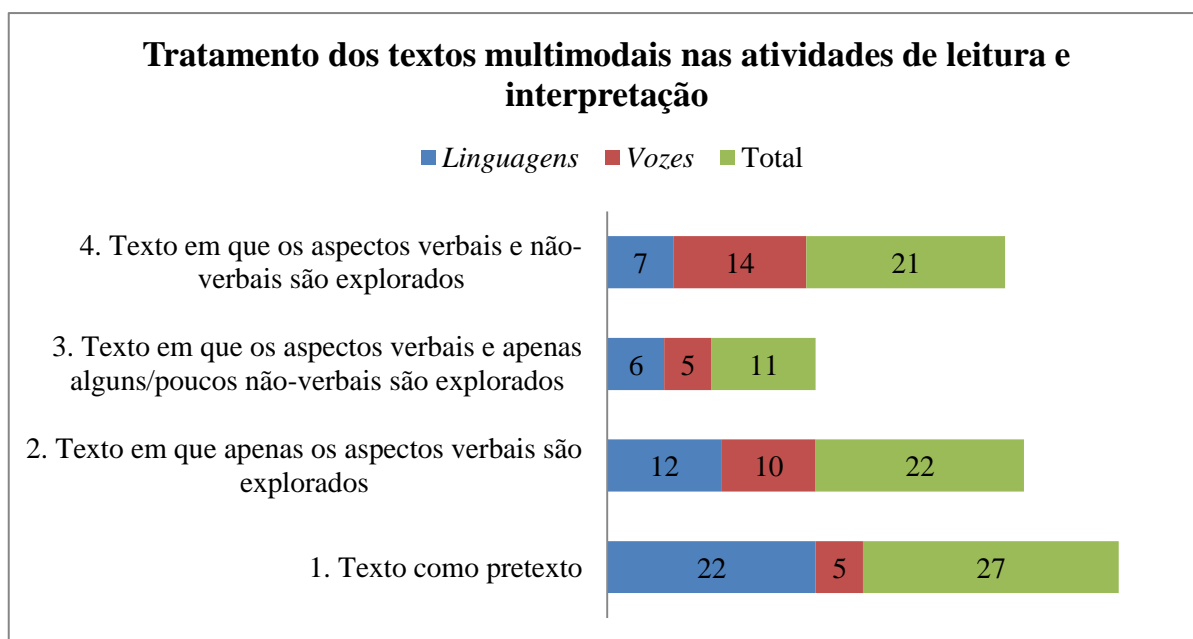
Posteriormente à categorização dos textos presentes nas atividades de leitura e interpretação, foi realizada uma contagem daqueles classificados como multimodais, o que possibilitou observar que a tira é o gênero mais presente em ambos os livros didáticos, apresentando uma incidência de 33%, seguido pelo anúncio publicitário e propaganda, com 26% em relação à soma total de textos. A expressividade desses dois gêneros, que juntos compõem 59% do total de textos multimodais, é notória não apenas nesse contexto, mas também na ilustração da parte teórica dos livros. Este dado pode ser aparentemente relacionado à idade do público-alvo dos livros didáticos analisados – adolescentes e jovens – e a tira, juntamente com a charge, o quadrinho e o *cartum* parecem ser entendidos como atrativos para esse público.

<b>Relação dos gêneros textuais multimodais</b>			
	<i>Linguagens</i>	<i>Vozes</i>	<b>Total</b>
Tira	19	8	<b>27</b>
Anúncio/anúncio publicitário/propaganda	15	6	<b>21</b>
Poema	3	3	<b>6</b>
<i>Cartum</i>	2	3	<b>5</b>
Charge	1	4	<b>5</b>
Placa	3	2	<b>5</b>
Fotografia de placa		4	<b>4</b>
Infográfico		2	<b>2</b>
Cartaz	1	1	<b>2</b>
Capa de revista	1		<b>1</b>
Quadrinho	1		<b>1</b>
Slogan	1		<b>1</b>
Convite de aniversário		1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>34</b>	<b>81</b>

**Tabela 1 – Relação dos gêneros textuais multimodais presentes nas atividades de leitura e interpretação dos livros didáticos *Português: Linguagens e Vozes do Mundo***  
 Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

Realizada essa etapa de identificação e categorização dos textos selecionados, seguiu-se, então, a fase de análise proposta neste trabalho, que diz respeito à observação do tratamento que os gêneros multimodais recebem nas atividades de leitura e interpretação dos manuais. Nesse momento, observou-se que a maioria das atividades (33%) utiliza o texto como pretexto para abordar apenas aspectos gramaticais que estão relacionados ao tema do capítulo. Em seguida, a categoria 2, em que apenas os aspectos verbais do texto

são explorados, é a que mais se destaca, representando 27% do total de textos analisados. A categoria 4, compreendida neste trabalho como a que promove a leitura mais ampliada e global do texto, representa 26% do *corpus* analisado, enquanto a categoria 3, que se refere aos textos em que os aspectos verbais e apenas alguns não-verbais são explorados, aparece com menor incidência (14%).



**Gráfico 2 – Tratamentos dos textos multimodais nas atividades de leitura e interpretação dos livros didáticos *Português: Linguagens e Vozes do Mundo*.**

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

O Gráfico 2 apresenta esses dados totais bem como sua análise em cada livro didático separadamente. Nota-se, a partir dele e do Gráfico 1, que embora o LD *Linguagens* tenha um maior número de textos multimodais, o LD *Vozes* propõe mais atividades na categoria 4. Se compararmos apenas as categorias 2, 3 e 4, agrupando as categorias 3 e 4, é possível observar que o LD *Vozes* permanece com maior inclusão dos aspectos não-verbais nas atividades de leitura e interpretação, enquanto o *Linguagens* apresenta quase equivalência. Na relação entre as categorias e os livros didáticos observa-se que a maioria dos textos multimodais presentes nas atividades de leitura e interpretação do LD *Linguagens* não remetem aos aspectos não-verbais desses textos, sendo que grande parte, na verdade, nem sequer promove a interpretação dos aspectos verbais. Por outro lado, o LD *Vozes* propõe mais frequentemente a observação dos aspectos verbais e não-verbais do texto multimodal.

Embora seja atraente o agrupamento das categorias 1 e 2 de um lado, e 3 e 4, do outro, essa junção poderia levar a uma distorção interpretativa, uma vez que a categoria 1 não explora aspectos do texto, mas apenas refere-se a atividades que se valem dele para exploração de outros aspectos. Por isso, a análise da categoria 1 apresenta-se de forma separada das demais e apenas comparativa a elas. Diante disso, observa-se que essa categoria é bastante significativa no LD *Linguagens*, e pouco presente no *Vozes*, tornando possível a afirmação de que o número de textos utilizados como pretextos para o ensino da gramática é praticamente equivalente às demais propostas de leitura somadas. Por fim, ilustrando ainda a utilização do texto multimodal como pretexto, não poderíamos deixar de apontar a observação de que a tira, gênero mais presente entre os textos multimodais, é a que mais se destaca na categoria 1. Esse dado corrobora com o exposto por Santos (2012), e leva à proposição de que parece haver uma intenção de tornar o ensino da gramática mais lúdico ou “divertido”, uma vez que a tira contém esse elemento de descontração (SANTOS, 2012).

#### 4.4 ANÁLISE LINGUÍSTICO-VISUAL DO TEXTO MULTIMODAL: UMA LEITURA POSSÍVEL?

Esta seção apresenta dois exemplos de textos multimodais, um de cada livro didático, em que suas atividades de leitura e interpretação promoveram a exploração dos aspectos verbais e não-verbais. A partir da apresentação desses textos, refletimos sobre a ampliação da nomenclatura da análise linguística para análise linguístico-visual em razão dos argumentos expostos anteriormente na seção 2.3 juntamente com a observação dos dados deste trabalho, que demonstraram que o texto multimodal ainda precisa ser explorado em sua integralidade.

Ambos os exemplos foram retirados de capítulos que não tem como foco o ensino da linguagem verbal e não verbal. O primeiro texto (ABREU-TARDELLI, ODA E TOLEDO, 2013, p. 253) trata-se de uma propaganda apresentada no início de um capítulo que aborda a coesão textual. Já o segundo (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 110-111) é apresentado na seção “a categoria gramatical na construção do texto” cujo título é “as figuras de linguagem na construção do texto” e diferentemente do primeiro, traz respostas para o professor nas questões propostas. Contudo, nota-se que, em sua maioria, as questões são abertas e requerem que o aluno desenvolva um processo de raciocínio indutivo.



Texto 1

Capítulo **8**

## Elementos de coesão textual

Observe esta propaganda, que fez parte de uma campanha realizada pela ONG Trânsito Amigo.



**Leitura e reflexão**

faça no caderno  
não escreva no livro

1. Para compreender essa propaganda, é preciso entender como seus elementos verbais se relacionam com os elementos não verbais. Observe no texto:
  - o estado da placa;
  - o local onde ela se encontra;
  - a sequência de letras e números da placa.
 O que esses elementos sugerem que tenha acontecido?
2. Considere a assinatura da propaganda.
  - a) Quem é o anunciante?
  - b) O que o anunciante “vende” nessa propaganda?

A propaganda acima tem elementos verbais e não verbais, e a escolha e a organização deles foram determinantes para torná-la um texto lógico, harmonioso e eficaz do ponto de vista comunicativo. Nessa propaganda, foi a intenção de fazer campanha por um trânsito mais solidário e responsável que determinou a escolha da ordem das letras da placa (formando um nome), da ordem dos números (formando um ano), do estado da placa e do lugar onde é mostrada. Esse conjunto de elementos tem coesão, ligação, por isso provoca no leitor o efeito de sentido pretendido. É de coesão que trata este capítulo.

Texto 2

AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

O anúncio a seguir, no contexto original de sua publicação, era interativo. Para ser lido na íntegra, era necessário que o leitor destacasse parte dele. Primeiramente ele via apenas as mãos atadas com os grilhões. Depois, ao destacar as correntes, via o anúncio completo, com texto e imagem.

Leia as duas partes do anúncio e, em seguida, responda às questões propostas.



Fotos: Reprodução

110

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 110).

1. As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão? O fato de estarem sujas de terra, o que mostra que pertencem a um trabalhador do campo.
2. Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.
  - a) As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo? Uma pessoa.
  - b) Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa? A escravidão (causa), que gera o escravo (efeito).
  - c) Que figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa? A metonímia.
3. Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter desatado os grilhões de papel, lê-se: "Inferivelmente, acabar com o trabalho escravo não é fácil assim".
  - a) Que novo sentido o anúncio ganha? O de que a escravidão não acabou no Brasil e que acabar com ela exige muito mais esforço do que desatar grilhões de papel.
  - b) Levante hipóteses: Por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida? Sugestão: Porque há ainda, no Brasil, discriminação e muita pobreza, o que leva muitas pessoas a trocar comida e abrigo por trabalho.
4. Esse anúncio foi publicado na revista *Exame*, especializada em negócios, economia, finanças, gestão empresarial, *marketing*, etc.
  - a) Na segunda parte do anúncio, no alto, à direita lê-se: "Vamos abolir de vez essa vergonha". Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante? Denunciar a existência do trabalho escravo e persuadir o leitor a colaborar no combate a ele.
  - b) Na sua opinião, é coerente a publicação do anúncio nesse tipo de revista? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Sim, porque se presume que o público leitor dessa revista seja formado por empresários, executivos, etc., pessoas que, por terem um nível cultural e socioeconômico mais elevado, podem contribuir na erradicação desse tipo de trabalho.
5. As figuras de linguagem normalmente são consideradas recursos de expressão da linguagem verbal. No entanto, elas são empregadas com frequência na linguagem visual e em linguagem mista (verbal e visual). O anúncio lido comprova a presença dessas figuras em linguagens não verbais? Por quê? Sim, conforme se constatou no emprego da metonímia.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 111).

Observa-se que, em ambos os exemplares, tanto os aspectos verbais quanto os aspectos não-verbais (imagéticos) dos textos multimodais são explorados linguística e epilinguisticamente. Ainda que o texto 2 explore os aspectos metalinguísticos, predominantemente, observa-se que ele é abordado enquanto objeto em si de estudo, e não simplesmente ilustrativo à figura de linguagem que está sendo examinada. Além disso, as perguntas geram reflexão para além do que está explícito no texto, promovendo uma leitura contextualizada e crítica por parte do aluno. Isso pode ser examinado inclusive na escolha dos temas pelos autores dos livros, ambos se tratando de situações pertinentes e pertencentes ao mundo real.

Diante disso, é possível notar em ambas as atividades propostas a presença da análise linguística e visual do texto multimodal, ou da análise linguístico-visual como se propõe neste trabalho, uma vez que não apenas os aspectos verbais ou metalinguísticos são trabalhados, ao contrário, a proposta de leitura realizada é ampla e holística, garantindo ao aprendiz o uso *da* língua e o saber *sobre* ela (BEZERRA & REINALDO, 2013).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se reconhece que o trabalho com a análise linguístico-visual e, em especial, com os gêneros multimodais contribui com as práticas de letramento. Relacionado a isso, a inclusão de gêneros multimodais nos materiais didáticos atende às orientações dos PCN (BRASIL, 1998). Contudo, o modo como isso tem sido feito privilegia a exploração dos aspectos verbais em relação aos não-verbais, quando não o explora apenas como pretexto para o ensino da gramática.

No entanto, não basta apenas a inclusão desse tipo de texto para que a sua leitura e interpretação sejam ensinadas e aprendidas. Ao contrário, a abordagem que o LD propõe desse texto é uma variável fundamental no trabalho que o professor e o aluno farão dele uma vez que direciona a leitura por meio das atividades propostas. Seguramente o professor tem autonomia para trabalhar outros aspectos do texto, porém é inegável o papel orientador do manual didático na condução do ensino. Dessa forma, é possível apontar que os resultados deste trabalho corroboram com o exposto na literatura no sentido de que os aspectos não-verbais do texto ainda necessitam ser mais explorados. O texto multimodal muitas vezes parece estar no livro didático apenas como parte acessória, ilustrando ou exemplificando o conteúdo da unidade, especialmente no que se refere à tira, à charge e ao quadrinho. Observa-se também que esses textos são apresentados de forma organizada pelo conteúdo, de modo que conforme o assunto, os textos entram como aplicação do tema de estudo, de forma fragmentada.

Uma hipótese levantada neste trabalho foi a de que para além da tradição do ensino da nomenclatura da gramática normativa, a proposta da análise linguística ao utilizar o termo “linguística” pode prejudicar a compreensão de que essa análise também deve explorar os aspectos não-verbais do texto. O que se propôs, diante disso, foi a revisão do conceito “análise linguística” para “análise linguístico-visual” como uma tentativa de dar conta e de propor mais explicitamente de um estudo mais amplo e integral do texto – o que, ressalte-se, a AL já propõe no interior de sua concepção. Nesse sentido, embora o conhecimento de outras áreas seja relevante, o arcabouço teórico-metodológico da análise linguístico-visual parece mostrar-se útil na proposta de ensino-aprendizagem do texto – entendido nesse momento em seu sentido mais amplo.

Por fim, ponderamos também que a ampliação deste estudo para os livros didáticos do ciclo completo do Ensino Médio e para diferentes edições dos livros aqui analisados poderia esclarecer e, quiçá, responder algumas das reflexões lançadas ao longo

deste trabalho. Além disso, ainda dentro do escopo do que foi discutido anteriormente, a presença e a forma de abordagem do texto multimodal no Enem e nos exames vestibulares também se mostra um pertinente tema a ser explorado.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; ODA, Lucas Sanches; TOLEDO, Salete. **Português – Vozes do Mundo 1: literatura, língua e produção do texto**. CAMPOS, Maria Tereza A. (Coord.). 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1973].

BATISTA, Antônio A. Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais +: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2008.

CARVALHO, Flaviane Faria; MAGALHÃES, Célia. Mídia impressa e multimodalidade: os significados composicionais na primeira página de jornais mineiros. Multimodalidade e intermedialidade: abordagens linguísticas e literárias. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**, Belo Horizonte/MG, n.27, p.43-71, Jan./Jun. 2009. Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/143>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália C. **Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática**. 9.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Luiz Antonio Marcuschi; Angela Paiva Dionísio. (Orgs.). **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

KEMIAC, Ludmila; ARAÚJO, Denise L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010. Disponível em: <<http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/revista/volume10-Numero1-2010.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: Ronaldo de Oliveira Batista. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 2006. 118 f. Dissertação. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Mestrado em Linguística. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8854/1/2006\\_CristianeRibeiroGomesBouMaron.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8854/1/2006_CristianeRibeiroGomesBouMaron.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2016.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

QUEIROZ, Anne Karine de. **Gêneros visuais multimodais em livros didáticos: tipos e usos**. 2005. 149 f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestrado em Linguística. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7982/arquivo8418\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7982/arquivo8418_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 22 mai. 2016.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS, Francisco Roberto da; SOUZA, Medianeira. Aspectos Multimodais em Editoriais da *Veja*. **2 Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino**. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008. 1 ed.

SILVA, Maria Gorette Andrade; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Multimodalidades e produção de sentidos: o livro didático de português do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande, Paraíba. **Trabalhos aprovados**. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA5\\_ID687\\_14082015211716.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID687_14082015211716.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2016.

SILVA, Noadia I. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, p.949-973, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a07v10n4.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2016.

SANTOS, Adriano Oliveira. Na contramão do (multi)letramento: a abordagem da “tira” em livro didático de português. **Revista Icarahy**, n. 7, p.44-64, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/7/dlingua/versao2.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

TORREÃO, Alice D’Albuquerque. **Texto Multimodal nas Atividades de Leitura de Livro Didático**. 2014. 128 f. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Mestrado em Linguística e Ensino. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7607>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. B.; FERRAZ, Janaína de Aquino. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Análise do livro didático *Português: Linguagens 1*

Unidade 1: A literatura na Baixa Idade Média							
	Gênero textual	Página	Categorização	Seção	Título da seção conforme a unidade	Observação	Categoria
Capítulo 3: Linguagem, comunicação e interação	anúncio publicitário	p. 36	multimodal	construindo o conceito			3
	cartum	p. 38	multimodal	exercícios			3
	cartum	p. 38	multimodal	exercícios			3
	tira	p. 39	multimodal	exercícios			3
	tira	p. 41	multimodal	exercícios			2
	tira	p. 42	multimodal	exercícios			2
	texto	p. 49	verbal	a categoria gramatical na construção do texto	as funções da linguagem na construção do texto		
	anúncio publicitário	p. 50	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto			4
	slogan	p. 50	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto			1
	anúncio publicitário	p. 51	multimodal	semântica e discurso			4
Capítulo 7: As variedades linguísticas	poema	p. 78	verbal	construindo o conceito			
	texto humorístico	p. 82-83	verbal	exercícios		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de carta	p. 83	verbal	exercícios		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	anúncio publicitário	p. 84	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto	as variedades linguísticas na construção do texto		4
	fotos	p. 85	visual	semântica e discurso			
Capítulo 9: figuras de linguagem	poema	p.100	verbal	construindo o conceito		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	tira	p. 107	multimodal	exercícios			1

	tira	p. 107	multimodal	exercícios			2
	versos	p. 109-110	verbal	exercícios			
	anúncio publicitário	p. 110	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto	as figuras de linguagem na construção do texto		4
	anúncio publicitário	p. 111	multimodal	semântica e discurso			1
	poema	p. 112	verbal	semântica e discurso		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	anúncio publicitário	p. 112	multimodal	semântica e discurso			3
Capítulo 10: Competência leitora e habilidades de leitura	anúncio	p. 116	multimodal	prepare-se para o Enem e o vestibular			1
	anúncio	p. 117	multimodal	prepare-se para o Enem e o vestibular			1
	texto orientativo	p. 117	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	imagem	p. 117	visual	prepare-se para o Enem e o vestibular			

Unidade 2: História Social do Classicismo							
	Gênero Textual	Página	Categorização	Seção	Título da seção conforme a unidade	Observação	Categoria
Capítulo 3: Texto e discurso - intertexto e interdiscurso	anúncio	p. 145	multimodal	construindo o conceito			4
	quadro de pintura	p. 146	visual	construindo o conceito			
	cartaz	p. 147	multimodal	exercícios			4
	trecho de obra literária	p. 148	verbal	exercícios		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	texto	p. 151	verbal	exercícios			
	trecho de música	p. 154	verbal	exercícios			
	charge	p. 154	multimodal	exercícios			1
	poema	p. 155	verbal	a categoria gramatical na construção do texto	a coerência e a coesão na construção do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	

	anúncio	p. 156	multimodal	semântica e discurso			2
Capítulo 6: Introdução à semântica	trecho de conto	p. 187-188	verbal	construindo o conceito		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	manchetes de jornal	p. 192	verbal	exercícios			
	trecho de notícia	p. 194	verbal	exercícios			
	trecho de notícia	p. 194	verbal	exercícios			
	trecho de notícia	p. 194	verbal	exercícios			
	poema	p. 195	verbal	a categoria gramatical na construção do texto	a ambiguidade na construção do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	tira	p. 195	multimodal	semântica e discurso			2
Capítulo 8: A observação, a análise e a identificação	quadro de pintura	p. 206	visual	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	trecho de poesia	p. 206	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	capa de revista	p. 207	multimodal	prepare-se para o Enem e o vestibular			1
	lide e manchete de notícia	p. 207	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular			

**Unidade 3: Barroco - A arte da indisciplina**

	<b>Gênero Textual</b>	<b>Página</b>	<b>Categorização</b>	<b>Seção</b>	<b>Título da seção conforme a unidade</b>	<b>Observação</b>	<b>Categoria</b>
Capítulo 3: Sons e letras	poema	p. 242	verbal	construindo o conceito		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	reportagem extraída de revista	p. 248	verbo-visual	exercícios			
	tira	p. 249	multimodal	exercícios			1
	poema	p. 251	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto	sons e letras na construção do texto		1
	poema	p. 252	verbal	semântica e discurso			

Capítulo 6: A expressão escrita: ortografia - divisão silábica	placa	p. 267	multimodal	construindo o conceito			2
	tira	p. 268	multimodal	construindo o conceito			1
	tira	p. 270	multimodal	exercícios			1
	trecho de reportagem	p. 271	verbo-visual	exercícios			
	tira	p. 271	multimodal	exercícios			3
	tira	p. 273	multimodal	exercícios			1
	tira	p. 274	multimodal	exercícios			1
	tira	p. 275	multimodal	exercícios			1
	anúncio	p. 278	multimodal	exercícios			1
	anúncio publicitário	p. 278	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto	a divisão silábica na construção do texto		2
	crônica	p. 279	verbal	semântica e discurso		com ilustração incluída pelo autor do livro	
Capítulo 9: A expressão escrita: acentuação	poema	p. 296	multimodal	construindo o conceito			1
	trecho de reportagem	p. 300	verbo-visual	exercícios			
	placas	p. 300-301	multimodal	exercícios			1
	placa	p. 301	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto	a acentuação na construção do texto		1
	tira	p. 301	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto			1
	tira	p. 302	multimodal	semântica e discurso			2
	quadrinho	p. 302	multimodal	semântica e discurso			1
Capítulo 10: A comparação e a memorização	trecho de textos literários	p. 306	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	trecho de textos literários	p. 306	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	poesia	p. 307	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular		com ilustração incluída pelo autor do livro	

	poesia	p. 307	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de obras literária	p. 308	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	trecho de obras literária	p. 308	verbal	prepare-se para o Enem e o vestibular		com ilustração incluída pelo autor do livro	

Unidade 3: Barroco - A arte da indisciplina							
	Gênero Textual	Página	Categorização	Seção	Título da seção conforme a unidade	Observação	Categoria
Capítulo 3: Estrutura de palavras	anúncio publicitário	p. 334	multimodal	construindo o conceito			2
	trecho de reportagem	p. 338	verbo-visual	exercícios			
	poema concreto	p. 338	multimodal	a categoria gramatical na construção do texto	os elementos mórficos na construção do texto		4
	tira	p. 339	multimodal	semântica e discurso			2
	poema	p. 340	verbal	semântica e discurso		com ilustração incluída pelo autor do livro	
Capítulo 6: Formação de palavras	tira	p. 352	multimodal	construindo o conceito			1
	trechos de reportagem	p. 356	verbal	exercícios		com ilustração incluída pelo autor do livro	
	tira	p. 359	multimodal	exercícios			1
	tira	p. 360	multimodal	exercícios			2
	trecho de letra de música	p. 360-361	verbal	a categoria gramatical na construção do texto	processo de formação de palavras na construção do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	anúncio	p. 362	multimodal	semântica e discurso			2
Capítulo 9: A explicação e a demonstração	notícia	p. 388	verbo-visual	prepare-se para o Enem e o vestibular			

	notícia	p. 389	verbo-visual	prepare-se para o Enem e o vestibular			
	notícia	p. 389	verbo-visual	prepare-se para o Enem e o vestibular			

APÊNDICE 2 – Análise do livro didático *Português – Vozes do mundo 1*

Unidade 1: Trajetórias do discurso						
	Gênero textual	Página	Categorização	Seção	Observação	Categoria
Abertura de unidade	fotografia de placa	p. 180	multimodal	para discutir		2
	fotografia de placa	p. 181	multimodal	para discutir		2
Capítulo 1: Língua e linguagem	quadro de pintura	p. 182	visual	leitura e reflexão		
	anúncio	p. 183	multimodal	no link do texto	linguagem	4
	reportagem	p. 188	verbal	no link do texto		
	fotografia de placa com legenda extraído de jornal	p. 189	multimodal	leitura e reflexão		3
	texto extraído de site	p. 189	verbo-visual	leitura e reflexão		
	trecho de reportagem	p. 190	verbal	leitura e reflexão		
	texto de blog com fotografia	p. 190	verbo-visual	leitura e reflexão		
Capítulo 2: A língua varia	trecho de notícia publicada em revista	p. 191	verbo-visual	leitura e reflexão		
	trecho de notícia publicada em jornal	p. 191	verbal	leitura e reflexão		
	letra de música	p. 192	verbal	no link do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de um "causo"	p. 195	verbal	no link do texto		
	convite de aniversário	p. 199	multimodal	leitura e reflexão		2
	trecho de reportagem publicada em revista	p. 199	verbo-visual	leitura e reflexão		
	erratas publicadas em revista	p. 199	verbal	leitura e reflexão		
	trecho de enciclopédia virtual	p. 200	verbal	leitura e reflexão		
Capítulo 3: Gêneros discursivos e tipos textuais	poema	p. 200	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	poema visual	p. 201	multimodal	leitura e reflexão		4
	tira	p. 202	multimodal	no link do texto	texto e discurso	2
	cartum	p. 209	multimodal	leitura e reflexão		4
	cartaz	p. 209	multimodal	leitura e reflexão		2
	fragmento de um ensaio	p. 210	verbal	leitura e reflexão		
	fragmento de um ensaio	p. 210	verbal	leitura e reflexão		
	página inicial de site: machete, lide, e fotografia	p.211	verbo-visual	leitura e reflexão		
placas	p. 212	multimodal	leitura e reflexão		3	
Capítulo 4: Fala e escrita	charge	p. 213	multimodal	leitura e reflexão		2
	texto de blog	p. 214	verbo-visual	no link do texto		
	transcrição de entrevista	p. 217	verbal	no link do texto		
	trecho de entrevista	p. 218	verbal	leitura e reflexão		
	citação de livro	p. 218	verbal	leitura e reflexão		

	carta	p. 219	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
Capítulo 5: Linguagem e interação	charge	p. 220	multimodal	leitura e reflexão		3
	quadro de pintura	p. 221	visual	no link do texto		
	crônica	p. 224	verbal	no link do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	notícia de jornal	p. 225	verbo-visual	leitura e reflexão		
	texto literário	p. 226	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de depoimento	p. 226	verbal	leitura e reflexão		
Capítulo 6: Língua em vias de fato	infográfico	p. 227	multimodal	leitura e reflexão		4
	quadro de pintura	p. 228	visual	no link do texto		
	trecho de notícia publicada em jornal	p. 233	verbo-visual	leitura e reflexão		
	trecho de notícia publicada em jornal	p. 233	verbo-visual	leitura e reflexão		
	nota publicada em site	p. 234	verbo-visual	leitura e reflexão		
	manchete e lide de notícia	p. 234	verbal	leitura e reflexão		
	trecho de folhetim	p. 235	verbal	leitura e reflexão		
	trecho de livro	p. 235	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de artigo	p. 235	verbal	leitura e reflexão		
	trecho extraído de livro	p. 237	verbal	atividades		
	trechos de letras de músicas	p. 238	verbal	atividades	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	machete e lide	p. 240	verbal	atividades		
	machete e lide	p. 240	verbal	atividades		

Unidade 2: As teias do texto						
	Gênero textual	Página	Categorização	Seção	Observação	Categoria
Abertura de unidade	fotografia	p. 243	visual	para discutir		
Capítulo 7: A coerência	charge	p. 244	multimodal	leitura e reflexão		4
	letra de música	p. 245	verbal	no link do texto		
	crônica	p. 247	verbal	com ilustração	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	poema	p. 251	multimodal	leitura e reflexão		4
	trecho de letra de música	p. 252	verbal	leitura e reflexão		
	tira	p. 252	multimodal	leitura e reflexão		2
	anúncio de compra e venda	p. 252	verbo-visual	leitura e reflexão		
Capítulo 8: Elementos de	poema	p. 252	verbal	leitura e reflexão		
	propaganda	p. 253	multimodal	leitura e reflexão		4
	trecho de entrevista	p. 254	verbal	no link do texto		



coesão textual	parte de infográfico	p. 258	multimodal	leitura e reflexão		4
	texto descritivo	p. 258	verbal	leitura e reflexão		
	texto descritivo	p. 258	verbal	leitura e reflexão		
	fotografia com comentário	p. 259	verbo-visual	leitura e reflexão		
	trecho de texto literário	p. 259	verbal	leitura e reflexão		
	placa	p. 262	multimodal	atividades		1
	comentário de site	p. 262	verbal	atividades		
	charge	p. 263	multimodal	atividades		1
notícia	p.264	verbal	atividades	com ilustração incluída pelo autor do livro		

Unidade 3: Estrutura e formação de palavras						
	Gênero textual	Página	Categorização	Seção		
Abertura de unidade	poema	p. 267	verbal	para discutir	com ilustração incluída pelo autor do livro	
Capítulo 9: História da língua portuguesa	propaganda	p. 268	multimodal	leitura e reflexão		4
	trecho de texto literário	p. 269	verbal	no link do texto		
	trecho de texto de blog	p. 271	verbal	no link do texto		
	fábula	p. 274	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	tira	p. 274	multimodal	leitura e reflexão		1
	propaganda	p. 275	multimodal	leitura e reflexão		3
	trecho de entrevista	p. 275	verbo-visual	leitura e reflexão		
Capítulo 10: Língua: sons e seus efeitos	poema	p. 276	verbal	leitura e reflexão		
	letra de música	p. 276	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	letra de música	p. 277	verbal	no link do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	letra de música	p. 279	verbal	no link do texto	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	ditados populares	p. 281	verbal	leitura e reflexão		
	fotografia	p. 281	visual	leitura e reflexão		
	letra de música	p. 281	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	poema	p. 282	multimodal	leitura e reflexão		4
	tira	p. 282	multimodal	leitura e reflexão		4
Capítulo 11: Formação de palavras: composição	tira	p. 283	multimodal	leitura e reflexão		2
	verbete de dicionário	p. 283	verbal	leitura e reflexão		
	trecho de notícia	p. 284	verbo-visual	no link do texto		
	tira	p. 288	multimodal	leitura e reflexão		2
	trecho de notícia	p. 288	verbal	leitura e reflexão		
	título de notícia	p. 288	verbal	leitura e reflexão		

	artigo de jornal	p. 289	verbal	leitura e reflexão		
	tira	p. 289	multimodal	leitura e reflexão		2
Capítulo 12: Formação de palavras: derivação	propaganda	p. 290	multimodal	leitura e reflexão		3
	trecho de reportagem	p. 291	verbal	no link do texto		
	trecho de crônica	p. 294	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de notícia com fotografia	p. 294	verbo-visual	leitura e reflexão		
	manchete	p. 294	verbal	leitura e reflexão		
	foto de placa de trânsito	p. 296	multimodal	atividades		1
	trava-língua	p. 296	verbal	atividades	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de crônica	p. 296	verbal	atividades		
	parágrafo	p. 296	verbal	atividades	com ilustração incluída pelo autor do livro	

Unidade 4: A linguagem expressiva						
	Gênero textual	Página	Categorização	Seção	Observação	Categoria
Abertura da unidade	propaganda	p. 301	multimodal	para discutir		4
Capítulo 13: O que pode esta língua: recursos e efeitos	cartum	p. 302	multimodal	leitura e reflexão		4
	cartum	p. 302	multimodal	leitura e reflexão		4
	letra de música	p. 303	verbal	no link do texto		
	trecho de diálogo de obra literária	p. 311	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	tira	p. 311	multimodal	leitura e reflexão		1
	trecho de crônica	p. 312	verbal	leitura e reflexão		
	miniconto	p. 312	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de crônica esportiva	p. 312	verbal	leitura e reflexão		
	texto do <i>twitter</i>	p. 314	verbal	leitura e reflexão	com ilustração incluída pelo autor do livro	
	trecho de reportagem	p. 314	verbo-visual	leitura e reflexão		