

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

EUNICE ALVES REINALDO

**MULTILETRAMENTOS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA
2023

EUNICE ALVES REINALDO

MULTILETRAMENTOS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramentos.

LINHA DE ATUAÇÃO: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

ORIENTADOR (A): Profa. Dra. Rita Alves Vieira

TERESINA

2023

R364m Reinaldo, Eunice Alves.

Multiletramentos em livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental / Eunice Alves Reinaldo. – 2024.
190 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.

“Orientadora: Prof.ª Dra. Rita Alves Vieira.”

“Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.”

“Linha de Atuação: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.”

1. Multiletramentos. 2. Multimodalidade. 3. Livro didático.
4. Leitura. 5. Ensino de Língua Portuguesa. I. Título.

CDD: 469.07

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecária) CRB-3ª/1637



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

EUNICE ALVES REINALDO

MULTILETRAMENTOS EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às catorze horas e trinta minutos, do dia 20 de novembro de 2023, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Profa. Dra. Rita Alves Vieira (UESPI)
(Presidente)

Profa. Dra. Shirlei Marli Alves (UESPI)
(1ª examinadora)

Profa. Dra. Ivetta de Abreu Lopes (UFPI)
(2ª examinadora)

Lucirene da Silva Carvalho
Coordenadora Mestrado
Profissional em Letras-PROFLETRAS
Portaria nº 0711/23

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em sua infinita bondade, concedeu-me forças para superar as barreiras encontradas.

A meus pais, pelo amor, carinho e apoio que sempre a mim dispensaram.

Aos meus irmãos, pela parceria e contribuição para o sucesso da minha caminhada.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Rita Alves Vieira, pelo compartilhamento de sua experiência, atenção e compreensão com minhas dúvidas e inseguranças.

Às Professoras Dra. Shirlei Marly Alves e Dra. Iveuta de Abreu Lopes, pelas pertinentes contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS, que contribuíram com seus conhecimentos e experiências.

Aos colegas da turma VII do PROFLETRAS, que compartilharam essa trajetória de forma afetuosa, tornando mais fácil esse processo.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram nessa jornada, minha eterna gratidão e o meu muito obrigada!

RESUMO

Sobre o tema “Multiletramentos”, este trabalho objetiva analisar as atividades de leitura do livro didático de Língua Portuguesa do 9º do ano da coleção Conexão e Uso e sua contribuição para a promoção dos multiletramentos. São mobilizados os pressupostos teóricos do Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021), Cope e Kalantzis (2009) e Rojo (2009, 2012, 2013) acerca da pedagogia dos multiletramentos. Em relação à teoria da multimodalidade, adotamos as contribuições de Kress e van Leeuwen (2006), Dionísio (2011), Santos e Pimenta (2014) e Gualberto e Pimenta (2019). O corpus da pesquisa constitui-se das atividades de leitura dos gêneros textuais do livro supracitado, de Delmanto e Carvalho (2018). Os multiletramentos surgem como uma pedagogia que se adequa ao ensino de língua portuguesa, pois apresentam como característica principal considerar as diversidades cultural e linguística presentes nos textos que circulam na sociedade. Diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos, vivenciados na atualidade, o livro didático continua a ser o material mais utilizado nas salas de aula do Brasil (Rojo; Batista, 2003). Em relação à sua natureza, caracterizamos o estudo aqui proposto como pesquisa aplicada e, quanto à forma de abordagem do problema, o estudo classifica-se como qualitativo. Do ponto de vista de seus objetivos, é possível classificá-la como uma pesquisa exploratório-descritiva, e, quanto aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa referida classifica-se como documental (Gil, 2002). Os resultados de nossa análise demonstram que o livro promove os multiletramentos, suas atividades abordam a multiculturalidade por meio da exposição de temáticas que ressaltam as diferenças culturais, propiciando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. No entanto, observamos que a abordagem dos gêneros multimodais deve ser ampliada e apresentar uma análise mais aprofundada. Destaca-se o trabalho com o uso das tecnologias da comunicação em todas as unidades do livro.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Livro didático; Leitura.

ABSTRACT

On the theme “Multiliteracies”, this work aims to analyze the reading and text production activities of the Portuguese Language textbook for the 9th year of elementary school from the *Conexão e Uso* collection, in order to verify its contribution to the promotion of multiliteracies. The theoretical assumptions of the New London Group (Cazden et al., 2021), Cope and Kalantzis (2009) and Rojo (2009, 2012, 2013) regarding the pedagogy of multiliteracies are mobilized. Regarding the theory of multimodality, we adopted the contributions of Kress and van Leeuwen (2006), Dionísio (2011), Santos and Pimenta (2014) and Gualberto and Pimenta (2019). The research corpus consists of reading and text production activities of the textual genres of the aforementioned book, by Delmanto and Carvalho (2018). When it comes to multiliteracies, they appear as an imposition on Portuguese language teaching, as their main characteristic is to consider the cultural and linguistic diversities present in the texts that circulate in society. Given the methodological transformations implemented due to technological advances experienced today, the textbook continues to be the most used material in classrooms in Brazil (Rojo; Batista, 2003). In relation to its nature, we characterize the study proposed here as applied research and, regarding the way of approaching the problem, the study is classified as qualitative and quantitative. From the point of view of its objectives, it is possible to classify it as an exploratory-descriptive research, and, regarding the technical procedures used, the research referred to is classified as documentary (Gil, 2002). The results of our analysis demonstrate that the book promotes multiliteracies, its activities address multiculturalism through the exposure of themes that highlight cultural differences, promoting the development of students' critical sense. However, verbal-visual genres, that is, essentially multimodal, make up a smaller percentage in relation to the verbal genres present in the book. We also note that the approach to multimodal genres must present a more in-depth analysis. The work with the use of communication technologies in all units of the book stands out.

Keywords: Multiliteracies; Multimodality; Textbook; Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conto "Olhos d'água".....	92
Figura 2 - Conto "Olhos d'água".....	93
Figura 3 - Conto "Olhos d'água".....	94
Figura 4 - Exploração do texto: conto.....	95
Figura 5 - Atividade Exploração do texto.....	96
Figura 6 - Do texto para o cotidiano.....	98
Figura 7 - Do texto para o cotidiano.....	99
Figura 8 - Atividade de escuta.....	101
Figura 9 - Produção oral: debate.....	103
Figura 10 – Miniconto: "Fumaça".....	105
Figura 11 - Minicontos: "Só", "No embalo da rede" e "Assim".....	106
Figura 12 - Minicontos: "Avareza" e "A tartaruga encantada".....	107
Figura 13 - Exploração do texto (minicontos).....	108
Figura 14 - Produção escrita: miniconto.....	111
Figura 15 - Cultura digital: vídeo.....	112
Figura 16 - Editorial: "A nova revolta da vacina".....	114
Figura 17 - Contin. Editorial: "A nova revolta da vacina".....	115
Figura 18 - Atividade Exploração do texto: editorial.....	116
Figura 19 - Do texto para o cotidiano.....	117
Figura 20 - Produção escrita: editorial.....	118
Figura 21 - Charge.....	120
Figura 22 - Cartum.....	121
Figura 23 - Exploração do texto: charge e cartum.....	122
Figura 24 - Exploração do texto: charge e cartum.....	123
Figura 25 - Diálogo entre textos: infográfico.....	126
Figura 26 - Infográfico.....	127
Figura 27 - Produção oral: spot.....	129

Figura 28 - Cultura digital: gravação de spot.....	131
Figura 29 – Anúncio Novo coronavírus.....	142
Figura 30 – Anúncio O Boticário.....	143
Figura 31 – TEXTO I – Módulo I.....	145
Figura 32 – TEXTO II – Módulo I.....	146
Figura 33 – TEXTO II – Módulo I.....	146
Figura 34 – TEXTO III – Módulo I.....	147
Figura 35 – TEXTO I – 1ª Etapa – Módulo II.....	150
Figura 36 – TEXTO II – 1 Etapa – Módulo II.....	150
Figura 37 – TEXTO III – 1ª Etapa – Módulo II.....	151
Figura 38 – TEXTO I – 2ª Etapa – Módulo II.....	153
Figura 39 – TEXTO II – 2ª Etapa – Módulo II.....	153
Figura 40 – TEXTO III – 2ª Etapa – Módulo II.....	154
Figura 41 – TEXTO I – 3ª Etapa – Módulo II.....	156
Figura 42 – TEXTO II – 3ª Etapa – Módulo II.....	156
Figura 43 – TEXTO II – 3ª Etapa – Módulo II.....	157
Figura 44 – TEXTO I – 4ª Etapa – Módulo II.....	159
Figura 45 – TEXTO II – 4ª Etapa – Módulo II.....	159
Figura 46 – TEXTO III – 4ª Etapa – Módulo II.....	160
Figura 47 – TEXTO I – 5ª Etapa – Módulo II.....	162
Figura 48 – TEXTO II – 5ª Etapa – Módulo II.....	162
Figura 49 – TEXTO III – 5ª Etapa – Módulo II.....	163
Figura 50 – TEXTO I – 6ª Etapa – Módulo II.....	165
Figura 51 – TEXTO II – 6ª Etapa – Módulo II.....	165
Figura 52 – TEXTO III – 6ª Etapa – Módulo II.....	166
Figura 53 – TEXTO I – 1ª Etapa – Módulo III.....	168
Figura 54 – TEXTO II – 1ª Etapa – Módulo III.....	168
Figura 55 – TEXTO III – 1ª Etapa – Módulo III.....	169
Figura 56 – TEXTO I – 2ª Etapa – Módulo III.....	170
Figura 57 – TEXTO II – 2ª Etapa – Módulo III.....	170

Figura 58 – TEXTO III – 2ª Etapa – Módulo III.....	171
Figura 59 – TEXTO IV – 2ª Etapa – Módulo III.....	171
Figura 60 – TEXTO I – 1ª Etapa – Módulo IV.....	173
Figura 61 – TEXTO II – 1ª Etapa – Módulo IV.....	174
Figura 62 – TEXTO III – 1ª Etapa – Módulo IV.....	174
Figura 63 – TEXTO I – 2ª Etapa – Módulo IV.....	176
Figura 64 – TEXTO II – 2ª Etapa – Módulo IV.....	176
Figura 65 – TEXTO III – 2ª Etapa – Módulo IV.....	177
Figura 66 – TEXTO IV – 2ª Etapa – Módulo IV	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Linguagens/semioses -eixo Leitura.....	75
Gráfico 2 - Gêneros de Linguagem Verbal -eixo Leitura.....	76
Gráfico 3 - Gêneros de linguagem Verbo-Visual sem predominância de imagem -eixo Leitura.....	76
Gráfico 4 - Gêneros de Linguagem Verbo-Visual com predominância de imagem -eixo Leitura.....	77
Gráfico 5 - Linguagens/Semioses -eixo Outras atividades	78
Gráfico 6 - Gêneros de Linguagem Verbal -eixo Outras atividades.....	79
Gráfico 7 - Gêneros de Linguagem Verbo-visual sem predominância de imagem -eixo Outras atividades.....	80
Gráfico 8 - Gêneros de Linguagem Verbo-visual com predominância de imagem -eixo Outras atividades.....	80
Gráfico 9 - Gêneros de Linguagem Visual -eixo Outras atividades.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Design de sentidos.....	28
Quadro 2 - Mapa dos multiletramentos.....	32
Quadro 3 - Categorias dos multiletramentos.....	33
Quadro 4 - Gramática do design visual.....	40
Quadro 5 - Práticas leitoras.....	52
Quadro 6 - Práticas de produção de textos.....	55
Quadro 7 - Design de sentidos.....	70
Quadro 8 - Categorias dos multiletramentos.....	71
Quadro 9 - Metodologia de análise.....	71
Quadro 10 - Panorama das propostas da seção Cultura Digital.....	87
Quadro 11 – Levantamentos dos critérios contemplados nas seções.....	89
Quadro 12 - Temáticas abordadas no livro.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do Design Visual
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LD	Livro didático
LDP	Livro didático de Português
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS.....	18
2.1 O LETRAMENTO ESCOLAR.....	19
2.2 MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CONTEMPORÂNEOS.....	23
2.3 DA SEMIÓTICA SOCIAL À MULTIMODALIDADE.....	34
3 O LIVRO DIDÁTICO E OS MULTILETRAMENTOS.....	44
4 O ENSINO DE LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS.....	49
4.1 A BNCC E OS MULTILETRAMENTOS	49
4.2 LER PARA AGIR NO MUNDO.....	56
4.2.1 Ensino de leitura crítica e os multiletramentos.....	58
5 METODOLOGIA.....	65
5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	66
5.2 A FONTE DE DADOS E O CORPUS DA PESQUISA.....	68
5.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	69
6 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS.....	73
6.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO LIVRO.....	75
6.2 ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS NO LDP	83
6.3 A PROMOÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NO LDP.....	85
6.3.1 Unidade 1: Um conflito, uma história.....	91
6.3.2 Unidade 8: Penso, logo contesto.....	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
8 PROPOSTA DIDÁTICA – ANÁLISE DE GÊNEROS MULTIMODAIS À LUZ DA GDV.....	141
REFERÊNCIAS.....	180

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi motivada por nosso interesse em analisar e refletir sobre possíveis aperfeiçoamentos para o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, no que se refere à formação de leitores na contemporaneidade. Com as mudanças nos textos praticados e circulantes ao nosso redor e toda a multimodalidade que eles têm incorporado, novas formas de ler e de escrever devem ser trabalhadas na escola, ou seja, novos letramentos precisam ser processados e estimulados. Estamos, portanto, diante de uma demanda social que exige diferentes práticas leitoras, como também docentes, voltadas para o trabalho ativo com a pluralidade de linguagens, levando em consideração o caráter multimodal dos textos e a variedade de suas significações.

Sabemos que, mesmo diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos vivenciados na atualidade, o livro didático (LD) continua sendo o material didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil (Rojo; Batista, 2003). Assim, a nossa pesquisa pretende investigar se o livro didático de língua portuguesa (LDP) está acompanhando as inovações das novas linguagens dos textos multimodais e da diversidade cultural, oportunizando ao aluno um olhar crítico no âmbito das transformações ocorridas com a evolução das novas tecnologias.

O objeto de estudo desta pesquisa são as atividades de leitura presentes no livro de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental e sua contribuição para a promoção dos multiletramentos. Assim, postulamos que o LDP contempla atividades de leitura de textos multimodais que promovem os multiletramentos, relativos às práticas sociais dialógicas ao mundo contemporâneo e suas novas tecnologias e formas de leitura. Consideramos que o LDP deve adequar-se às mudanças ocorridas na contemporaneidade, ou seja, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, assim como as inovações tecnológicas e, desse modo, possibilitar que os alunos se envolvam em práticas de letramentos contemporâneos, abordando a multimodalidade, a multiculturalidade e o uso das novas mídias.

Para o desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, três questões norteadoras foram elaboradas:

- a) Quais os gêneros textuais multimodais presentes no LDP?

- b) O LDP apresenta aspectos conceituais acerca dos multiletramentos?
- c) As atividades com textos de gêneros multimodais desenvolvidas no LDP mobilizam a capacidade leitora dos alunos, levando-os à construção de sentidos, promovendo assim os multiletramentos?

Partindo dessa ideia, propomos como objetivo geral desta pesquisa, analisar as atividades de leitura no LDP do 9º ano do Ensino Fundamental da coleção Conexão e Uso e sua contribuição para a promoção dos multiletramentos. A partir desse objetivo geral, temos os objetivos específicos:

1. Mapear os gêneros textuais multimodais presentes no livro didático de Língua Portuguesa 9º ano;
2. Apontar os aspectos conceituais sobre multiletramentos presentes no Manual do professor;
3. Descrever atividades com gêneros multimodais desenvolvidas nos livros didáticos, observando a promoção dos multiletramentos para a formação crítica dos alunos.

Para observar se os multiletramentos são explorados nos textos e nas atividades de leitura, consideramos as temáticas dos gêneros discursivos apresentados no referido manual, a abordagem da multimodalidade constitutiva dos textos, o uso das novas tecnologias, além de observar proposições a respeito da diversidade cultural e linguística da sociedade. Com base nos resultados deste estudo, elaboramos uma proposta didática que trabalha a leitura de textos multimodais, visando à promoção de multiletramentos nas práticas sociais de leitores.

O Grupo de Nova Londres, Cazden *et al.* (2021), Cope e Kalantzis (2009) e Rojo (2009, 2012, 2013) guiaram nossa concepção da pedagogia dos multiletramentos, a qual destaca o conceito de designs de significados. Em relação à teoria da multimodalidade, adotamos as contribuições de Kress e van Leeuwen (2006), Dionísio (2011), Santos e Pimenta (2014) e Gualberto e Pimenta (2019), destacando o processo de design de significado por parte do produtor e do interpretante do texto. Consideramos expor, por meio desses teóricos, que a escola deve possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais, que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), de maneira ética, crítica e democrática. Para tanto, a educação linguística deve considerar os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos (Rojo, 2009). Desse modo,

torna-se necessário ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramentos escolares e o universo e a natureza dos textos que circulam na escola.

Conforme Prodanov e Freitas (2013), em relação à sua natureza, caracterizamos o estudo aqui proposto como pesquisa aplicada e quanto à forma de abordagem do problema, o estudo classifica-se como qualitativo. Do ponto de vista de seus objetivos, é possível classificá-lo como uma pesquisa exploratório-descritiva, posto que objetiva proporcionar maior familiaridade sobre o tema, expondo as características do assunto estudado. O corpus da pesquisa constitui-se das atividades leitura de textos do LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos surgem como uma pedagogia que se adequa ao ensino de Língua Portuguesa, pois apresentam como característica principal considerar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens presentes nos textos que circulam na sociedade. Multiletramentos (*Multiliteracy*) é um termo criado na década de 1990 por um grupo de acadêmicos (New London Group) empenhados no desenvolvimento de uma nova pedagogia de alfabetização (Cadzen *et al.*, 2021). O termo se refere a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.

A Semiótica Social, abordagem aplicada aos textos multimodais, considerando os diferentes modos semióticos, propõe uma linha de estudo que se baseia na concepção de Halliday (1985), centrada nas funções sociais da linguagem. A Semiótica Social tenta explicar a criação de significados a partir da prática social e “[...] defende o argumento de que todo signo é resultado do interesse do produtor do texto, o qual faz escolhas que acredita ser mais adequadas ao seu propósito” (Gualberto; Pimenta, 2019, p. 19). Para a Semiótica Social, os textos são sempre multimodais, ou seja, são formados por mais de um modo semiótico.

Conforme Gualberto e Pimenta (2019, p. 69), a multimodalidade pode ser vista como uma abordagem da semiótica social. “Essa abordagem tenta compreender todos os modos de representação que são utilizados em um texto”. Ou seja, a multimodalidade, considera que todos os modos, a imagem, o texto, o som, o vídeo etc., podem ser usados para a produção de sentidos, conforme o interesse do produtor, o contexto de comunicação e o público-alvo.

No contexto da educação brasileira, o livro didático é uma das principais fontes de leitura e formação de leitores. Desse modo, é importante analisar o modo como o LDP trabalha o texto, em especial, os textos multimodais. É relevante, portanto, entender e refletir sobre a abordagem do LDP com base na teoria dos multiletramentos, que considera o conhecimento prévio, a análise crítica, as habilidades já adquiridas dos alunos e os diferentes modos de significação, tornando-os sujeitos mais ativos no processo de aprendizagem.

Conforme Rojo (2012), a proposta dos multiletramentos, que considera o caráter multimodal dos textos e a multiculturalidade, apresenta-se como uma abordagem que propicia a promoção de uma concepção de leitura crítica. Isso posto, consideramos de fundamental importância ensinar e incentivar a abordagem de leitura crítica com base na teoria dos multiletramentos, para que os educandos consigam desenvolver uma postura ativa diante dos textos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é função da escola difundir o conhecimento sobre as novas formas de ler e de escrever o mundo e o componente curricular Língua Portuguesa (LP) deve promover essa aprendizagem, oferecendo aos estudantes atividades que lhes proporcionem novas práticas de oralidade, de escrita e de outras linguagens. Para tanto, é necessário que os professores e a escola adotem novas práticas de leitura, que contribuam para que os estudantes se tornem leitores proficientes e saibam usar a língua de forma eficaz em suas diversas situações de comunicação.

Para Ribeiro (2021), no contexto em que vivemos, a comunicação é diversificada e complexa, exigindo habilidades de leitura crítica e o conhecimento da composição dos textos, que é extremamente importante para a formação de leitores contemporâneos. Assim, é necessário que a escola desenvolva novas formas de leitura, possibilitando o contato com textos em diversos suportes, inserindo o contato com as novas tecnologias, visando a uma formação de leitores críticos e autônomos.

Com o intuito de conhecer mais acerca do tema de nossa pesquisa, procedemos uma investigação de trabalhos já realizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dos quais apontamos três que tiveram contribuições significativas para esta escrita. A tese de Rosivaldo Gomes, com o título *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio*, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017. Os resultados desse estudo demonstram

que, apesar de já ser possível identificar algumas incidências de textos de gêneros multissemióticos nos livros didáticos do Ensino Médio, ainda são poucas as atividades de leitura relacionadas a tais gêneros. E também, tais atividades propostas para a leitura ainda são, em grande parte, baseadas na abordagem cognitiva de leitura e pouco auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas referentes à leitura.

Outro trabalho verificado foi a tese de Maria Cilânia de Sousa Caldas, com o título *Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português de ensino médio*, Universidade Federal do Ceará, 2021. Os resultados dessa análise demonstram que alguns textos de gêneros multissemióticos no LDP do Ensino Médio apresentam marcas de multiletramentos e direcionam o aluno pelos caminhos da leitura multimodal, mas ainda não favorecem o posicionamento crítico do aluno nos diversos campos de atuação social.

O terceiro trabalho consultado foi a dissertação de Dinete Andrade Soares Bitencourt, com o título *Multiletramentos e ensino-aprendizagem de língua portuguesa: o livro didático de português do ensino fundamental*, Universidade Federal de Goiás, 2021. Esse estudo evidenciou que os textos e as atividades analisadas são significativos, oportunos, positivos e alguns colaboram para que o estudante seja crítico. Além disso, é um material que contempla as orientações da BNCC, alinhado às diretrizes curriculares, que veicula textos multimodais ao longo de todos os capítulos.

A leitura dos três trabalhos citados contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento desta pesquisa. Percebemos que é necessária uma abordagem que contemple a leitura e a produção de gêneros multimodais e que promova práticas de multiletramentos, visando a uma formação de leitores críticos, ativos, para assim desenvolverem-se como um sujeito social. Além dos aspectos já estudados nas pesquisas levantadas, é importante relacionar os aspectos conceituais relativos aos multiletramentos presentes no LDP. A abordagem dos conceitos mais específicos sobre os multiletramentos, no livro didático, contribuirá para que os professores tenham maior conhecimento para a prática desta pedagogia. A pesquisa sobre a abordagem dos multiletramentos nos livros didáticos é de grande relevância para a comunidade escolar e acadêmica, pois os resultados e a metodologia poderão servir para a análise de outros materiais didáticos.

Postulamos que a análise dos gêneros multimodais nos livros didáticos proporciona uma reflexão sobre a relevância de um ensino de língua materna, voltado para as novas formas de ler e escrever o mundo com vistas à promoção dos multiletramentos.

O percurso da presente pesquisa está organizado da seguinte forma: a introdução – que apresenta o tema, os objetivos abordados no trabalho e as considerações sobre a importância da análise do uso dos multiletramentos no LDP. Em seguida, no segundo capítulo, propomos uma reflexão sobre as concepções de letramento, multiletramentos e uma descrição da Semiótica Social e aspectos da multimodalidade. No terceiro capítulo, apresentamos uma abordagem acerca da relação entre o livro didático e os multiletramentos. Na sequência, no quarto capítulo, apresentamos uma abordagem do ensino de leitura relacionado aos multiletramentos, destacando os apontamentos da BNCC sobre multiletramentos e uma seção sobre a promoção da leitura crítica por meio dos multiletramentos. O quinto capítulo traz as considerações metodológicas da pesquisa, relacionando a abordagem qualitativa e ressaltando os objetivos geral e específicos da pesquisa documental. No sexto capítulo, apresentamos a análise de dados e, em seguida, as considerações finais. Após as considerações finais, apresentamos nossa proposta didática de análise de gêneros multimodais à luz da Gramática do Design Visual.

2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

De acordo com Tfouni (2006), o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, objetiva investigar, não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, centra-se no social. Os estudos acerca do letramento procuram investigar as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social. O letramento pode atuar e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Logo, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, mas diretamente relacionado com a existência de um código escrito.

Segundo Soares (2002, p. 145), letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” Ou seja, os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita mantêm com os outros e com o mundo que os cercam formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. Logo, o letramento pode ser entendido como o domínio das práticas sociais de uso da escrita. Assim, podemos dizer que existem vários letramentos, que vão desde um domínio menor da escrita até um domínio maior e formal dela.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (Soares, 2009, p. 39-40).

Para Tfouni (2006), é comum pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias, porém, ela também serve para ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Assim como a escrita associa-se ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão, que caracteriza, ideologicamente, as relações sociais, ela pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, bem como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos.

O sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção numa sociedade letrada não garante formas iguais de participação. O domínio de práticas discursivas determinadas pelo discurso

da escrita garante uma participação mais efetiva nas práticas sociais. De acordo com Tfouni (2006), não deve ser usado o termo iletrado como o contrário de letrado, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, ou seja, o iletramento. O que existe são graus de letramento.

Conforme Soares (2009), o nível de letramento de grupos sociais está diretamente relacionado com suas condições sociais, culturais e econômicas. É necessário que haja condições para o letramento. Primeiramente, deve haver uma escolarização real e efetiva da população, maior número de pessoas sabendo ler e escrever e que aspirem a algo mais que simplesmente aprender ler e escrever. Deve haver também maior disponibilidade de material de leitura, pois pessoas são alfabetizadas, mas não lhes são dadas condições para ler e escrever, não há material impresso à sua disposição, há poucas bibliotecas e o preço dos livros é inacessível.

2.1 O LETRAMENTO ESCOLAR

Conforme afirma Kleiman (2005), as práticas de letramento em ambiente escolar têm objetivos sociais importantes para os sujeitos da situação. O letramento escolar visa “ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (Kleiman, 2005, p. 33) As práticas escolares pressupõem um sujeito independente do seu contexto social. Entretanto, isso se modifica quando o trabalho se organiza, considerando os textos que circulam na sociedade. E dessa forma, aspectos do contexto sociocultural começam a fazer parte das aulas, o que torna o ambiente de aprendizagem mais significativo. Na visão da autora supracitada, o fato de a escola distinguir as práticas letradas das instituições de origem e de tratar de forma descontextualizada, uniforme, os textos, independente do seu contexto social, não significa que as práticas escolares não sejam situadas. “Elas são situadas na escola, a mais importante agência de letramento da sociedade, que fornece as práticas de análise de elementos como sílabas, palavras, frases... e até textos” (Kleiman, 2005, p. 38).

De acordo com Street (2014, p. 127), o letramento não deve ser associado com a escolarização e a concepção de letramento mais adequada é a aquela “de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros

letramentos”. Ainda segundo o referido autor, devemos enfatizar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas. Na visão dele, o letramento ideológico não se refere a aspectos técnicos da escrita ou da oralidade, mas a modelos e pressupostos concorrentes acerca dos processos de leitura e escrita, que estão associados a relações de poder. Logo, contrapõe-se ao letramento autônomo, “um conjunto separado, reificado de competências neutras desvinculadas do contexto social” (Street, 2014, p. 129).

Portanto, podemos afirmar que o modelo autônomo de letramento é o que predomina nas práticas escolares. Para Street (2014), aprender o letramento não é apenas adquirir conteúdo, mas aprender um processo. O letramento é aprendido em determinado contexto, de forma particular e os alunos aprendem modelos culturais de identidade e personalidade e não, simplesmente a decodificação da escrita.

O letramento escolar é um tipo de prática de letramento que desenvolve um tipo de habilidade, não outros. Geralmente, na escola, há uma valorização de habilidades individuais, além de considerarem-se as atividades de leitura e de escrita como neutras, universais e distanciadas tanto do professor quanto do aluno, como se estes fossem receptores passivos (modelo autônomo de letramento) (Resende; Marcie, 2015, p. 162).

Para Resende e Marcie (2015), o letramento escolar é de natureza técnica e individual, contrapondo-se ao letramento social, que ocorre fora da escola. Por outro lado, o letramento ideológico nega a neutralidade da escrita e compreende seus efeitos, levando em consideração as questões sociais, culturais e de poder.

Conforme a visão de Mortatti (2004, p. 113), a escola ao tratar as atividades de leitura e de escrita de forma autônoma produz práticas e eventos de letramento, porém “com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar”. Na escola, tais eventos e práticas tornam-se objetos de ensino e aprendizagem que são organizados sistematicamente e metodicamente, de acordo com critérios pedagógicos, visando a um objetivo maior: a aprendizagem por parte do aluno.

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 35) Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples representação gráfica da língua.

O letramento está voltado para os usos e as práticas, está relacionado à compreensão de todas as formas visuais como fotos, gráficos, mapas e demais expressões visuais encontradas nos textos multimodais.

De acordo com Rojo (2008), o letramento escolar voltado, principalmente, para as práticas de leitura e de escrita de textos em gêneros escolares e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas, somente atenderá as exigências do mundo contemporâneo se considerar os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam” (Rojo, 2008, p. 586-587). Dessa forma, será possível que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática.

Soares (2002) reporta-se ao contexto do surgimento das tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a internet, que propiciaram a introdução, na sociedade, de novas modalidades de práticas de leitura e de escrita. Dessa forma, surgiu o letramento digital que se define como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (Soares, 2002, p. 151). Podemos afirmar que o letramento digital inclui tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital.

O ensino de Língua Portuguesa vem se adaptando às transformações ocorridas ao longo do tempo. As práticas de letramento na escola estavam baseadas em atividades de leitura e escrita, entretanto, atualmente, tais práticas vêm sofrendo mudanças com a inserção das novas tecnologias. Os textos passaram a ter novas modalidades. Combinam imagens estáticas e em movimento, com áudio, cores e links (Dias *et al.*, 2012).

Tais modalidades passaram a exigir do leitor- no caso escolar, do aluno e do (a) professor (a)- a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramento para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje nas mídias: visual (uso das imagens), sonoros (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes (Dias *et al.*, 2012, p. 76).

De acordo com Dias *et al.* (2012), novos gêneros do discurso foram surgindo, tais como o blog, o e-mail, o chat, as homepages, os podcasts, os infográficos e outros tantos que vieram juntos com a internet. Uma combinação de múltiplos textos multimodais, trazendo novos significados. A adequação do ensino de Língua Portuguesa às novas mudanças sociais e à pluralidade cultural, visando articular os dois eixos: o uso da língua e o da reflexão sobre seus usos, tem exigido dos alunos novas habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de diversos gêneros presentes nas práticas sociais letradas.

Sabemos que muitas são as linguagens utilizadas na contemporaneidade, ou seja, a multimodalidade é um aspecto responsável pela constituição de textos orais e escritos. Nesse contexto, há uma nova demanda social que exige novas práticas docentes voltadas para a pluralidade cultural e essa diversidade de linguagens, possibilitando leituras não lineares, não unilaterais, levando em consideração o caráter multimodal dos textos e seus vários significados.

[...] tratava-se de formar um usuário funcional, que tivesse competência técnica nas ferramentas textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). [...] O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (Rojo, 2012, p. 29).

Para Rojo (2012), a escola precisa deixar de lado práticas tradicionais de leitura, voltadas apenas para os elementos verbais, e desenvolver atividades de leitura multimodal e crítica. Trata-se de tornar a leitura uma atividade permanente, interativa, motivadora, diversificada e, principalmente, crítica. Ou seja, uma leitura plena só será atingida a partir de um processo contínuo de multiletramentos, tendo em vista toda uma perspectiva multimodal do mundo contemporâneo.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Diante das constantes mudanças na sociedade, da sua diversidade cultural e linguística, da multimodalidade constitutiva dos textos e das inovações tecnológicas,

é necessária uma abordagem de leitura que viabilize a apropriação de saberes relativos aos multiletramentos. O trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa passa diretamente pelo uso do livro didático, especialmente nas escolas públicas, que já desenvolvem uma abordagem voltada para os gêneros textuais. No entanto, uma questão surge de grande relevância nos dias atuais, como está sendo desenvolvido o trabalho com os multiletramentos, que emergem no atual contexto sociocultural, a diversidade de culturas e as novas formas de apresentação dos textos, como isso vem sendo abordado no livro didático.

Nos materiais didáticos, mesmo quando a inovação se limita a inclusão dos textos jornalísticos – um sistema midiático que não é de origem recente – a diferença entre o material atual e materiais semelhantes de antigamente é marcante. Isso porque o texto escrito mudou substancialmente. O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal que contribui para o sentido, a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa (Kleiman, 2005, p. 48-49).

O material didático mais utilizado nas aulas de língua portuguesa, em especial, nas escolas públicas é o livro didático. E com o novo contexto sociocultural, com as inovações das tecnologias da informação e a disseminação do texto multimodal, esse recurso didático deve atualizar-se em seu conteúdo e forma de expressão. Sabemos que a abordagem da linguagem ocorre por meio do uso dos gêneros textuais, logo o LDP compõe-se de uma estrutura metodológica que enfoca o trabalho com diversos gêneros como base do ensino de leitura. Entretanto, é importante que o LDP apresente uma abordagem da multissemiose, utilizando gêneros que apresentem características multimodais, trabalhe o uso das novas tecnologias, considerando as novas formas de ler e escrever textos, assim como exponha a pluralidade cultural, que emergem na sociedade multiletrada.

2.2 MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CONTEMPORÂNEOS

O GNL (Grupo de Nova Londres) foi um grupo formado por educadores que se reuniram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia dos letramentos. Conforme Cazden *et al.* (2021), foi uma tentativa de ampliar o entendimento do letramento e do seu ensino e aprendizagem para incluir uma

multiplicidade de discursos. Dentre os aspectos desta multiplicidade, destacam-se dois: primeiro, fazer com que a pedagogia do letramento considere o contexto das sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, assim como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos existentes. Em segundo lugar, uma pedagogia do letramento necessita abarcar a crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia. É necessário compreender, de forma competente, as formas representacionais que estão integrando de maneira significativa a comunicação em geral, as imagens visuais e sua relação com a palavra escrita. Esses dois fatores estão intimamente ligados. A multiplicidade de canais de comunicação e de mídia expande a diversidade cultural e subcultural. Criar condições de aprendizagem que possibilitem uma plena participação social dos educandos, choca-se com um grande obstáculo, as diferenças de culturas, de linguagem e de gêneros.

O que é uma educação adequada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é adequado para todos num contexto dos fatores cada vez mais críticos em termos de diversidade local e conexão global? Enquanto os educadores tentam abordar o contexto da diversidade cultural e linguística por meio da pedagogia do letramento, ouvimos afirmações e contra-afirmações estridentes sobre o politicamente correto, o cânone da grande literatura, a gramática e outros princípios básicos (Cazden *et al.*, 2021, p. 14).

A partir dos estudos e discussões propostas pelo GNL, surgiu o termo multiletramentos - palavra que descreve a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência das diversidades cultural e linguística. Para Rojo e Moura (2019), multiletramentos é um conceito bifronte, pois abrange a diversidade cultural das populações em êxodo e a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, que culmina numa multiplicação dos letramentos, tornando-se letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens.

Há uma crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentidos, o textual está ligado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental. As tecnologias de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. No nosso dia a dia “a experiência representacional é intrinsecamente multimodal. [...] A linguagem escrita está intimamente conectada ao visual em seu

uso de espaçamento, layout e tipografia” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 179, tradução nossa).

Conforme a pedagogia dos multiletramentos, a diversidade cultural e linguística são agora questões centrais. A diversidade local e a conexão global significam que a habilidade mais importante que deve ser proposta aos estudantes é aprender a conviver com as diferenças.

[...] a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou de classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos interculturais híbridos; a troca de código frequentemente encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes sentidos visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais (Cazden *et al.*, 2021, p. 14).

Assim, os letramentos múltiplos apresentam a perspectiva multicultural, ou seja, diferentes culturas, “nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados. Deverão as práticas, os textos, as linguagens e as variedades da língua não valorizadas, locais ou “vernaculares”, [...]ser abordadas na escola?” (Rojo, 2009, p. 111). Segundo a autora, é possível responder a isso por meio da análise da globalização em que o mundo vive hoje.

O GNL propôs uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de design. O termo design foi usado para descrever as formas de sentido. Conforme os estudiosos de Nova Londres, a produção de conhecimento ocorre por meio de designs de significado, sendo que o termo “design” pode identificar tanto a estrutura organizacional dos produtos, quanto seu processo de criação.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o objetivo da pedagogia dos multiletramentos é projetar experiências de aprendizagem por meio das quais os alunos possam desenvolver estratégias para ler o novo e o desconhecido, em qualquer forma que possam se manifestar. Apresenta a questão do design, ou seja, a relação da forma do significado com a função do significado. “O momento do design é um momento de transformação, de refazer o mundo, representando o mundo de novo” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 177, tradução nossa).

Professores e gestores são vistos como designers de processos e ambientes de aprendizagem e não como autoridades, ditando o que seus subordinados devem pensar ou fazer. [...] a pesquisa educacional deve tornar-se baseada em design, estudando como diferentes planos curriculares, projetos pedagógicos e formatos de sala de aula motivam e alcançam diferentes tipos de aprendizagem (Cazden *et al.*, 2021, p. 34).

Qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da linguagem na produção ou recepção de textos, é vista como uma questão de Design envolvendo três elementos: Designs Disponíveis, Designing e o Redesign. “Juntos, esses três elementos enfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35).

O conceito de Design de sentidos é o eixo estruturador de toda a teoria dos Multiletramentos, pois é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade e explicitadas no decorrer do texto (Bevilaqua, 2013, p. 106).

Conforme Cazden *et al.* (2021), os Designs Disponíveis compreendem os recursos para o design, ou seja, para a criação de significado, eles incluem as gramáticas de vários sistemas semióticos: as gramáticas das línguas e as gramáticas de outros sistemas semióticos, tais como cinema, fotografia ou gramática gestual e também incluem as “ordens de discurso” (Fairclough, 1995 *apud* Cazden *et al.*, 2021). Uma ordem de discurso é um conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da língua) num determinado espaço social, é um conjunto de discursos socialmente produzidos, que se entrelaçam e interagem de forma dinâmica. No que se refere às ordens do discurso, destacam-se convenções específicas dos designs disponíveis – que assumem a forma de discursos, estilos, gêneros, dialetos e vozes. A experiência linguística e discursiva das pessoas envolvidas no designing (produção) também é considerada um elemento dos designs disponíveis.

O Designing refere-se ao processo de formação emergente do sentido. Envolve reapresentação e recontextualização. Nunca é uma simples repetição dos designs disponíveis. Cada momento da produção de sentidos envolve a transformação dos recursos de sentido disponíveis. O designing transforma o conhecimento ao produzir novas construções e representações da realidade. Trata-se de uma nova utilização de velhos materiais, uma rearticulação e recombinação dos recursos dos designs disponíveis. Através do designing as pessoas transformam suas relações uns com os outros, e assim se transformam. Ouvir e falar, ler e escrever são atividades produtivas, são formas de designing. Os textos são designs disponíveis (Cazden *et al.*, 2021).

De acordo com Cazden et al (2021), o redesigned é o resultado do designing, é um novo significado, algo por meio do qual os produtores de sentido se recriam. Nunca é uma simples recombinação de designs disponíveis. O redesigned fundamenta-se em padrões de sentido histórica e culturalmente herdado. É produto único de agenciamento humano; um sentido transformado. O redesigned torna-se um novo design disponível, um novo recurso produtor de sentidos. Conforme a definição de Cope e Kalantzis (2009, p. 177, tradução nossa): “O Redesigned é o resíduo, os traços de transformação que ficam no mundo social. Os textos de design tornam-se o redesigned, novos recursos para o significado no jogo aberto e dinâmico de subjetividades e significados”.

Ouvintes e leitores encontram textos como designs disponíveis. Eles também se valem de sua experiência de outros designs disponíveis como um recurso para criar novos significados a partir dos textos que encontram. A sua leitura e escuta são em si uma produção (um Designing) de textos (embora textos para si, não textos para outros) com base em seus próprios interesses e experiências de vida. E sua escuta e leitura, por sua vez, transformam os recursos que receberam na forma de Designs disponíveis em Redesigned (Cazden et al., 2021, p. 39).

A pedagogia dos multiletramentos fala de um sujeito que ressignifica, transforma a sua realidade. O design representa o sentido de movimento, onde os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, e a partir de diversificados enunciados. Desse modo, o sujeito não fica estático no processo de aquisição das competências. Assim, entendemos que esse sujeito é dinâmico, criativo, que inova com interesse e motivação na produção de sentido. O conceito de Design foi instituído com o objetivo de contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita). Design institui uma concepção dinâmica de representação (de linguagem, de aprendizagem, de mundo), sendo definido como ato de construção de sentido (Bevilaqua, 2013).

Segundo Cazden et al. (2021), por meio do design, os produtores de significado se recriam. Eles se reconstroem e renegociam suas identidades. Considerando o processo de leitura em sala de aula como atividade semiótica, postulamos que o texto proposto corresponde ao design disponível (juntamente com os modos, as gramáticas, as ordens de discurso, o contexto intertextual a eles relacionados). O ato da leitura em si, a compreensão do que é lido, pode ser associado ao processo do designing. O produto final dessa atividade, ou seja, aquilo

que o aluno assimilou a partir da leitura é o redesigned, algo semelhante ao texto proposto, mas transformado subjetivamente no processo de leitura (designing). Desse modo, pretendemos analisar como o design de sentidos é trabalhado nas atividades de leitura do LDP, considerando aspectos da multiculturalidade e da multimodalidade. Observemos o Quadro 1 que apresenta o design de sentidos:

Quadro 1 – Design de sentidos

Designs disponíveis	Recursos para a produção de sentidos, designs disponíveis para a produção de sentidos
Designing	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs disponíveis no processo semiótico
Redesigned	Os recursos produzidos e transformados por meio do Designing

Fonte: Adaptado de Cazden *et al.*, 2021, p. 40.

Uma das ideias que baseiam a noção de multiletramentos é a crescente complexidade e inter-relação dos diversos modos de produção de sentidos. Para tanto, são elencados seis grandes áreas dos elementos do design: design linguístico, design visual, design sonoro, design gestual, design espacial e design multimodal. O design multimodal representa os padrões de interconexão entre os modos. Conforme a pedagogia dos multiletramentos, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também tem uma organização visual. (Cazden *et al.*, 2021).

Os autores da pedagogia dos multiletramentos propõem uma teoria baseada na compreensão de uma pedagogia contemporânea composta por quatro fatores: 1)

Prática Situada; 2) Instrução Aberta; 3) Enquadramento Crítico; e 4) Prática Transformada.

[...] a pedagogia é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada, baseada no mundo das experiências de *designed* e *designing* dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do design; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro (Cazden *et al.*, 2021, p. 49-50).

O primeiro elemento, a prática situada, representa a imersão em práticas significativas em uma comunidade de aprendizes, considerando-se as necessidades socioculturais e suas identidades. Leva em conta aquilo que já é conhecido pelos aprendizes e aquilo que é novo. A instrução aberta, definida enquanto um processo de conhecimento pelo qual os aprendizes se apropriam da teoria e de seus conceitos; demanda que os aprendizes sejam capazes de mover-se do mundo experiencial para o conceitual – sistemático, científico. O enquadramento crítico envolve certo tipo de capacidade crítica, entendida de duas formas: análise funcional, baseada em processos de raciocínio, inferências, conclusões dedutivas e relações lógicas entre os elementos textuais; análise crítica, baseada na avaliação da representação do mundo, interroga as razões e propósitos que estão por trás de um sentido ou ação. A prática transformada é dividida em aplicação apropriada, baseada na capacidade de os aprendizes realizarem algo de forma previsível e esperada; e aplicação criativa, baseada na intervenção no mundo de forma que considere os interesses, experiências e aspirações dos aprendizes, causando uma transformação na realidade circundante (Cazden *et al.*, 2021).

O contexto escolar atual, permeado por uma variedade de culturas e de linguagens, exige do professor uma prática que considere a todos os sujeitos em sala de aula. Rojo (2012, p. 11) questiona: “Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissessiose e para uma abordagem pluralista de culturas?” Essas questões fazem-nos refletir sobre a inserção da pedagogia dos multiletramentos na sala de aula. A escola é um ambiente que reúne uma gama de diversidades, ela se constrói por meio de uma variedade de inter-relações, ou seja, um contexto de linguagens diversas, e de culturas que exigem do professor um olhar múltiplo, mas que considere as singularidades dos indivíduos desse espaço. Assim, considerando

o tema dessa pesquisa, questionamos: as atividades de leitura presentes nos LDP do 9º ano do ensino fundamental contribuem para a compreensão dos processos de multimodalidade e a promoção de multiletramentos? A escola contemporânea deve dar preferência a atividades de leitura crítica e de produção e análise de textos multissemióticos com perspectiva multicultural. A introdução dos multiletramentos nas práticas de leitura permite ao professor várias possibilidades de ação, e também o uso de novas metodologias que alcancem todos os alunos. Mas por que trabalhar com multiletramentos?

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo, 2012, p. 8).

Desse modo, os multiletramentos podem dar evidência aos diferentes sujeitos do contexto escolar, possibilitando-lhes se expressarem e serem vistos, ou seja, a ação do professor terá início a partir das culturas de referência de cada educando, valorizando seu modo de expressão, sua linguagem, visando a outros letramentos, respeitando a pluralidade de textos e de discursos que convivem no espaço escolar. A escola precisa adequar-se ao uso das novas tecnologias, tanto como ferramenta de ensino como também como objeto desse ensino. A multiculturalidade, própria da sociedade globalizada, e a multimodalidade de textos, por meio dos quais os alunos interagem, aliadas às novas tecnologias, devem fundamentar o trabalho pedagógico, diversificando as práticas de leitura e de suportes de texto na sala de aula.

Os multiletramentos, seja no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, apresentam algumas características:

- (a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Conforme Rojo (2012), uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, a mídia digital, permite

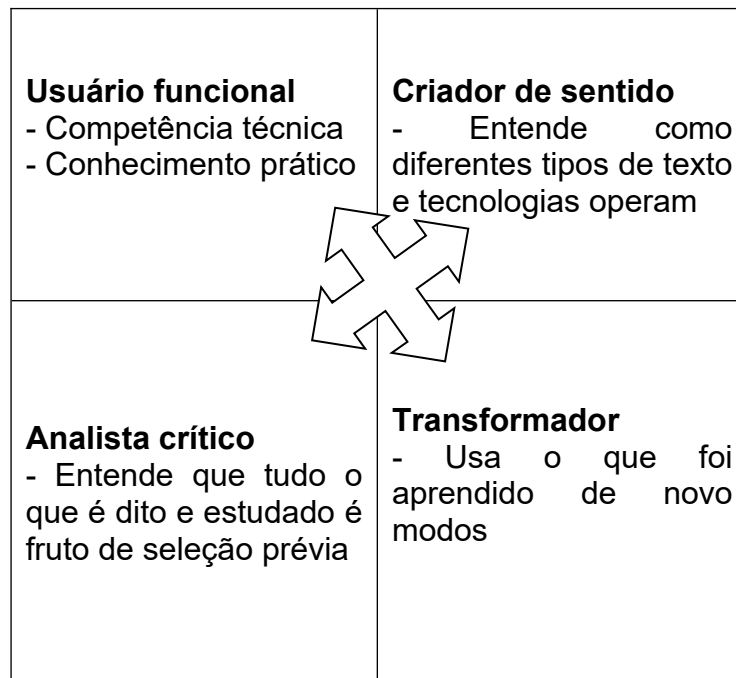
que o usuário (leitor/produtor de textos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores. Por sua própria constituição e funcionamento, a mídia digital é interativa, depende das ações dos usuários, seu nível de agência é bem maior. Essa característica interativa da mídia digital permitiu seu uso não apenas para a mera interação, mas para a produção colaborativa. A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos multiletramentos possibilita fraturar ou transgredir as relações de poder preestabelecidas, principalmente, “as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades)” (Rojo, 2012, p. 24-25).

De acordo com Lemke (2010 [1998]: s.d. *apud* Rojo, 2012, p. 26-27), “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Podemos usar a tecnologia como ferramenta na sala de aula. Usar o celular para a comunicação, a pesquisa. Em nosso cotidiano, circulamos por diversas esferas de atividades, em diferentes posições sociais, seja como produtores ou receptores de discursos, em gêneros variados e em culturas e mídias diferentes também. Assim, o jovem, atualmente, usa o internetês no Whatsapp, no e-mail, no Instagram e em bilhetes escolares, obedecendo às condições de circulação da língua em uma esfera de atividade (Rojo, 2012).

[...] as escolas precisam ensinar novas formas de competências nesses tempos, em especial “a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade” (Kalantzis e Cope, 1999:139). No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, [...] (Rojo, 2013, p.17).

Conforme Rojo (2012), a escola pode trabalhar a discussão crítica sobre as éticas ou costumes locais e assim constituir uma ética plural e democrática; discutir criticamente as diferentes estéticas e criar critérios críticos diversos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Tudo isso envolve letramentos críticos, que é um campo de atuação da escola, transformar o consumidor acrítico em analista crítico. E como fazer uma pedagogia dos multiletramentos? O GNL propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma pedagogia dos multiletramentos. Esses princípios se encontram configurados no Quadro 2:

Quadro 2 – Mapa dos multiletramentos



Fonte: Adaptado de Rojo, 2012, p. 29.

Trata-se de formar um usuário funcional, que apresente competência técnica (saber fazer) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). A função da escola sobre esses alfabetismos seria a promoção de práticas nas quais “os alunos se transformem em criadores de sentidos” (Rojo, 2012, p. 29). Para que isso aconteça, eles devem se tornar analistas críticos, com capacidade de transformar os discursos e significações, tanto na recepção ou na produção. “A abordagem multiletramentos sugere uma pedagogia

para cidadania, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento [...]” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 172, tradução nossa).

Esses conceitos acima expostos são relevantes para esta pesquisa, haja vista que textos dos gêneros multimodais nesse contexto de multiplicidade de modos de significar, não podem ser entendidos fora da constituição de um projeto de sentidos. Depreendemos que a escola deve compreender que esses gêneros fazem parte de um processo ativo e interativo, no qual o foco não reside apenas na questão da multimodalidade, mas também do pensamento crítico e estético que pode favorecer ao letramento escolar novas possibilidades de aprendizagem (Gomes, 2017). O aluno deve ser capaz de usar seu conhecimento e competência para criar sentidos, fazer uma análise crítica do conteúdo estudado e utilizar-se disso para transformar esse conhecimento. E o LDP, nas suas atividades de leitura, deve contemplar essa abordagem dos multiletramentos, proporcionando aos alunos a oportunidade de se transformarem em analistas críticos e criadores de sentidos

A partir da caracterização dos multiletramentos, adotamos dois pressupostos para a análise da nossa pesquisa. Considerando que os multiletramentos abrangem os aspectos da multiculturalidade e da multimodalidade, definimos duas categorias de análise: multicultural e multimodal, que estão descritos no Quadro 3. No aspecto multicultural, consideramos tudo o que envolve questões culturais, sociais, regionais, pontos de opinião e/ou criticidade, tipo de informação, vocabulário utilizado, entre outros. No aspecto multimodal, consideramos tudo o que envolve o texto em si, uso de cores e imagens, efeitos gráficos, estrutura da informação, uso das novas tecnologias (Tôrres Neto, 2020).

Quadro 3 – Categorias dos multiletramentos

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
Multicultural	Aspectos étnico-culturais Tipo de informação Vocabulário Criticidade

Multimodal	Efeitos gráficos Estrutura da informação Uso de imagens e cores Novas tecnologias
------------	--

Fonte: Adaptado de Tórres Neto, 2020, p. 27.

Fundamentados na noção dos multiletramentos, e diante das importantes contribuições que o estudo e a aplicação dessa pedagogia podem trazer para o ensino de língua portuguesa, é necessário que façamos uso desse conhecimento e investiguemos como as atividades de leitura dos LDP se adequam à proposta dos multiletramentos. Assim, poderemos analisar se tais atividades, presentes no livro de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, contribuem para a compreensão dos processos de multimodalidade e a promoção dos multiletramentos.

2.3 DA SEMIÓTICA SOCIAL À MULTIMODALIDADE

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a Semiótica Social marca o início dos estudos em Semiótica Social aplicada a textos multimodais ao considerar todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal, propondo uma nova abordagem baseada na concepção de Halliday (1985), cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

Para Hodge e Kress (1988, p. 261), a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação”. A Semiótica Social tem a ver com a semiose humana como um fenômeno social em suas origens, funções, contexto e efeitos (Santos; Pimenta, 2014, p. 298).

Segundo Gualberto e Pimenta (2019, p. 19) “[...] a Semiótica Social, preconizada por Hodge e Kress (1988), se configura como uma proposta para entender processos de comunicação, considerando a diversidade de modos semióticos que podem estar presentes nos textos”.

A Semiótica Social tem como principal fundamento a noção de signo

motivado, ela argumenta que todo signo é resultado do interesse do produtor do texto, o qual faz escolhas que acredita serem mais adequadas ao seu propósito. Desse modo, quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais adequada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais, guiados pelos meios formais de representação e comunicação (Kress; Van Leeuwen, 2006).

[...] os signos nunca são arbitrários, e a “motivação” deve ser formulada em relação ao criador de signos e ao contexto em que o signo é produzido, e não isoladamente o ato de produzir analogias e classificações. Os fabricantes de sinais usam as formas que consideram aptas para a expressão de seu significado, em qualquer meio em que possam fazer signos (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 8, tradução nossa).

A Semiótica Social propicia leituras dos processos ideológicos e de poder, tomando a dimensão de análises políticas e críticas, haja vista que procura desvendar os caminhos seguidos pelos produtores e pelos interpretantes dos textos, com base em suas escolhas e seus interesses. Assim, a Semiótica Social é baseada nas abordagens historicizada e crítica, cujo principal procedimento inclui o explorar e o mapear o significado, considerando as dinâmicas culturais e ideológicas nas quais ele está imerso (Santos; Pimenta, 2014).

Para materializar signos, utilizamos modos semióticos, que são formas materiais para a produção de sentido, socialmente constituídas. Assim, voltamos às noções de interesse e escolha, pois, no processo de produção de textos, orquestramos modos semióticos que apresentam maior potencial de significação (affordances) para aquilo que queremos expressar (Gualberto; Pimenta, 2019, p. 19).

É importante ressaltar as seguintes ideias: “(1) os signos são sempre produzidos em interações sociais; (2) os signos são motivados, não arbitrários; e (3) a relação motivada entre uma forma e um significado é baseada e surge a partir do interesse dos produtores de sentido” (Kress, 2010, p. 54 *apud* Gualberto; Pimenta, 2019, p. 68). Portanto, ao produzir um signo, um produtor de sentidos considera seu público-alvo, o contexto de comunicação, os modos e recursos semióticos disponíveis e também o seu objetivo com base da mensagem que deseja transmitir.

Para Kress e Van Leeuwen (2006) na teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual a cultura em si é entendida como produto de um processo de construção social. Assim, nenhum código pode ser completamente estudado de forma isolada. Para a semiótica social,

os textos são sempre multimodais, ou seja, são compostos por mais de um modo semiótico.

[...] a Multimodalidade pode ser considerada como uma abordagem da Semiótica Social. Segundo Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000, p. 375), essa abordagem tenta compreender todos os modos de representação que são utilizados em um texto, [...] com a mesma precisão de detalhes e com a mesma precisão metodológica que é capaz de alcançar a análise do discurso com o texto linguístico (Gualberto; Pimenta, 2019, p. 69).

Nesse sentido, diferentes modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos etc.) devem ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal.

Ao proporem uma visão sociosemiótica da linguagem, Kress e van Leeuwen (2006) centram-se na noção de função preconizada por Halliday (1985). Essa noção é vista como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo aos muitos e variados tipos de demanda. A linguagem se desenvolveu para satisfazer as necessidades humanas, e o modo como ela é organizada, é funcional com respeito a essas necessidades.

- a) metafunção ideacional – está relacionada à representação das experiências do ser humano e às ações entre os participantes de uma interação;
- b) metafunção interpessoal – lida com as interações entre os participantes e engloba as atitudes em relação a outrem e os papéis sociais que assumem.
- c) metafunção textual – lida com a composição do texto, o grau de saliência e a presença de molduras como estratégias que nos ajudam a identificar o valor de uma informação (Gualberto; Pimenta, 2019, p. 114).

Para compreender os sentidos implícitos nos textos multimodais é necessária uma leitura sistemática, a qual contribui para a promoção dos multiletramentos. Analisar as diferentes linguagens, que compõem os textos multimodais, exige interpretar o visual além do verbal. Para tanto, podemos basear-nos na gramática do design visual, de autoria de Kress e van Leeuwen (2006), na qual tais autores procuram descrever os significados das práticas de comunicação visual. Com base na Gramática Sistêmico-Funcional (GFS) que tem o foco na linguagem verbal, os autores elaboraram a Gramática do Design Visual (GDV), apresentando uma perspectiva multimodal que relaciona os significados de imagens.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006) as imagens se articulam em composições visuais produzindo também significados ideacionais, interpessoais e

textuais. A GDV estabelece uma perspectiva multimodal relacionando os significados de imagens e diagramas.

Neste viés, os significados representacionais, os interativos e os composicionais operam simultaneamente em toda imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada (Santos; Pimenta, 2014, p. 308).

A GDV baseia-se na ideia de que o design visual e todos os modos semióticos, desempenham três funções principais:

- a) a representacional, que equivale à função ideacional da GSF;
- b) a interacional que corresponde à interpessoal da GSF;
- c) a composicional relacionada à função textual da GSF.

Kress e van Leeuwen (2006) ressaltam que as funções propostas pela GSF podem ser utilizadas como categorias aplicáveis também a outros modos semióticos como o visual, como ressaltado nos pressupostos da GDV.

A função representacional da GDV expressa a experiência e a habilidade dos participantes (representados e interativos) representarem e interpretarem o mundo. Os participantes representados são aqueles “que constituem o sujeito questão da comunicação; ou seja, as pessoas, lugares e coisas representadas na e pela fala, escrita ou imagem, os participantes sobre quem ou o que estamos escrevendo ou produzindo imagens” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 48). Os participantes interativos “são os participantes do ato da comunicação, aqueles que falam e ouvem ou escrevem e leem, fazem imagens ou visualizam-nas” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 48).

Essa estrutura considera a representação dos seres, lugares e coisas no processo de interação, que acontece por meio de duas estruturas, as narrativas (que encerram processos de ação) e as conceituais (com processos estáticos). As representações narrativas relacionam-se a ações e eventos que são demonstrados por vetores, representados por setas ou pelo posicionamento dos participantes, o que direciona o olhar do leitor para um determinado ponto da imagem. As representações conceituais referem-se às relações entre os participantes por meio de três tipos de processos, os classificatórios, os analíticos e os simbólicos (Kress; Van Leeuwen, 2006).

A função interacional relaciona-se “à utilização orquestrada de imagens ou de participantes representados (PR) para interagir, influenciar comportamento,

estabelecer e manter relações com os leitores e participantes interactantes (PI), presentes no ato de interpretar” (Oliveira; Dias, 2016, p. 85). Aspectos como a direção do olhar, a distância social existente entre os participantes representados e os interativos na composição, por exemplo, são escolhas que implicam diretamente na constituição do significado que se quer alcançar. Tais escolhas constroem relações por meio de realizações visuais como categorias de contato, distância social, atitude e modalidade (Kress; Van Leeuwen, 2006).

A função composicional corresponde à metafunção textual da GSF e relaciona os significados representacionais e interativos da imagem entre si através de três sistemas inter-relacionados: valor da informação, saliência e enquadramento. O valor da informação postula que o posicionamento dos elementos os dota de informações, valores anexados às várias zonas da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem.

Conforme o posicionamento horizontal, os elementos à esquerda da página são apresentados como Dado e os elementos à direita são o Novo.

Para algo ser Dado significa que é apresentado como algo que o espectador já conhece, como um ponto de partida acordado para a mensagem. Para algo ser Novo significa que é apresentado como algo que ainda não é conhecido, ou talvez ainda não acordado por o espectador, portanto, como algo ao qual o espectador deve prestar atenção especial. Amplamente falando, o significado do Novo é, portanto, ‘problemático’, ‘contestável’, ‘a informação “em questão”’, enquanto o Dado é apresentado como senso comum, auto-evidente. (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 181, tradução nossa).

A composição visual considerando-se o plano superior e inferior da página, isto é, no eixo vertical, determina o sistema conhecido como Ideal-Real. Se, em uma composição visual, alguns dos elementos constituintes forem colocados na parte superior e outros elementos diferentes na parte inferior do espaço da imagem ou da página, então o que foi colocado no topo é apresentado como o Ideal, e o que foi colocado na parte inferior é apresentado como o Real. A informação veiculada na parte superior (Ideal) faz um apelo emotivo e nos mostrar “o que poderia ser”, supostas aspirações e desejos do consumidor. A informação veiculada na parte inferior (Real) “tende a ser mais informativa e prática, mostrando-nos ‘o que é” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 186, tradução nossa).

Nas composições estruturadas na dimensão Centro-Margem, a disposição do elemento na posição central da composição significa ser aquele o elemento

responsável por veicular o núcleo da informação, considerado como o Centro (centro de atenção). Já os elementos posicionados ao redor da área central, significam Margens e, de alguma maneira, apresentam relação de subordinação, suporte e dependência ao elemento central, podendo significar desvios de atenção. “Para algo ser apresentado como centro significa que se apresenta como o núcleo da informação, ao qual todos os outros elementos são, em certo sentido, subservientes. As margens são auxiliares, elementos dependentes” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 196, tradução nossa).

A saliência refere-se ao modo como os elementos da composição da página são usados para chamar a atenção do leitor. “A saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes, mais dignos de atenção do que outros” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 201, tradução nossa). Ao enfatizar alguns elementos como mais dignos de atenção do que outros, a saliência pode gerar relações de hierarquia e poder entre os elementos. Em geral, é o grau de saliência que define a trajetória de leitura da página, iniciando do elemento mais saliente e, de forma decrescente, deslocando para o menos saliente. Os recursos utilizados para demonstrar a saliência são: posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, tonalidade, contrastes de cores, luminosidade (Kress; Van Leeuwen 2006).

Conforme Kress; van Leeuwen (2006), o enquadramento refere-se a um recurso da composição que se relaciona à conexão ou desconexão entre os elementos que a constituem. Os recursos da conexão são: vetores, ausência de dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais. Os de desconexão são: linhas molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma.

A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de molduras reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não um ao outro em algum sentido (Kress; Van Leeuwen, 2006, p.177, tradução nossa).

Kress e van Leeuwen (2006) defendem ser possível uma gramática para a análise das imagens, uma sintaxe visual, pois, para esses autores, imagens não são veículos neutros desprovidos de um contexto social. Assim como a linguagem verbal, o social e o cultural são influenciadores dos significados potenciais que a imagem pode encapsular. Dessa forma, os autores postulam que a linguagem visual

é dotada de uma sintaxe específica, na qual os elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. O verbal e o visual não meramente coexistem: os autores ressaltam a linguagem visual como núcleo de informação mais importante em alguns casos.

O Quadro 4 apresenta um resumo das funções propostas por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV:

Quadro 4 – Gramática do Design Visual

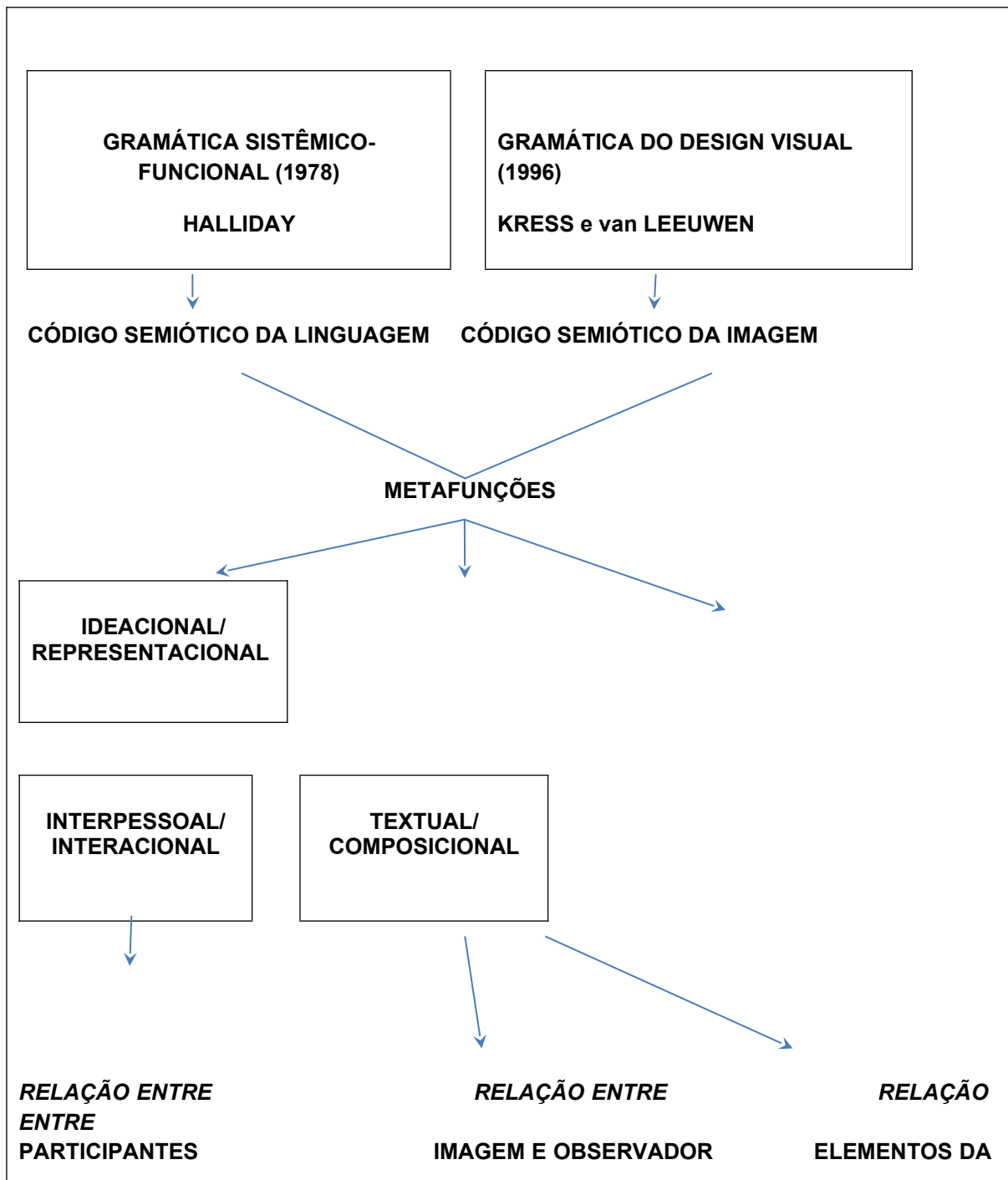


IMAGEM			
NARRATIVA INFORMATIVO AÇÃO ENQUADRAMENTO REAÇÃO VERBAL MENTAL	CONCEITUAL SIMBÓLICO ANALÍTICO	CONTATO CLASSIFICACIONAL PERSPECTIVA MODALIDADE	VALOR DISTÂNCIA SOCIAL SALIÊNCIA

Fonte: Dionísio, 2014, p. 53.

Conforme Dionísio (2014), a análise metafuncional das imagens baseia-se em três pressupostos estabelecidos pelos estudiosos, por compreenderem a relevância e a força dos textos imagéticos na sociedade contemporânea. Vale ressaltar que, em nenhum momento, os estudiosos defendem a supremacia da imagem sobre a linguagem verbal. Nessa perspectiva, postulam que os modos de representação verbal e visual (i) não são equivalentes nem veiculam os mesmos significados, (ii) não meramente coexistem e (iii) a imbricação entre eles pode afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada.

Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência e se constituem como formas de interação social. Assim, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significados.

Os significados pertencem à cultura em vez de modos semióticos específicos. [...] Por exemplo, o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, em comunicação, expressar-se através da escolha entre diferentes usos da cor ou diferentes estruturas composicionais. E isso afetarà o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz a diferença (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 2, tradução nossa).

Conforme Rojo e Moura (2019), no que se refere à multimodalidade dos textos contemporâneos, Kress (2003) reafirma: não podermos mais tratar o letramento e a linguagem como o único, o principal meio de representação e de comunicação. Representação e comunicação são formadas conjuntamente, por uma diversidade de meios ou modos das linguagens, os letramentos são plurais e outros modos das linguagens que integram os enunciados são mais proeminentes e significativos.

Os gêneros multimodais devem ser utilizados de forma sistematizada nas aulas de língua portuguesa, evidenciando as diversas linguagens, não se limitando à análise da linguagem verbal. As imagens não são meras ilustrações dos textos, elas têm a sua própria gramática na construção de significados e, conseqüentemente, devem ser entendidas como um recurso importante no processo de construção do significado. Sabemos que o livro didático é o material mais usado nas aulas de língua portuguesa, especialmente, na rede pública. Logo, é de grande relevância que esse instrumento de ensino se utilize de gêneros multimodais, enfatizando a leitura de todos os modos semióticos que os constituem. Se o objetivo da disciplina de língua portuguesa é formar leitores proficientes, desenvolver a leitura de textos multimodais, apresenta-se como uma forma de ampliar a competência comunicativa dos alunos, tornando-os sujeitos críticos.

A nova realidade requer uma aprendizagem de multiliteracias em que modos de comunicação não se circunscrevem à linguagem verbal e o entendimento desta se configure de uma forma abstrata. Assim, como entidades propiciadoras de fazer sentido do mundo, as escolas e universidades têm de incorporar novas ferramentas para fortalecer os cidadãos. Neste contexto, o professor tem um papel fundamental na seleção e construção de materiais para desenvolver as competências dos alunos nas multiliteracias (Vieira; Silvestre, 2015, p.113).

As múltiplas e simultâneas formas de representação da comunicação ou dos modos de linguagem exigem da escola a incorporação de novas ferramentas de ensino que propiciem uma aprendizagem significativa. A inserção do uso de novas tecnologias na sala de aula deve ser posta em prática, proporcionando o acesso aos novos modos de comunicação. Dentre as ferramentas de ensino do professor, a mais importante e mais utilizada é o livro didático, e assim, construir materiais adequados aos multiletramentos depende do conteúdo apresentado por este. Ressaltamos, então, a necessidade de o LDP incluir a abordagem da multiculturalidade, da multimodalidade e das mídias em suas atividades de leitura.

O trabalho com a multimodalidade e a variedade cultural na sala de aula, é relevante e o LD destaca-se pelo seu papel disseminador da leitura na escola. Podemos afirmar que imagens ajudam a aprendizagem. Seja como recurso para chamar a atenção do aluno, ou como portador de informação complementar ao texto verbal. Os textos visuais estão cada dia, mais presentes na sociedade moderna, os gêneros visuais compõem as unidades temáticas de ensino dos materiais didáticos da maioria das disciplinas, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, o trabalho de leitura e de compreensão de textos, através do LDP, deve trazer a abordagem dos gêneros multimodais, visando formar os alunos como criadores de sentidos e desenvolver neles o senso crítico, abordando a diversidade de culturas e o respeito a estas, assim como o trabalho com as diversas semioses que envolvem o contexto discursivo. É importante que diferentes tipos de textos (multimodalidade), com diferentes visões de mundo (multiculturalidade) circulem na sala de aula.

Para Dionísio (2011), as ações sociais são fenômenos multimodais, os gêneros textuais orais e escritos são multimodais. Ao falarmos ou escrevermos um texto utilizamos dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e sorrisos etc. Ao usarmos a linguagem, realizamos ações individualizadas e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. A autora afirma:

[...] ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pintura, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador (Dionísio, 2011, p. 141).

Segundo Dionísio (2011), a construção do texto verbal, a sua diagramação, configuração e disposição gráfica, o tamanho da letra, o uso de determinada fonte, a tipografia também são aspectos que expressam a multimodalidade.

Há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. A diversidade de recursos tecnológicos que se apresentam na comunicação humana, possibilita o surgimento de inúmeros recursos gráficos, bem como uma propagação da informação de forma acelerada e, portanto, a escrita também ganha novas formas (Dionísio, 2011).

Os multiletramentos devem estar presentes na sala de aula, entretanto, é necessária uma ampliação do conhecimento sobre essa abordagem. Essa nova pedagogia que tem como base a multiplicidade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos existentes, assim como a moderna variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia, deve ser conhecida pelos professores, disseminada na escola para que seja posta em prática. A aplicabilidade do uso da multimodalidade atrelada aos multiletramentos deve ser objeto da aula de língua portuguesa. Principalmente, nas aulas de leitura e produção de textos, nas quais é possível aliar o uso de gêneros multimodais, às novas

tecnologias, e a habilidades que busquem tornar o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

3 O LIVRO DIDÁTICO E OS MULTILETAMENTOS

Em grande parte das escolas brasileiras o livro didático é o único recurso didático e de informação, o que o dota de um discurso de autoridade. O LD define abordagens, propõe e sistematiza conteúdos. Enfim, ele define o que e como ensinar/aprender, veicula uma ideologia através de determinadas práticas, ao transmitir ideias, conhecimentos, transformando ou conservando a realidade, na mediação do processo de ensino aprendizagem. No contexto do ensino brasileiro, Rojo e Batista (2003), afirmam que o livro didático se tornou uma das principais fontes de leitura e formação de leitores. Em muitas situações, o livro didático desconsidera as características, a historicidade, as condições de vivência do aluno. Não possibilita a construção de sua autonomia. Nesse sentido, é necessário que o professor conheça o conteúdo do LD, para poder utilizá-lo de forma adequada ao contexto vivenciado pelo aluno.

Diante do papel do LD no ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institucionalizou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um conjunto de políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para a escola pública. O PNLD é o documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras. Um dos objetivos do PNLD é apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do

professor. Durante a etapa de escolha, cabe ao conjunto de professores definirem as coleções didáticas a serem enviadas a cada escola.¹

Segundo Bezerra (2003 apud Vieira, 2007), até os anos 1960, os livros didáticos de Português eram compostos de textos literários, apenas a produção literária era considerada texto. Os alunos deveriam seguir os modelos consagrados para aprender a escrever. Na década de 1970, esses livros passaram a apresentar, além dos textos literários, textos jornalísticos e histórias em quadrinhos como unidades comunicativas. Essa concepção de texto, como unidade linguística portadora de significado a ser decodificada pelos leitores, predomina nos livros didáticos de LP até os anos 1980. Tal concepção ainda está presente, no entanto, surge uma concepção de texto que se estrutura baseada em critérios textuais de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrito e possível de ser interpretado de formas variadas.

Desse modo, o LD continua tendo função fundamental na educação brasileira, visto que em muitas escolas o seu uso ainda predomina, norteando a prática pedagógica dos professores. Vale destacar que o professor tem papel relevante na condução das propostas pedagógicas do LD, para um trabalho significativo na prática de sala de aula.

O trabalho para desenvolver o processo de leitura na escola fica sempre a cargo da disciplina de LP e, o LD desempenha papel fundamental neste sentido. Atualmente, os livros didáticos de LP apresentam uma variedade de gêneros textuais, e tais gêneros se constituem de diferentes linguagens, que devem ser consideradas no processo de construção de sentidos dos textos. O texto visual se constitui de recursos que devem ser observados na leitura tais como: a escolha de cores, a distribuição gráfica, a seleção de imagens, a escolha das formas, o tamanho e tipo de letras.

A sociedade contemporânea com as inovações tecnológicas apresenta cada vez mais imagens sozinhas ou associadas à linguagem verbal para expor, persuadir, envolver, explicitar, ocultar. Nesse sentido, é necessário saber como os textos multimodais são analisados no LDP. Se os sentidos evocados pelas imagens sozinhas ou associadas à linguagem verbal são explorados. O LDP, por ser um recurso que ocupa um espaço privilegiado na escola, chegando, às vezes, a ser o único material de leitura de professores e alunos, precisa trabalhar de forma mais

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

aprofundada a leitura dos diferentes gêneros textuais, considerando todos os modos constitutivos dos mesmos. As atividades desenvolvidas pelo LDP precisam considerar as novas relações entre a linguagem e os outros modos de ler e escrever, que se ampliam no contexto social da cultura digital. Isso possibilita ao aluno a construção de competências específicas conforme a atualidade.

Assim, pretendemos compreender e refletir sobre a composição do LDP com base na teoria dos multiletramentos, compreendendo sua proposta pedagógica. Uma abordagem reflexiva, que pressupõe o conhecimento prévio, a análise crítica, as habilidades já adquiridas dos estudantes e os diferentes modos de significação (multimodalidade), estabelece relação com a teoria dos multiletramentos, valorizando o sujeito no seu contexto real, tornando-o mais ativo no processo de aprendizagem. Portanto, é preciso pensar como o LDP pode, de fato, contribuir para as práticas atuais de sala de aula à luz da teoria da pedagogia dos multiletramentos. É necessário que o LDP apresente uma abordagem que considere a multimodalidade, a diversidade cultural e a diversidade linguística dos estudantes.

Diante do exposto, considerando que nossa pesquisa se baseia no seguinte questionamento: como o livro didático de língua portuguesa do 9º ano, possibilita o trabalho em sala de aula de modo a contribuir com a promoção dos multiletramentos? Acreditamos que o LDP deve ser utilizado como recurso para o trabalho que envolva a diversidade de linguagens, mídias, semioses, culturas, isto é, para a promoção de uma pedagogia dos multiletramentos.

Como as práticas de letramento digital alteraram de forma significativa a vida cotidiana pública e privada dos sujeitos de diferentes idades, culturas e identidades, parece-me inevitável que os projetos políticos pedagógicos das escolas, os currículos prescritos pelos estados e municípios, assim como os livros didáticos, apresentem cada vez mais propostas pedagógicas de forma crítica, reflexiva e aprofundada sobre o que implica (con)viver com as novas tecnologias e com o texto contemporâneo, compreendido como multissemiótico e multimodal (Bunzen, 2020, p. 112).

O LDP deve focar os letramentos digitais e utilizar ferramentas, considerando a realidade das escolas. O professor deve pautar sua prática nas vivências dos alunos, em suas condições de vida, possibilitando a construção de novos significados relacionados ao seu contexto sócio-histórico. Isso é assegurado pelo próprio documento norteador do ensino, a BNCC, que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todo estudante (jovens, crianças e

adultos) tem direito. Com esse documento, redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas passaram a ter uma referência obrigatória para a elaboração ou adequação dos seus currículos. Além disso, como o documento diz, “a base influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado” (Brasil, 2018, p. 5).

Ao mesmo tempo, ao tomar como referências as práticas sociais que os alunos se engajam no cotidiano, levando em consideração o hipertexto e a hiperímídia, possivelmente teremos um ensino mais crítico e reflexivo das práticas discursivas de linguagem (Bunzen, 2020, p. 126).

O livro didático tem sido objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas, destaca-se a sua importância como instrumento de comunicação, de produção e de transmissão do conhecimento. O LDP tem contribuído para o ensino de língua materna ao longo do tempo, no entanto, deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e inserir na sua composição os novos gêneros multimodais, o uso das novas mídias e uma abordagem que proporcione ao aluno tornar-se um sujeito autônomo.

Os dados do INAF (2001) – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – mostram que 59% dos dois mil entrevistados - entre 15 e 64 anos - afirmam ter algum livro didático em casa (cf. Abreu, 2003). O diálogo com os estudos do letramento e da sociologia da leitura tem possibilitado análises no campo aplicado que percebem os livros escolares como objetos culturais importantes para co-construção de práticas discursivas na esfera escolar e cotidiana (Bunzen, 2008, p. 5).

Os livros didáticos, atualmente, apresentam uma gama de imagens, de cores e de recursos gráficos. O uso da multimodalidade no LDP contribui para um maior êxito na sua função de contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, levando-os ao aprimoramento de sua competência linguística. Os textos multimodais conduzem ao desenvolvimento mais intenso das práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, contribuem para a promoção dos multiletramentos. O desenvolvimento das estratégias de leitura através de textos multimodais enriquece as atividades linguísticas, proporcionam a produção de sentidos e desenvolvem o senso crítico do educando.

Conforme Delphino (2003 *apud* Vieira *et al.*, 2007), na cultura ocidental, a linguagem verbal tem se mostrado o modelo dominante da comunicação, e a escrita se destaca em detrimento da fala e outras formas de linguagem. No entanto, com a

difusão dos meios de comunicação, com a profusão de imagens e a expansão da internet a dominância da linguagem verbal vem sendo afetada. Assim, as imagens estão cada vez mais presentes no discurso contemporâneo, tornando evidentes os textos multimodais, ou seja, aqueles que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição. Essa grande presença de informações que recebemos através das inovações tecnológicas vem despertando o interesse pela multimodalidade dos meios linguísticos nos quais estamos inseridos na atualidade. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), produzir e entender textos multimodais na sociedade contemporânea é uma atividade de extrema relevância.

Assim, impõe-se uma análise do uso de gêneros multimodais no LDP, por ser considerado o principal recurso de ensino aprendizagem na sala de aula da maioria das escolas, em especial das escolas públicas. A esse respeito, Vieira (2007, p. 81-82), afirma:

Apesar de todos esses avanços, concordo com Rangel (2003) quando afirma que o LDP precisará enfrentar os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua etc. E, acrescento ainda, precisará considerar outras modalidades semióticas além da modalidade verbal, a fim de estar em sintonia com as mudanças no panorama da comunicação do mundo contemporâneo.

O LDP necessita estar em consonância com os novos objetos de ensino da língua materna. Deve inserir o estudo dos novos letramentos, as novas mídias, os multiletramentos, que compreendem as novas configurações dos textos em diversos modos semióticos, a multimodalidade e a diversidade de contextos de produção desses textos, a multiculturalidade. Com essa abordagem será possível abarcar as novas demandas dessa nova paisagem multissemiótica e multicultural e contribuir para a educação linguística, de modo a tornar o aluno um sujeito mais crítico, ético e democrático.

4 O ENSINO DE LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS

A leitura é um dos assuntos mais debatidos e que tem se tornado foco na escola, principalmente, no que se refere à formação de leitores críticos. A formação de cidadãos que tenham capacidade de analisar criticamente as ideias apresentadas pelos textos lidos é o objetivo da escola na atualidade. Um dos principais objetivos do ensino de LP é a formação de um leitor proficiente. Conforme Rojo (2012), na atualidade, a proposta dos multiletramentos, que considera o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação, mostra-se como uma abordagem que propicia a promoção de uma concepção de leitura crítica. Nesse sentido, a perspectiva enunciativa da linguagem, apresenta-se como uma excelente opção, pois o uso de gêneros textuais diversos permite uma abordagem eficiente das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhes são constitutivas.

O ensino de língua portuguesa fundamenta-se na noção de gêneros do discurso, já que todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos. Os gêneros são instrumentos que possibilitam a interação humana, portanto, impõe-se que o professor de língua materna sistematize as práticas de linguagem para que haja uma progressão no domínio dos gêneros trabalhados na escola. E as atividades de leitura devem ser organizadas com a utilização dos diversos gêneros multimodais, inclusive com a abordagem dos novos gêneros digitais, introduzindo novas formas de ler e escrever (Rojo, 2013).

4.1 A BNCC E OS MULTILETRAMENTOS

A BNCC é um documento normativo que propõe conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes durante a educação básica. A BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de todo o Brasil.²

Conforme a BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa, assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. É função da escola, disseminar o conhecimento sobre as novas formas de ler e escrever o mundo e cabe à disciplina de Língua Portuguesa promover essa aprendizagem, oportunizando aos alunos atividades que lhes proporcionem novas práticas de oralidade, de escrita e de outras linguagens. Estas novas práticas incluem os gêneros multimodais e os multiletramentos.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p. 67-68).

A escola deve contemplar, de forma crítica, essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às diversas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das novas tecnologias, mas também estimular o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. Conforme Rojo e Moura (2019), é importante também abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, pois, o impresso e o papel não são mais a principal fonte de informação e formação. Assim, devemos trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas, e, principalmente, com as mídias digitais. Os alunos estão expostos ao mundo digital, embora muitos deles não tenham pleno acesso às novas tecnologias, de alguma forma fazem uso destas no seu dia-a-dia. Por isso, faz-se necessário o conhecimento sobre o funcionamento e o bom uso das inovações tecnológicas. Os textos cada vez mais multimodais exigem habilidades leitoras mais específicas, que devem ser trabalhadas na sala de aula.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos

letramentos, essencialmente digitais. [...] Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (Brasil, 2018, p. 69).

Conforme a pedagogia dos multiletramentos, qualquer atividade semiótica, assim como a leitura, a produção ou recepção de textos, é vista como uma questão de design, por meio do design, os produtores (alunos/professores) de significado se recriam. Considerando a atividade de leitura em sala de aula, o contato com o texto, o ato da leitura em si, considerando os aspectos gramaticais, o contexto leva à compreensão do que é lido. O que o aluno assimilou a partir da leitura é algo semelhante ao texto proposto, mas transformado subjetivamente no processo de leitura. É o que se denomina designer, um sujeito que é capaz de transformar sua realidade social, produzir novos sentidos (Cazden *et al.*, 2021). A BNCC aborda esse conceito:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2018, p. 70).

A abordagem dos multiletramentos tem como um de seus eixos a valorização da multiplicidade cultural e linguística das populações, o respeito às diferenças, apresenta uma perspectiva multicultural, ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados. Conforme Rojo (2009), as práticas de textos, as linguagens e as variedades das línguas não valorizadas, locais ou vernaculares, deverão ser abordadas na escola. O texto da BNCC contempla também este aspecto: “[...] importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital [...], de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p. 70).

Os eixos de integração considerados na BNCC no componente Língua Portuguesa são as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a

norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). É importante destacar que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua devem estar envolvidos em práticas de reflexão, que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, [...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 71-72).

As atividades de leitura devem incluir a multimodalidade, ou seja, as mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.

Apresentamos no quadro 5, uma descrição do tratamento das práticas leitoras determinadas pela BNCC, que apresentam dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, relacionadas ao uso de textos multissemióticos e à inserção dos multiletramentos nas atividades de leitura.

Quadro 5 – Práticas leitoras

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. - Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de
---	---

	<p>diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital</p>
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<p>- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam</p>
<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<p>- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos</p> <p>- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</p> <p>Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de</p>

	várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura
--	--

Fonte: Adaptado de Brasil, 2018, p. 72-74.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Abaixo, apresentamos o quadro 6 com o tratamento das práticas de produção de textos relativas à promoção dos multiletramentos e ao uso da multimodalidade, conforme a BNCC.

Quadro 6 – Práticas de produção de textos

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	-Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
Construção da textualidade	-Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Estratégias de produção	-Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesigned e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas

	<p>a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</p> <p>-Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Brasil, 2018, p. 77-78.

A partir da análise das práticas de leitura e de produção de texto, que mantêm relação aos usos de textos multimodais e à promoção dos multiletramentos, propostas pela BNCC, é possível perceber um grande avanço no tratamento do ensino da língua voltado para a promoção do aluno como sujeito ativo, crítico, produtor de sentido. Dentre as competências específicas de LP para o ensino fundamental, destacam-se algumas que contemplam os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Diante do exposto, percebe-se que a BNCC apresenta uma abordagem sobre a necessidade de explorar e analisar textos orais e escritos e multissemióticos em contexto escolar. Os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos são, de certa forma, abordados no texto do documento. Considera-se importante que os professores tenham acesso a uma sistematização da teoria e do estudo sobre as novas formas de interação multimodal e multimidiática, assim como sobre os multiletramentos.

4.2 LER PARA AGIR NO MUNDO

Koch e Elias (2008) apresentam a abordagem da concepção de leitura, primeiramente, como uma atividade em que o leitor precisa absorver, incorporar a representação mental do autor. O sentido é determinado somente por quem o produz, no caso, o autor. A leitura com foco no autor é entendida como a atividade de captação de ideias do autor, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor. A atenção está voltada para o autor e suas intenções, o sentido centra-se no autor, o leitor deve captar essas intenções.

Na segunda concepção, conforme as autoras, a leitura com foco no texto, é uma atividade que exige do leitor a atenção no texto, em sua linearidade. Cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e a estrutura do texto. Nesse entendimento, a decodificação das palavras é reconhecida como leitura, pois tudo o que o leitor precisa saber já está determinado pelo texto.

Para as referidas autoras, em ambas as concepções, a postura do leitor é entendida como passiva e a sua atividade não é de produção de sentido, mas de reprodução do que lhe foi passado. Assim, a leitura consiste em desvendar os sentidos propostos pelo autor e decodificar signos por meio de atividades mecânicas e monológicas. Em sala de aula, essa perspectiva resulta em uma aprendizagem direcionada para a repetição e memorização de conteúdo.

Já a terceira concepção de leitura se contrapõe às duas anteriores, pois, contém em si a interação dos sujeitos e do objeto do conhecimento, formando a tríade: autor – texto – leitor, cujo sentido é construído pelos envolvidos no processo linguístico. Na leitura com foco na interação autor-texto-leitor, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. “A leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza baseada nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (Koch; Elias 2008, p. 11). É preciso considerar os conhecimentos do leitor, que é fundamental para que haja interação com maior ou menor intensidade.

Como leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as informações novas contidas no texto, fazemos inferências, comparações. Processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as

informações apresentadas, uma atividade de produção de sentido. Para Koch e Elias (2008, p. 19), “são os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitor”.

Há uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto, considerando o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro. O sentido está na interação autor-texto-leitor, para tanto, o leitor deve considerar as sinalizações do texto, além dos conhecimentos que possui. “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nosso conhecimento sociocognitivo: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (Koch; Elias, 2008, p. 21).

Geraldi (2011) e Marcuschi (2008) também compartilham do mesmo pensamento em relação à concepção de leitura que tem como foco a interação leitor-autor-texto, um modelo interacional, em que o leitor tem uma postura ativa em relação ao texto. Para Geraldi (2011), a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. O leitor é agente que busca significações, reconstrói o texto na sua leitura. “Compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte [...] A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (Marcuschi, 2008, p. 231).

Para Rojo (2009, p. 79), “a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. A leitura interacional é aquela que considera a relação entre leitor, texto e o autor e constitui-se de procedimentos múltiplos de interação e interpretação.

Trabalhar com a leitura e a escrita na escola hoje [...] é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramentos (Rojo, 2009, p. 118).

Ainda de acordo com Rojo (2009), a leitura deve focar os usos e práticas de linguagens (multissêmico), visando a produção, a compreensão e a atribuição de sentido em contextos e mídias diversos. Portanto, o ensino deve desenvolver o uso das diferentes linguagens. Dessa forma, para que o aluno participe das práticas de leitura de forma competente e consciente de sua cidadania, é necessário que haja o desenvolvimento de habilidades básicas para o contato “com as línguas, as

linguagens, as mídias, as múltiplas práticas letradas, de forma crítica, ética, democrática e protagonista” (Rojo, 2009, p. 119).

4.2.1 Ensino de leitura crítica e os multiletramentos

Ler envolve procedimentos e capacidades diversos, dependentes da situação e das finalidades da leitura. A leitura não é apenas o ato de decodificação, mas um ato de cognição, de compreensão que envolve conhecimentos de mundo, conhecimentos de práticas sociais e conhecimentos linguísticos. Conforme Rojo (2012), devemos ensinar e incentivar a leitura crítica para que os alunos consigam desenvolver uma postura ativa diante dos textos. Assim, a leitura crítica está além da atribuição de sentidos, ela leva o indivíduo a se posicionar em relação aos textos. A leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações cotidianas de comunicação.

A principal característica da leitura crítica é formar sujeitos que tenham capacidade de refletir sobre significados a partir de indagações, visando compreender a coerência e a harmonia dos textos. Ler com criticidade, faz o sujeito ter uma ação ativa em relação ao material escrito no sentido de aceitá-lo ou rejeitá-lo. A leitura, nesse sentido, leva as pessoas a repensarem suas ações, visualizando melhor as ideologias que são difundidas. O ensino de língua portuguesa deve suscitar questionamentos, analisando a origem dos horizontes criados e transmitidos pelos textos. A partir das indagações pressupostas destacadas nos textos, os educandos desenvolvem o senso crítico, e tornam-se, assim sujeitos capazes de entender o mundo e seus sentidos. Referindo sobre a leitura, Lajolo (2009, p. 59) define:

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

Conforme Lajolo (2009), é papel da escola desenvolver capacidades referentes à leitura crítica. É necessário proporcionar uma ação questionadora e ampliar o convívio dos alunos com variadas situações de leitura. A leitura crítica proporciona conhecer diferentes interpretações de um mesmo tema. A autora destaca que o professor precisa desenvolver a criticidade dos alunos através de

ações organizadas, para tanto deve se utilizar de uma concepção criativa da linguagem e uma visão libertadora de ensino. A leitura deve ser concebida como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto.

A escola tem um relevante papel na formação do leitor competente. Tal função torna-se mais evidente no atual contexto escolar por conta das constantes mudanças ocorridas na sociedade. A escola deve valorizar todas as formas de linguagens e culturas que ali se manifestam, o que culmina também na diversidade da língua. Para tanto, é necessário que os professores e a escola adotem novas práticas de leitura, que contribuam para que os estudantes se tornem leitores proficientes e saibam usar a língua de forma eficaz em suas diversas situações de comunicação. O professor deve se utilizar de estratégias e de metodologias que despertem o interesse do leitor. Uma das estratégias mais utilizadas na sala de aula é o trabalho com gêneros textuais, o que possibilita a inserção de textos com diversos objetivos de comunicação.

Assim, para que a escola apresente novas formas de leitura, deve possibilitar o contato com a diversidade linguística e cultural que permeia a sociedade, com textos em diversos suportes, inserindo o uso das novas tecnologias, visando a uma formação de leitores críticos, ativos e com interesse pelo conhecimento, para assim, desenvolverem-se como sujeitos sociais. A inclusão da pluralidade cultural e das tecnologias da informação no processo de leitura possibilita o desenvolvimento de novas habilidades, o uso de novos gêneros textuais que ampliam a competência leitora.

A cada dia as práticas de leitura se modificam, seja pela quantidade cada vez maior de material disponível, seja pela variedade de suportes em que elas se apresentam ao leitor. Os recursos tecnológicos, como o computador e os smartphones, são em grande parte os principais suportes em que pessoas, pelas mais diversas finalidades, leem e interagem na atualidade (Sousa, 2019, p. 27).

Conforme Rojo (2009, p. 107), um dos objetivos da escola é proporcionar a seus alunos a participação em “várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Para que isso ocorra é necessário que a educação linguística considere os multiletramentos, não ignorando ou apagando os letramentos das culturas locais e de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e expondo aos letramentos valorizados; os letramentos multissemióticos, considerando as novas

formas dos textos contemporâneos; e os letramentos críticos e protagonistas, necessários para o tratamento ético dos discursos que circulam na sociedade.

Assim, os multiletramentos envolvem a multiplicidade de práticas de letramentos circulantes em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, ou seja, as diferentes culturas locais que vivenciam essas práticas de forma diferente.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais, populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (Rojo, 2009, p.115).

Portanto, a escola deve proporcionar atividades de leitura que considerem a multiiculturalidade, explorando além dos gêneros da cultura valorizada e canônica, os gêneros da cultura local e popular, que representam a identidade e os interesses dos alunos, dos professores e da comunidade escolar.

A leitura de textos digitais é dinâmica, apresentando novos elementos que tornam o ato de ler mais interessante. A presença de imagens, sons, movimento, a possibilidade de migração para outros textos por meio dos links enriquece a construção de sentidos. Essa nova forma de leitura exige do leitor certa habilidade com os recursos tecnológicos, que nem todos possuem. O sujeito para ser letrado nesse tipo de leitura, deve ter conhecimentos mínimos necessários ao manejo adequado das novas tecnologias. Logo, é eminente a necessidade da inserção do uso das tecnologias da informação na sala de aula, pois os alunos devem aprender a utilizar esses novos meios digitais. Uma forma de enriquecer o processo de ensino aprendizagem e tornar a leitura mais significativa.

Em vista disso, a leitura na tela é dinamizada pela presença de palavras, sons, imagens e movimentos que agregam valor ao ato de ler. Conseqüentemente, o leitor se vê ante novas demandas de leitura que exigem habilidades específicas e variadas formas de expressão, que o caracterizam como um leitor letrado. Para Ribeiro (2006), este leitor não apresenta dificuldade em realizar leituras no meio digital, pois conhece várias formas de texto e hipertexto, fazendo com que navegue com rapidez e eficiência (Sousa, 2019, p. 29).

Segundo Coscarelli e Kersc (2016, p. 7): “A leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão. Exige que o leitor saiba lidar com hipertextos digitais e com textos que exploram recursos multimodais”. O

leitor vai lidar com percursos e possibilidades, que vão exigir escolhas e estratégias. Esse novo contexto exige um (novo) professor, que saiba fazer essas leituras, mas também trabalhe essas estratégias com os alunos, desenvolvendo-os a partir do que já sabem. Os leitores precisam compreender os textos, seleciona as informações pertinentes para analisá-las com profundidade e senso crítico (Coscarelli; Kersch, 2016).

De acordo com Coscarelli e Kersch (2016), o mundo da internet convida à produção de conteúdos. Os usuários podem produzi-los dos mais variados gêneros e com diferentes objetivos. Para tanto, essa escrita exige, além de uma linguagem adequada ao público-alvo e aos propósitos, a exploração de aspectos multimodais e hipertextuais.

A principal característica da escola contemporânea parece ser lidar com as diferenças culturais e com as diferentes modalidades de textos e tecnologias. Nesse contexto, que exige essa nova compreensão da linguagem, devemos pensar se os nossos alunos estão sendo preparados na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Precisamos de uma escola que forme alunos para agir no mundo com:

o conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças – um mundo de diversidade em que nossos meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas (Cope; Kalantzis, 2010, p. 85 *apud* Coscarelli; Kersch, 2016, p. 9).

Conforme Rojo (2012), a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. Ela deve proporcionar aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos por meio do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e de acesso aos textos e dos diversos suportes de escrita. Devem introduzir cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que alunos e professores aprendam a ler, escrever e expressar-se por meio delas.

Para Lemke (2002 *apud* Lorenzi; Pádua, 2012, p. 37), o hipertexto se distingue do texto impresso por ter um design que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. “O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hiperímia”. No ambiente digital, leitor e autor interagem de maneira intensa, e os

espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos. Tais ambientes colaborativos de aprendizagem restringem-se ao universo virtual. No entanto, a sala de aula seria um ambiente propício para a construção de múltiplos textos e linguagens, com múltiplos significados e modos de significar (Lorenzi; Pádua, 2012).

As tecnologias digitais introduzem novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Esses procedimentos exigem o desenvolvimento de habilidades diversas, criando assim uma nova área de estudos que se relaciona com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informática) – ou os múltiplos letramentos. Os multiletramentos consideram a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significados e contextos/culturas (Lorenzi; Pádua, 2012)

Os textos mudam ao longo da história. A composição, o modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos, tudo isso vai se modificando. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos “em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética...)” (Rojo, 2009, p. 119). É necessário ampliar as formas de leitura, considerar todos os elementos que constituem o objeto de leitura. Além dos elementos linguísticos, o design do texto, as imagens, assim como vários outros elementos não verbais que costumam fazer parte dos textos, são fortes condutores da construção de sentidos (Coscarelli; Novais, 2010, p. 38).

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras (Coscarelli; Novais, 2010, p. 36).

Nos textos multimodais, ou seja, aqueles textos compostos por várias modalidades sóicas que não só a verbal, é preciso considerar outras unidades além da linguagem verbal, isto é, perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. “Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido” (Coscarelli; Novais, 2010, p. 390).

“Então a leitura não é sempre a mesma? Ela muda, se transforma, flutua, evolui e altera sua feição ou configuração” (Ribeiro, 2021, p. 21). O sentido da leitura se relaciona ao modo como o leitor a executa ou produz. O procedimento cognitivo da leitura altera-se, pois ocorre conforme as circunstâncias físicas, ambientais, os objetivos da leitura, a materialidade do texto. As práticas sociais de leitura estão sempre em movimento. A leitura se modifica também de acordo com os rumos da tecnologia – manuscrito, impresso, digital – incluindo-se aí materialidades, formatos, além dos modos de organização social e escolar, das ofertas de textos e meios de difundi-los. A leitura se move em diálogo intenso com mídias e linguagens não verbais. A relação do leitor com os textos também se transforma (Ribeiro, 2021).

“Todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (Kress, 2001, p. 28 apud Ribeiro, 2021, p. 26). Já a construção do significado fica a cargo do leitor.

Formar leitores é uma atividade complexa. E a leitura de textos multimodais torna-se cada dia mais relevante. “Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade” (Ribeiro, 2021, p. 32). A abordagem de textos multimodais na escola deve ser feita de forma a tornar sua leitura mais especializada. Professores e alunos devem conhecer os diferentes modos que constituem os textos, suas propriedades, aprender a decifrá-los para que os processos de produção, reprodução e circulação sejam compreendidos. A apropriação do uso das novas tecnologias também deve ser objetivo da escola. É necessário aprender a ler o texto das mídias.

De acordo com Ribeiro (2021), o texto multimodal, mesmo aquele que não apresenta imagens, apresenta layout, que é uma forma de escolha e edição. Os textos sempre se materializam em um suporte, e estes têm suas regularidades culturalmente produzidas, que se manifestam sobre os textos. É fundamental aprendermos a ler a página antes mesmo de ler o texto. Não se trata de um elemento complementar ao texto ou de uma espécie de redundância. O design de uma página é uma proposta de organização e mesmo de ritmo de leitura, entre outros efeitos possíveis.

Considerações de Ribeiro (2021, p. 50) sobre a leitura multimodal:

- a diagramação e a composição das páginas (seu layout) são elementos da multimodalidade.
- a diagramação da página tem efeitos sobre a leitura, efeitos de sentido, como a linguística os nomeia.

- Para um texto ser multimodal, ele não precisa ser composto de texto verbal e imagem, isto é, um texto verbal “apenas” diagramado é multimodal.
- É necessária uma aproximação entre a linguística e o design para compreendermos a legibilidade de um ponto de vista ambivalente, tanto como um modo de escrever “fácil” quanto de compor a página, tornando-a mais inteligível e visível, se for a intenção.

Conforme Ribeiro (2021), a transdução, isto é, a mudança entre modos numa espécie de tradução do que se quis dizer – oral/escrito, escrito/imagem, etc. – é cada vez mais utilizada e está ao alcance de todos, por meio do uso de aplicativos. Na sociedade em que vivemos, a comunicação é diversificada e complexa, exigindo habilidades de leitura crítica. Somos editores até na hora de ler. Devem ser mobilizadas diversas estratégias de leitura para se chegar ao real significado. Conhecer a composição dos textos é, portanto, de fundamental importância para a formação de leitores contemporâneos. “O poder, atualmente, está mais com o leitor do que com o texto ou com seu produtor” (Kress, 2003, p. 165 apud Ribeiro, 2021, p. 38).

5 METODOLOGIA

Considerando a necessidade da ampliação das discussões a respeito das novas práticas de leitura inerentes ao mundo contemporâneo, delineamos a presente pesquisa baseada nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, visando entender como se dá a construção de sentidos no LDP. Fundamentamo-nos em estudos da semiótica social e da multimodalidade como abordagem para analisar as relações entre a linguagem verbal e não verbal no contexto do LDP.

Este estudo apresenta uma pesquisa documental de abordagem qualitativa do LDP do 9º ano do ensino fundamental e analisa as atividades de leitura no LDP, sua contribuição para a promoção dos multiletramentos.

As questões e objetivos de pesquisa serviram para delinear e nortear o caminho do estudo. Iniciamos os procedimentos metodológicos com o levantamento dos gêneros multimodais presentes no livro, em seguida fizemos a escolha das atividades e, posteriormente, a análise de cada uma conforme a teoria dos multiletramentos. A classificação e a caracterização da pesquisa, a fonte de dados e o corpus também compõem os procedimentos metodológicos.

O objeto de estudo desta pesquisa são as atividades de leitura presentes no LDP do 9º ano do ensino fundamental. Assim, postulamos que LDP contempla atividades de leitura que promovem os multiletramentos relativos às práticas sociais dialógicas ao mundo contemporâneo e suas novas tecnologias e formas de leitura.

Para o desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, três questões norteadoras foram elaboradas:

1. Quais os gêneros multimodais presentes no LDP?
2. O LDP apresenta aspectos conceituais acerca dos multiletramentos?
3. As atividades com textos de gêneros multimodais desenvolvidas no LDP mobilizam a capacidade leitora dos alunos, levando-os a construção de sentidos, promovendo assim os multiletramentos?

Partindo dessa ideia, propomos como objetivo geral desta pesquisa, analisar as atividades de leitura no LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso e sua contribuição para a promoção dos multiletramentos. A partir desse objetivo geral, temos os objetivos específicos:

1. Mapear os gêneros e suas multimodalidades presentes no livro didático de Língua Portuguesa 9º ano;

2. Apontar os aspectos conceituais sobre multimodalidade e multiletramentos presentes no manual do professor;

3. Descrever atividades com gêneros multimodais desenvolvidas no livro didático, observando a promoção dos multiletramentos para a formação crítica dos alunos.

Com base no resultado deste estudo, elaboramos uma proposta didática sobre como trabalhar a leitura e a produção de textos multimodais, visando à promoção de multiletramentos nas práticas sociais de leitores.

5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Conforme Prodanov e Freitas (2013), em relação a sua natureza, a pesquisa aqui proposta denomina-se aplicada, visto que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, direcionando-se à solução de problemas específicos. Os resultados desta investigação serão úteis aos profissionais do ensino de língua materna, pois investiga a abordagem metodológica de material didático de língua portuguesa referente aos multiletramentos.

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, visto que nos propusemos a fazer uma análise da promoção dos multiletramentos nas atividades de leitura do LDP. A pesquisa proporcionou conhecer melhor como se dá a abordagem dos multiletramentos no livro didático de Língua Portuguesa, contribuindo para a aquisição de novos meios para a melhoria do senso crítico dos alunos. “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto a investigar e seu delineamento. A pesquisa exploratória visa

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

Na pesquisa descritiva, o pesquisador apenas registra e descreve fatos observados, sem interferir neles. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42).

Assim, posto que a presente pesquisa propiciou maior familiaridade sobre a leitura de textos multimodais e a promoção dos multiletramentos, expondo as características deste fenômeno, podemos classificá-la como exploratório-descritiva.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa classifica-se como documental, tipo de pesquisa que desenvolve-se a partir de material já existente “para investigar os tipos de significados construídos através do texto” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 105).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental apresenta certas vantagens. Primeiro, devemos considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, constituem-se na mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. A pesquisa documental também apresenta baixo custo, visto que a análise dos documentos, na maioria das vezes, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo. Esse tipo de pesquisa não exige contato com os sujeitos do estudo, o que se apresenta como vantagem, visto que o contato com os sujeitos, na maioria dos casos, é difícil ou até mesmo impossível.

Em relação à análise documental, Lüdke e André (2018) afirmam que é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para as autoras, os documentos são fontes estáveis e ricas e

dão base a diferentes estudos e, ainda, representam uma fonte natural de informação. As autoras propõem que o processo da escolha e da análise dos dados deve ser realizado conforme a metodologia de análise de conteúdo, a qual Krippendorff (1980) define como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Lüdke; André, 2018, p. 48).

Lüdke e André (2018) dizem que a análise de conteúdo é uma técnica do método documental que pode ser realizada da seguinte forma: a escolha dos documentos a serem analisados; a seleção de dados, levantamento do material que diz respeito ao recorte e; as inferências, que dizem respeito à forma de enxergar os dados, ou seja, a forma como interpretamos os dados à luz da pedagogia dos multiletramentos.

5.2 A FONTE DE DADOS E O CORPUS DA PESQUISA

A fonte de dados da presente pesquisa constitui-se do LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso, considerando este documento didático um espaço contudente para a apropriação de gêneros multimodais, que circulam na sociedade contemporânea, na qual está inserida a escola.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde “a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996, p. 4). Assim, surgiu a motivação de fazer uma análise de como esse instrumento de ensino-aprendizagem vem sendo utilizado na disciplina de Língua Portuguesa, visando à formação de leitores críticos, quais métodos e gêneros estão sendo usados para trabalhar os multiletramentos.

O corpus da pesquisa constitui-se das atividades de leitura do LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso, que foram mapeadas, descritas e analisadas, visando nortes ou reflexões sobre a relevância de um ensino de língua materna voltado para as novas formas de ler e escrever o mundo com as diversas culturas e modalidades de textos presentes na sociedade, objetivando a formação crítica dos alunos.

Assim, fizemos um estudo dos pressupostos teóricos relacionados aos multiletramentos. Em seguida, realizamos a leitura do corpus, formado por atividades de leitura abstraídas do livro didático, de onde foi extraído o conteúdo dos gêneros multimodais ali presentes, foco do nosso estudo. Em seguida, fizemos as análises da correlação do conteúdo do livro à promoção dos multiletramentos e às possíveis ou subjacentes contribuições para o desenvolvimento do senso crítico de alunos.

5.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na primeira etapa da pesquisa, fizemos a escolha do documento a ser analisado, o LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso. Tal escolha justifica-se por se tratar do material didático adotado pela rede municipal de ensino de Teresina, da qual a pesquisadora faz parte. A escolha do 9º ano foi feita, considerando que essa série representa o período final da etapa do ensino fundamental, antecedendo o acesso dos alunos ao Ensino Médio.

Na segunda etapa da investigação, realizamos o mapeamento dos gêneros textuais multimodais utilizados no livro didático, o recorte do corpus por meio da escolha das atividades de leitura a serem analisadas e a elaboração dos mecanismos de análise da pesquisa.

Na terceira e última etapa da pesquisa, que abrange a análise qualitativa, fizemos a leitura detalhada das amostras selecionadas, verificando se as atividades de leitura promovem os multiletramentos. A interpretação dos resultados ocorreu ao relacionarmos o *corpus* selecionado à fundamentação teórica apresentada. O procedimento da análise do *corpus*, que abrange as atividades de leitura do LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso, sob a perspectiva dos multiletramentos, foi feito com base nas categorias e critérios dos quadros seguintes.

O quadro 7 demonstra o processo de construção e reconstrução de sentidos com base na pedagogia dos multiletramentos, no qual temos os designs disponíveis, ou seja, os recursos para a produção de sentidos, no caso os textos, o designing, que é o trabalho desenvolvido com os designs disponíveis no processo semiótico, e o redesigned, que são os recursos produzidos e transformados por meio do designing. Esse processo deve estar presente nas atividades analisadas no LDP.

Quadro 7 – Design de sentidos

Designs Disponíveis	Recursos para a produção de sentidos, designs disponíveis para a produção de sentidos
Designing	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs disponíveis no processo semiótico
Redesigned	Os recursos produzidos e transformados por meio do designing

Fonte: Adaptado de Cazden et al, 2021, p. 40.

Observamos a construção de sentidos dos textos com base no conceito de design de sentidos. Considerando o processo de leitura em sala de aula como atividade semiótica, postulamos que o texto proposto corresponde ao design disponível, a compreensão do que é lido refere-se ao processo do designing e o resultado dessa atividade, ou seja, aquilo que o aluno entendeu a partir da leitura é o redesigned, a elaboração de um novo sentido no processo de leitura.

O quadro 8 foi elaborado com base nos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres. Entendemos que tais categorias e critérios constituem as características principais dos multiletramentos e, dessa forma, as atividades de leitura propostas no LDP devem contemplá-las.

Quadro 8 – Categorias dos multiletramentos

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
Multicultural	Aspectos étnico-culturais Tipo de informação Vocabulário Críticidade
Multimodal	Novas tecnologias Efeitos gráficos Estrutura da informação Uso de imagens e cores

Fonte: Adaptado de Tôrres Neto, 2020, p. 27.

O quadro 9 foi elaborado com a finalidade de relacionar os objetivos da pesquisa, as categorias analisadas e os procedimentos realizados para o desenvolvimento da análise, para que, assim, atingíssemos o nosso propósito.

Quadro 9 – Metodologia de análise

OBJETIVOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Mapear os gêneros e suas multimodalidades presentes no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano	Multicultural Multimodal	Identificação dos gêneros e suas multimodalidades.
Apontar os aspectos conceituais sobre multiletramentos presentes no manual do professor	Multicultural Multimodal Design de Sentidos	Leitura do manual do livro didático, identificando conceitos relacionados aos multiletramentos.
Descrever atividades com gêneros	Multiculturalidade Multimodalidade	Análise das atividades de leitura com gêneros

<p>multimodais desenvolvidas no livro didático, observando a promoção dos multiletramentos para a formação crítica dos alunos.</p>	<p>Design de Sentidos</p>	<p>multimodais, identificando os aspectos multicultural, multimodal e a presença do processo de design dos sentidos.</p>
--	---------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dessa forma, consideramos a relevância da leitura como forma de aquisição do conhecimento e também como meio de formação do sujeito. Entendemos a leitura como prática social, ao considerá-la como uma atividade de compreensão e interpretação ativa de diversos gêneros multimodais, que considere a diversidade cultural e linguística e o uso das novas tecnologias, promovendo assim, os multiletramentos. No procedimento da análise, destacamos, no processo de leitura, a interpretação do leitor com base no interesse, atenção, envolvimento, transformação ou transdução, culminando na elaboração de um novo sentido. Destacamos a relevância da análise dos elementos do texto, conforme o gênero, o discurso e os modos que o constituem.

6 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS

Com base na análise geral do LDP do 9º ano da coleção Conexão e Uso e na leitura sistemática das atividades de leitura de duas unidades escolhidas, buscamos contemplar o objetivo principal de nossa pesquisa, analisar sua contribuição para a promoção dos multiletramentos, ou seja, como o design de sentidos é trabalhado nas atividades de leitura, considerando os aspectos multicultural e multimodal. Fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos da pedagogia dos multiletramentos, que apresenta como característica principal considerar as diversidades cultural e linguística e a diversidade de linguagens presentes nos textos que circulam na sociedade.

Primeiramente, demonstramos o levantamento dos gêneros textuais multimodais trabalhados no livro, em seguida identificamos os aspectos conceituais acerca dos multiletramentos presentes no manual do professor e, por fim, analisamos atividades de leitura desenvolvidas no livro didático, observando a promoção dos multiletramentos para a formação crítica dos alunos.

O livro analisado considera os quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem – Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística/ Semiótica- e aos objetos de conhecimento relativos aos campos de atuação humana, bem como às habilidades correspondentes a eles. O trabalho com os alunos desenvolve-se através de práticas de linguagem relacionadas aos campos de atuação (esfera de circulação) da atividade humana, considerados pela BNCC, anos finais, que são os seguintes: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Tais campos de atuação são abordados nas unidades, contemplando as diferentes dimensões do uso da língua e de outras linguagens no ambiente escolar ou fora dele. Relacionam-se aos quatros eixos e inter-relacionam-se ente si, orientando a seleção de gêneros e tipos textuais e as propostas de atividades.

O trabalho com as habilidades da BNCC ocorre ao longo do livro, por meio das atividades propostas nas seções que o compõem. Os códigos das habilidades e os trechos correspondentes ao trabalho realizado nas seções estão explicitados em parte específica do corpo do livro.

O livro compõe-se de oito unidades, estas se organizam em diferentes

seções. A maioria dessas seções é fixa e algumas aparecem conforme o conteúdo e ou o tema trabalhado. Cada unidade se articula em torno de dois textos principais de leitura ligados a temas correlatos e são usados como objetos de ensino, desenvolvidos em situações didáticas organizadas nas seções, subseções e boxes. A abertura de cada unidade apresenta a leitura de uma imagem, que pode ser a reprodução de uma pintura, de um grafite, de uma cena de filme, cartaz, entre outras, o que possibilita a exploração de recursos multissemióticos.

Cada unidade inicia-se com o boxe *Trocando ideias*, com atividades que promovem a reflexão, apreciação e réplica dos alunos em relação à leitura da imagem apresentada. Em seguida, tem-se a seção *Leitura 1*, na qual é apresentado um dos textos principais de cada unidade. Antes do texto principal tem a subseção *Antes de ler*, que introduz a leitura e faz uma sondagem relacionando os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero do texto a ser lido. Após a leitura, é apresentado o *Boxe do autor* que traz informações sobre o autor e suas obras. Na sequência, tem-se a seção *Exploração do texto* que se refere ao estudo do texto e objetiva desenvolver novas capacidades e habilidades necessárias à formação do leitor.

A subseção *Recursos expressivos* aborda a materialidade do texto, a análise dos elementos discursivos e os recursos linguístico-gramaticais. Em seguida, tem-se o boxe *Para lembrar* que apresenta um esquema das principais características do gênero estudado. A seção *Do texto para o cotidiano* faz uma ampliação da discussão e reflexões sobre comportamentos, atitudes, valores e princípios. Já a seção *Diálogos entre textos* objetiva desenvolver a capacidade do aluno de relacionar textos e reconhecer o diálogo entre dois ou mais discursos. Seguem-se as seções *Atividade de escuta*, *Produção oral* e *Produção escrita*. Na sequência, tem-se a seção *Reflexão sobre a língua* e suas subseções, que apresentam o conteúdo gramatical. O livro apresenta também uma seção denominada *Cultura digital*, que aborda conteúdos relativos ao uso das mídias digitais.

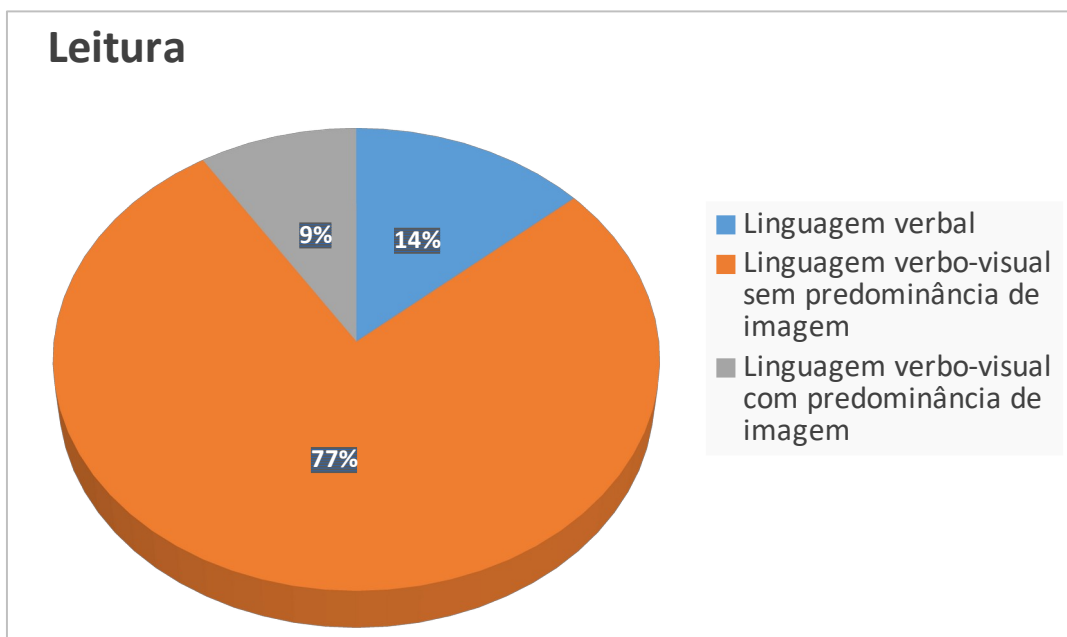
Além do trabalho específico das seções de leitura, são trabalhadas também atividades de leitura ao longo do livro com textos de gêneros diversos como, tiras, notícias, reportagens, HQs, infográficos, entre outros, de forma articulada com as atividades de análise linguística e semiótica.

6.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS PRESENTES NO LIVRO

Nesta seção buscamos contemplar o primeiro objetivo de nossa pesquisa, ou seja, identificar e quantificar os gêneros textuais multimodais presentes no LDP. Em um primeiro levantamento, fizemos um panorama dos textos principais de cada unidade do livro, ou seja, aqueles que constituem as seções das atividades de leitura. Em seguida, foi realizado um levantamento dos demais textos que compõem o livro, voltados para outras atividades, tais como a análise linguística. Para isso, foram considerados os eixos: Leitura e Outras atividades.

a) Eixo Leitura:

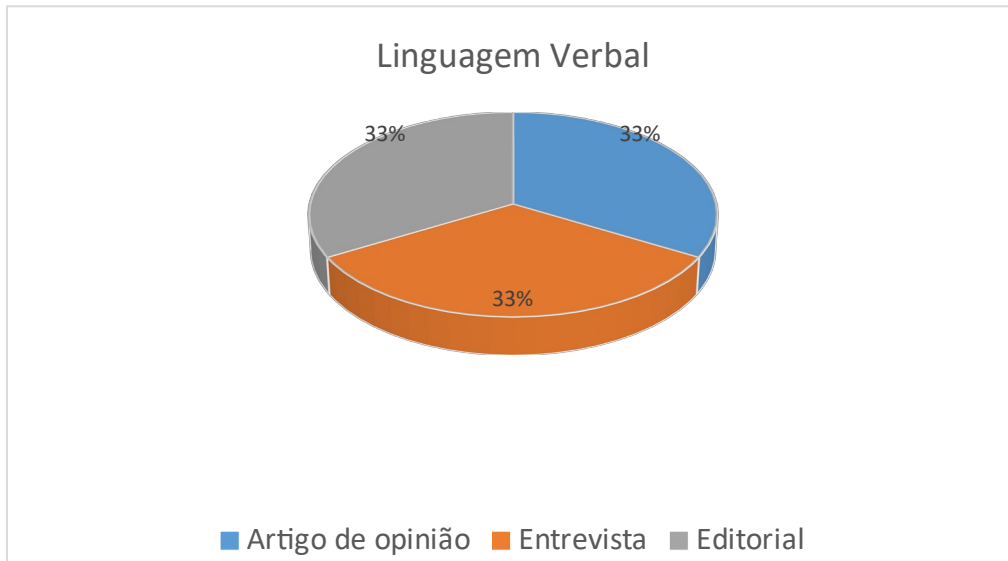
Gráfico 1 – Linguagens\semioses



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando o Gráfico 1, observamos que os gêneros da semiose/linguagem verbo-visual sem predominância de imagem destacam-se com 77%. É importante destacar que tais gêneros, são compostos pela linguagem verbal acrescida de ilustrações, especialmente, criadas para a melhor didatização do conteúdo do livro didático. Em segundo lugar, temos os gêneros da semiose/linguagem verbal com 14%. E, em último lugar, os gêneros verbo-visuais com predominância de imagem com 9%.

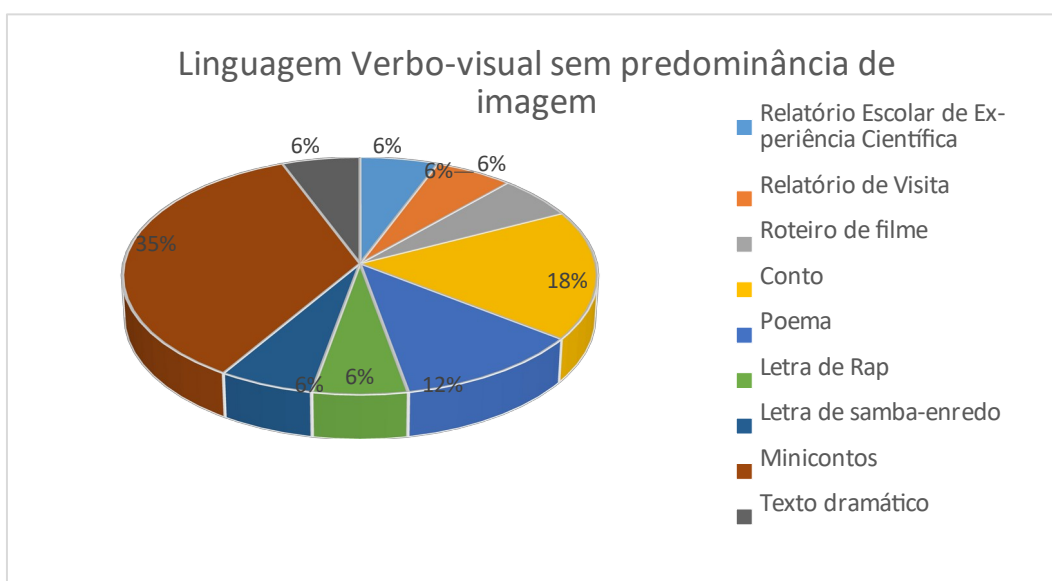
Gráfico 2 – Gêneros de Linguagem Verbal



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o Gráfico 2, observamos que os gêneros de linguagem verbal que se destacam são: o artigo de opinião, a entrevista e o editorial. No entanto, devemos considerar aspectos como a disposição gráfica, o layout e outros elementos que contribuem para a construção de sentidos. O trabalho com gêneros do campo jornalístico-midiático proporciona “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião” (Brasil, 2018, p. 140).

Gráfico 3 – Gêneros de linguagem Verbo-Visual sem predominância de imagem

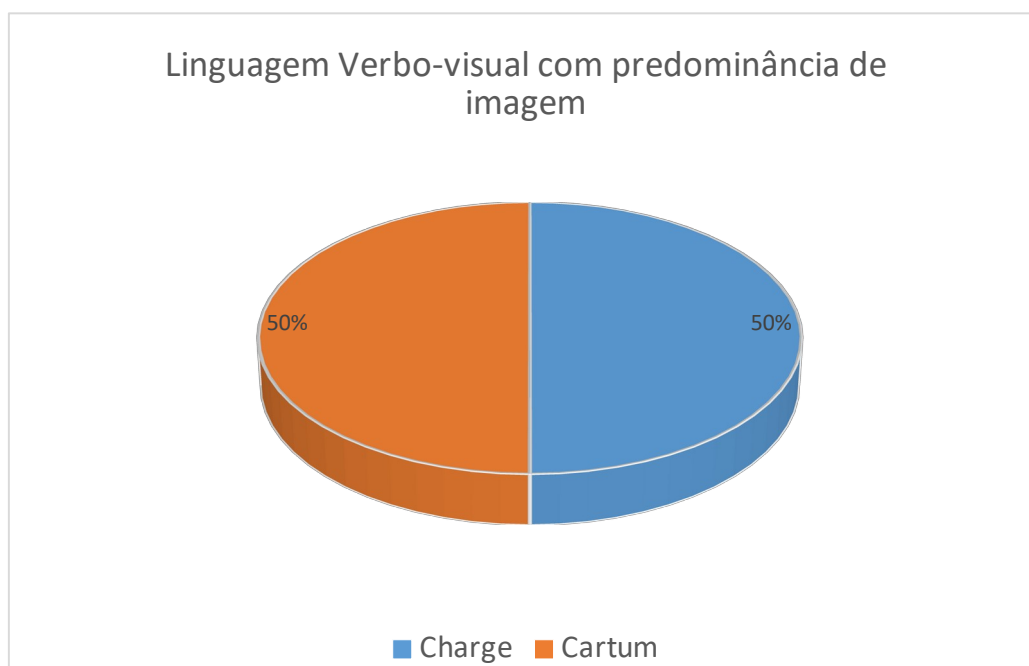


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 3 demonstra os gêneros compostos pela linguagem verbo-visual sem predominância de imagem. A maioria desses gêneros apresentam na sua constituição a linguagem verbal acrescida de ilustrações e fotos criadas, especialmente, para a melhor didatização do conteúdo do livro. No entanto, trata-se de gêneros multissemióticos, pois há ao menos duas semioses constituindo sua estrutura composicional. Segundo Coscarelli e Novais (2010), é preciso ampliar as formas de leitura, considerar todos os elementos da composição textual. A disposição gráfica do texto, seu design, as imagens, dentre outros elementos não verbais, são fortes condutores da construção de significados sociais.

Vemos, ainda, que predominam os gêneros da esfera literária, dentre eles destacam-se o conto, os minicontos e o poema. Conforme Razzini (2001), ao longo da história a literatura é vista como um bem cultural e também como modelo do bem falar e do bem escrever, constituindo-se como objeto de ensino. E isso se confirma em nossa análise, visto que os gêneros da esfera literária predominam.

Gráfico 4 – Gêneros de Linguagem Verbo-Visual com predominância de imagem



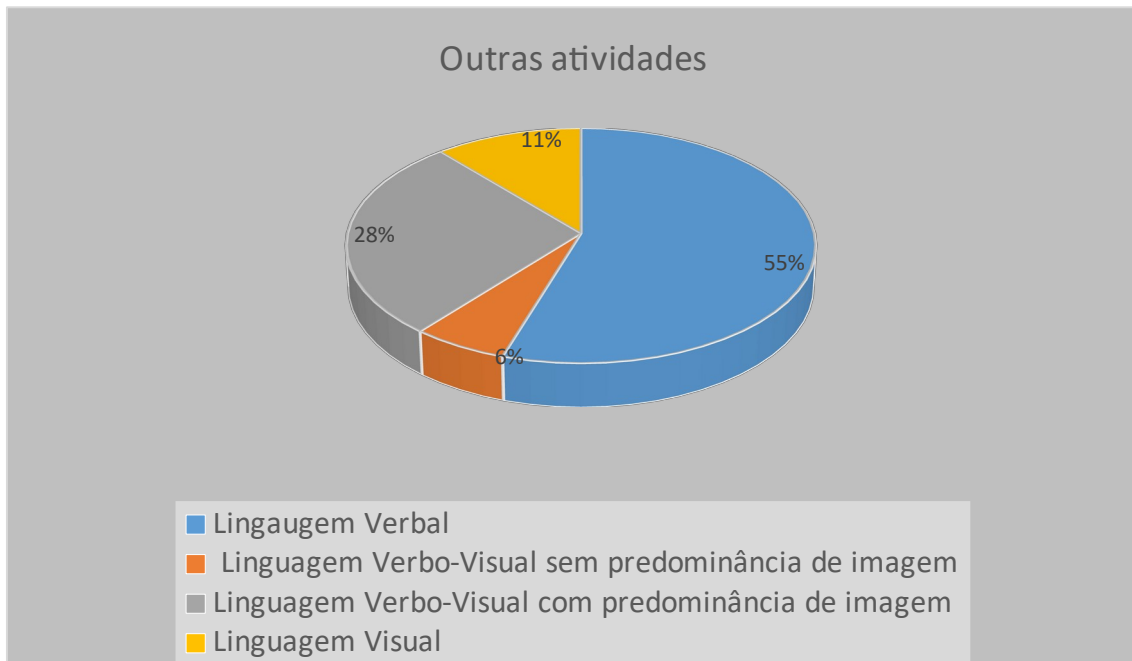
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 4 demonstra os gêneros compostos pela linguagem verbo-visual com predominância de imagem. Observamos a presença dos gêneros charge e cartum, tais gêneros propiciam uma leitura mais expressiva, pois os elementos visuais apresentam significados relevantes na construção de sentidos.

A análise dos gráficos do eixo - Leitura demonstra que os gêneros trabalhados apresentam predominância da linguagem verbo-visual sem predominância de imagem. Os gêneros que mais se destacam são os literários e jornalísticos.

b) Outras atividades

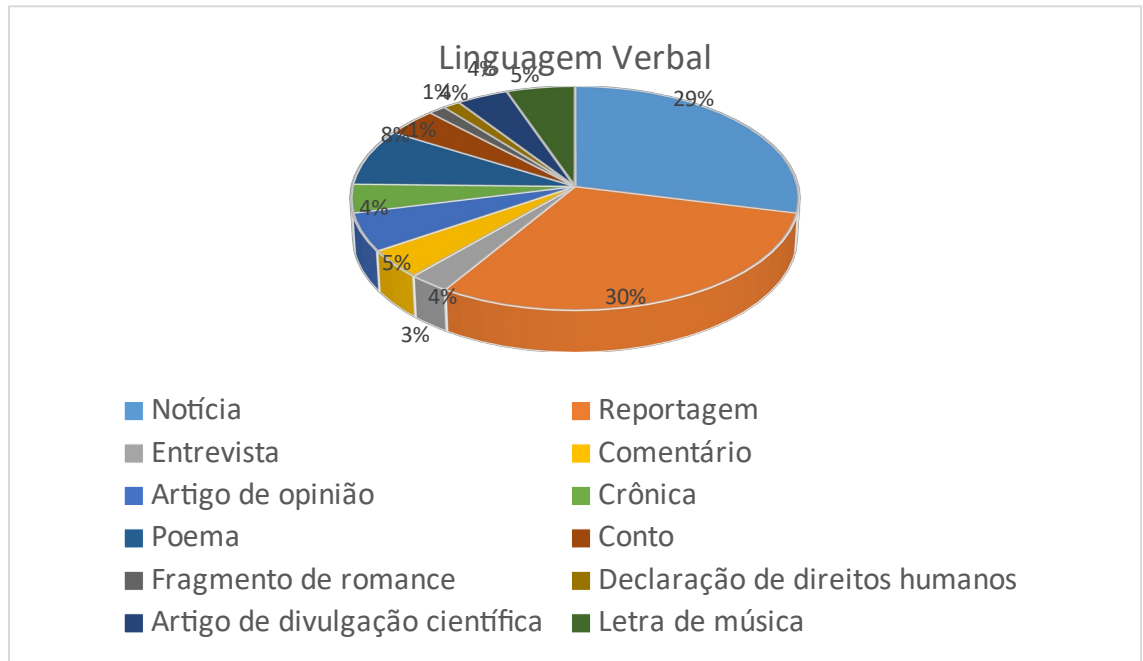
Gráfico 5 – Linguagens/Semioses



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Gráfico 5, observamos que a linguagem verbal se destaca com 55%, em segundo lugar, temos a linguagem verbo-visual com predominância de imagem com 28%, em seguida, temos a linguagem visual com 11% e, por último, a linguagem verbo-visual sem predominância de imagem com 6%. Os gêneros da linguagem verbal predominam, contudo, em tais gêneros devemos considerar aspectos como a disposição gráfica, o layout e outros elementos que contribuem para a construção de sentidos.

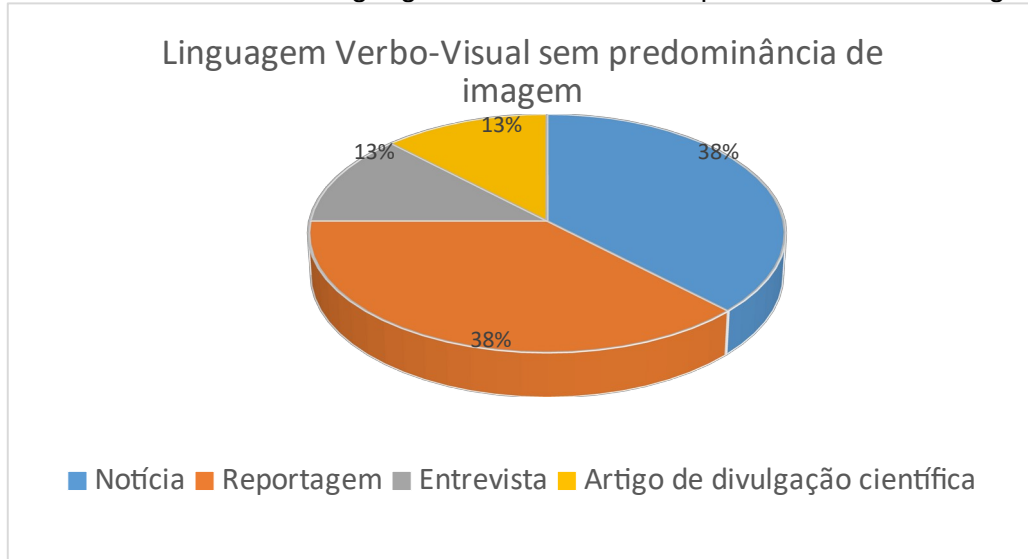
Gráfico 6 – Gêneros de Linguagem Verbal



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 6 apresenta os gêneros que são constituídos apenas pela linguagem verbal. No entanto, devemos considerar aspectos como a disposição gráfica, o layout e outros elementos que contribuem para a construção de sentidos. De acordo com Ribeiro (2021, p.35), o texto multimodal, mesmo aquele que não apresenta imagens, “[...] apresentará layout, que é sempre resultado de escolhas e edição”. Os textos sempre se materializam em um suporte, e estes têm suas regularidades culturalmente produzidas, que se manifestam sobre os textos. Destacam-se os gêneros do campo literário e jornalístico.

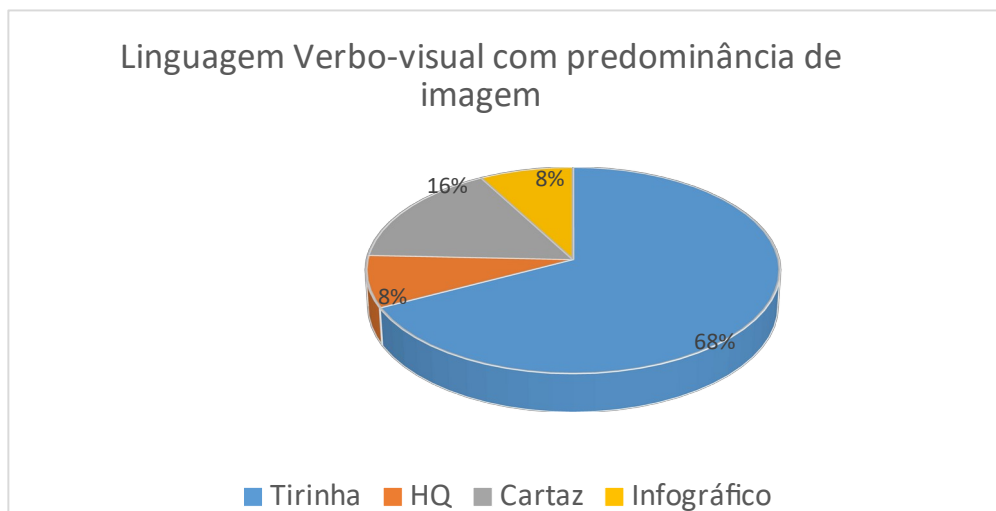
Gráfico 7 – Gêneros de Linguagem Verbo-visual sem predominância de imagem



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 7 demonstra os gêneros compostos pela linguagem verbo-visual sem predominância de imagem. Tais gêneros compõe-se da linguagem verbal juntamente com ilustrações e fotos criadas, especificamente, para a favorecer a aprendizagem do conteúdo do livro.

Gráfico 8 – Gêneros de Linguagem Verbo-visual com predominância de imagem

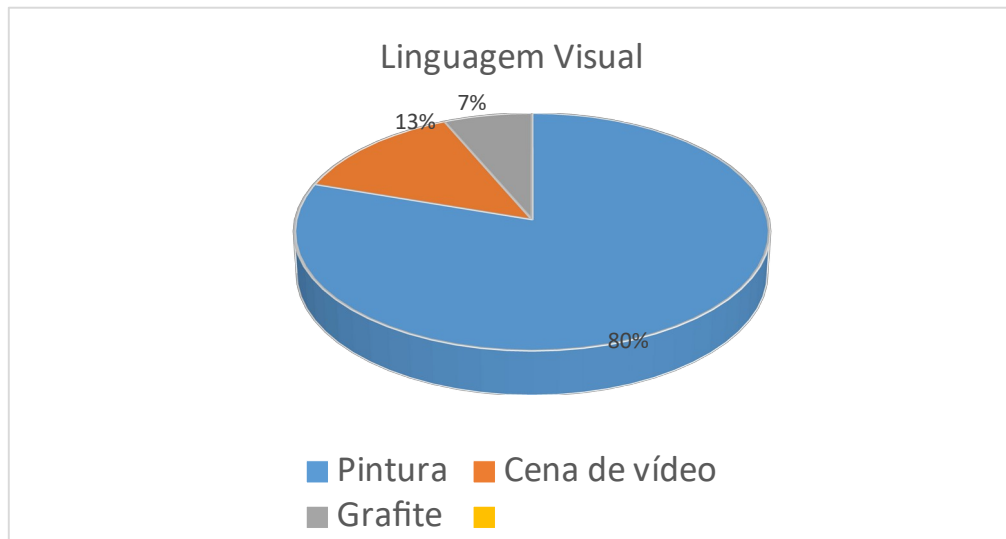


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise do Gráfico 8 evidencia os gêneros tirinha, HQ, cartaz e infográfico, que são compostos pela linguagem verbo-visual com predominância de imagem.

Para Coscarelli e Novais (2010), a leitura precisa envolver o trabalho com outros sistemas de signos além do verbal, que também têm seus elementos, sua estrutura e suas formas de funcionamento, que relacionados com o verbal, fazem surgir novos textos e exigem formas de ler particulares.

Gráfico 9 – Gêneros de Linguagem Visual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Identificamos no Gráfico 9 gêneros compostos apenas pela linguagem visual, que exige uma leitura mais específica e detalhada dos elementos que o constituem, visto que os aspectos visuais são fortes condutores de sentidos do texto.

Analisando os gráficos 6,7,8 e 9 que expõem os gêneros que compõem outras atividades do livro, identificamos maior incidência de gêneros do campo literário e jornalístico. Predominam os gêneros de linguagem verbal. É importante salientar que a maioria desses gêneros são utilizados para a análise de questões gramaticais, ou seja, os aspectos da compreensão textual, da construção de sentidos dos textos são pouco abordados.

Numa análise geral dos gráficos apresentados, observamos a predominância de gêneros de linguagem verbal e de linguagem verbo-visual sem predominância de imagem. Contudo, a maiorias dos gêneros de linguagem verbo-visual sem predominância de imagem apresentam fotos e imagens, que resultam da sistematização dos conteúdos e gêneros dos editores do livro. Percebemos também um percentual mínimo de gêneros da cultura popular, aqueles que partem das

culturas de referências dos alunos. Entendemos que o trabalho com a leitura e a produção de textos deve partir das culturas de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagens com os quais ele tenha contato, buscando uma perspectiva crítica, pluralista, ética e democrática. O aluno deve ser um agente no processo de leitura e construção de sentidos, ampliando seu repertório cultural, como propõe a pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012).

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), os textos são sempre multimodais, ou seja, são compostos por mais de um modo semiótico. Para Dionísio (2014), a composição do texto verbal, a sua diagramação, a configuração e a disposição gráfica, o tamanho da letra, o uso de determinada fonte, a tipografia também são aspectos que expressam a multimodalidade. Dessa forma, podemos afirmar que as atividades de leitura e as outras atividades do livro em análise utilizam gêneros multimodais. No entanto, os gêneros de linguagem verbal ainda predominam nas atividades do livro. Porém, esses gêneros também expressam em sua composição aspectos da multimodalidade tais como: ilustrações, disposição gráfica, títulos e outros que contribuem para a construção de sentidos e que devem ser considerados no processo de leitura. Os elementos do design participam da composição do texto, organizando-o, dotando a leitura de sentidos. “O material e o design da página onde se lê produzem sentidos, também fazem parte da cena” (Ribeiro, 2021, p. 70).

Para Kress e van Leeuwen (2006), a linguagem visual apresenta uma sintaxe específica, em que os elementos são organizados em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. A linguagem visual compõe o núcleo de informação mais importante em alguns casos. A escolha da composição de uma imagem também expressa escolhas de significados. No entanto, conforme nossa análise, os gêneros textuais verbo-visuais, ou seja, essencialmente multimodais, merecem maior destaque nas atividades do livro. De certa forma, o resultado da análise do livro didático de LDP do 9º ano também reflete a composição dos demais livros que formam a coleção, uma vez que estes apresentam uma estrutura semelhante. Isso demonstra que os gêneros multissemióticos, em sua essência, ainda precisam ocupar maior espaço na composição do LDP. Tal fato compromete o pleno desenvolvimento do processo de leitura, uma vez que a multissemiiose se faz presente nos diversos contextos da sociedade contemporânea.

De acordo com Coscarelli e Novais (2010), a leitura deve considerar além dos elementos linguísticos, o design do texto, as imagens e vários outros elementos não

verbais que fazem parte dos textos, pois são fortes condutores da construção de sentidos. É importante destacar que as atividades de análise dos textos devem considerar toda a composição do texto verbal e não verbal, sua disposição gráfica, e apresentar questões que abordem tais aspectos, direcionando o leitor para uma compreensão mais ampla e significativa dos sentidos.

6.2 ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS NO LDP

Para responder ao segundo objetivo da pesquisa, fizemos a leitura atenta do manual do professor, observando quais aspectos conceituais acerca dos multiletramentos estariam presentes no livro. Após a nossa análise, percebemos que é feita uma abordagem breve em relação à multimodalidade e aos multiletramentos. Observamos uma exposição sobre a concepção de linguagem adotada no livro, que contempla aspectos relativos às práticas de uso da multimodalidade que promovem os multiletramentos. O livro adota o trabalho com gêneros textuais verbais e não verbais, a inserção de gêneros digitais, assim como também a abordagem de temáticas contemporâneas.

O livro apresenta como concepção de linguagem aquela que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural e histórico-social. Assim, o estudo da língua não se restringe a um sistema de regras gramaticais. Conforme os autores do livro, “as práticas pedagógicas no componente curricular de Língua Portuguesa devem ampliar as possibilidades dos alunos de modo a garantir o domínio das capacidades de compreensão, interação, avaliações e réplica ativa” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. VI). Fundamentadas na visão de Soares (2002), para as autoras, o letramento é compreendido:

[...] como o estado em que vive o indivíduo que participa competentemente de eventos em que as práticas de oralidade, leitura e escrita, bem como a presença de outras linguagens, que permeiam as práticas sociais, tem função essencial (Delmanto; Carvalho, 2018, p. VI).

Desse modo, o indivíduo letrado deve saber ler os diversos gêneros textuais impressos ou digitais. Ou seja, “é capaz de utilizar a leitura e a escrita, a oralidade e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essa capacidade para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. VI). As autoras do livro afirmam que diante do atual cenário, a educação formal deve acompanhar as transformações advindas das

tecnologias de informação e comunicação. Desse modo, a escola deve proporcionar ao aluno experiências que contribuam para a ampliação e o avanço do letramento digital.

As práticas de linguagem contemporâneas fazem surgir novos gêneros e textos que envolvem recursos multissemióticos, exigindo a participação do leitor na leitura, produção, escrita, apreciação e réplica de textos verbais e não verbais no mundo digital (Delmanto; Carvalho, 2018, p. VI).

As autoras afirmam ainda que entre “as novas exigências está o processo de apropriação das mídias digitais para acessar e interpretar a informação, vinculá-la à realidade histórica, social e política, analisar o mundo e organizar o conhecimento pessoal” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. VI). Desse modo, a escola deve construir um ambiente que vise ao letramento digital dos estudantes, capacitando-os à leitura e à escrita em situações que envolvam diferentes linguagens, e em um novo suporte, o das mídias digitais.

A concepção de linguagem adotada pelo LDP, como forma de ação e interação, vincula-se diretamente às práticas de linguagem relacionadas à leitura não só de textos escritos, mas também de textos não verbais, como pintura, gráficos, desenhos, imagens com ou sem recursos de vídeo ou áudio em gêneros digitais.

No que diz respeito aos textos multissemióticos, como tiras, memes, fotodenúncia, performances midiáticas, como declamações de poemas, palestras e entrevistas, sarau, encenação dramática, podcasts, reportagem multimidiática, etc., é também por meio da análise da forma de composição dos recursos e elementos paralinguísticos e cinésicos presentes, dependendo do gênero ou suporte, que o aluno poderá ampliar seus horizontes, adquirindo, progressivamente, a capacidade de leitura desses gêneros (Delmanto; Carvalho, 2018, p. XI).

Podemos concluir que o livro expõe e considera aspectos relativos aos multiletramentos quando se refere ao uso de recursos multissemióticos, textos de gêneros multimodais, a inserção das novas tecnologias no contexto de ensino da linguagem. Também expõe a multiculturalidade ao apresentar temas contemporâneos que abordam a diversidade étnica, social e cultural. Todavia, não há uma exposição explícita acerca do processo de design de sentidos, não se observa a menção direta aos processos de multimodalidade, ou seja, os conceitos mais específicos sobre os multiletramentos não são expostos no manual do professor. O livro além de não abordar os conceitos acerca da multimodalidade e

dos multiletramentos, também não apresenta indicações de leituras, uma bibliografia que indique livros e autores que tratem sobre os multiletramentos, especificamente.

Lemke (2000:269) ressalta que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações (Dionísio, 2011, p. 149).

A escola deve promover o conhecimento sobre os multiletramentos. E os professores precisam apropriar-se dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade que é inerente à comunicação contemporânea. A compreensão dos aspectos da multiculturalidade, do funcionamento das mídias, assim como da multimodalidade constitutiva dos textos, é relevante para a execução de atividades que desenvolvam uma aprendizagem significativa.

6.3 A PROMOÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NO LDP

A análise da promoção dos multiletramentos do livro de Língua Portuguesa do 9º ano, que corresponde ao terceiro objetivo de nossa pesquisa, ocorreu conforme o estudo das seções relacionadas às atividades de leitura, que são as seguintes: Exploração do texto, Do texto para o cotidiano, Produção escrita, Produção oral, Atividade de escuta, Diálogo entre textos e Cultura digital.

A seção *Exploração do texto* orienta o estudo do texto e objetiva o desenvolvimento no aluno de novas capacidades e habilidades necessárias à sua formação de leitor, assim como contribuir para a sua progressão em habilidades já adquiridas. Há também a incorporação de estratégias de leitura proporcionadas pelo trabalho com textos que ampliem o letramento do texto e o letramento digital. As atividades desenvolvidas nesta seção destinam-se à construção e à reconstrução dos sentidos do texto, considerando elementos que sejam pertinentes para a constituição de significados. Pretende explorar estratégias de leitura que proporcionem identificar a situação de comunicação do texto (quem produziu, para quem, com que finalidade, em que portador), assim como capacidades que propiciam o reconhecimento do gênero do texto apresentado e, no processo de produção de texto, desenvolver a capacidade de elaborar adequadamente o texto do

gênero em estudo.

A seção *Do texto para o cotidiano* propõe, a partir do texto de leitura, que a discussão seja ampliada e projete-se para questões referentes à realidade externa à comunidade escolar. São abordadas temáticas contemporâneas que estão presentes de forma local, regional ou global no cotidiano do ser humano. Os temas que compõem a seção no livro analisado englobam: diversidade de etnia e gênero, a vulnerabilidade cultural dos afrodescendentes e da mulher na sociedade; autoestima; a importância do relatório; expressões artísticas do movimento hip hop; argumentação e persuasão; o regime militar de 64; vulnerabilidade na rede; consequências do descuido com a vacinação.

Na seção *Produção escrita*, são apresentadas proposições de atividades de planejamento e elaboração de textos escritos e orais, com a finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de produzir textos, conforme a situação de comunicação e o gênero em estudo. Apresenta orientações relacionadas à situação de comunicação, aos critérios de coerência e coesão, assim como, à edição e à revisão do texto de acordo com os conhecimentos linguísticos. A proposta também leva os alunos a fazerem uma avaliação crítica sobre sua produção e a produção dos colegas.

A seção *Produção oral* direciona o aluno ao planejamento do seu discurso, de forma escrita e oral e de avaliação do que foi produzido individualmente ou em grupo. Sugere-se a observação da postura durante a oralização, os gestos, a entonação, expressão facial, e o uso da linguagem adequado à situação de comunicação. No livro, propõe-se a produção oral dos seguintes gêneros: debate, apresentação oral de comentário, encenação de texto dramático, mesa-redonda, spot.

A seção *Atividade de escuta* propõe atividades relacionadas a práticas de escuta atuante e responsiva de textos transmitidos oralmente, que envolvem as habilidades de ouvir e ver, o que possibilita o contato com outras linguagens. O aluno torna-se um ouvinte ativo frente aos discursos veiculados nos gêneros em estudo e é levado a expor sua opinião acerca das temáticas expostas, em vídeos, reportagens, depoimentos, apresentações orais. As atividades propostas, nesta seção do livro, apresentam os seguintes temas: vídeos: “o ponto de partida da escrita”, “sons do silêncio”, relatório oral de pesquisa, entrevista com produtor musical, direitos da mulher, videoaula: roteiro para cinema.

A seção *Diálogos entre os textos* propõe atividades que buscam desenvolver no aluno a capacidade de inter-relacionar textos e discursos, identificando diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto e mesmo gênero, ou sobre o mesmo tema em gêneros diferentes. Objetiva ampliar o repertório cultural e literário do aluno, levando-o a conhecer novas leituras e autores.

A seção *Cultura digital* visa desenvolver o letramento digital dos alunos, promovendo atividades que envolvem o ambiente digital e busca torná-los capazes de dominar o uso das tecnologias de informação digital de forma crítica, reflexiva e responsável. Proporciona o desenvolvimento de habilidades de interação por meio das novas mídias, produção e compartilhamento de conhecimentos.

A seguir, o Quadro 10 com o resumo das atividades propostas no livro, na seção *Cultura digital*:

Quadro 10 – Panorama das propostas da seção Cultura Digital

Unidade	Atividades propostas na seção Cultura Digital – 9ºAno	
1	Experimente fazer!: Vídeo: meu processo criativo!	Vídeo
2	Pense nessa prática!: E-participação	Explorar e analisar instâncias e canais de participação digital
3	Experimente fazer!: Entrevista em áudio	Podcast
4	Experimente fazer!: Compartilhamento de músicas preferidas Você sabia?: O que é uma playlist comentada?	Playlist comentada
5	Pense nessa prática!: Opinião responsável nas redes	Liberdade de expressão × discurso de ódio
6	Experimente fazer!: Apresentação digital Você sabia?: O que é slide de apresentação?	Slides de apresentação
7	Pense nessa prática!: Há perigos na rede: proteja-se!	Dicas para uso seguro e responsável nas redes
8	Experimente fazer!: Gravação de spot	Spot

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos no Quadro 10 que são propostas atividades diversas envolvendo o uso das tecnologias da comunicação, o debate sobre o uso adequados das mídias tecnológicas, assim como a prática de produção de gêneros digitais no ambiente escolar.

Ao fazer a leitura e estudo das atividades desenvolvidas nas seções selecionadas para a análise da promoção dos multiletramentos no livro, fizemos uma correlação com o quadro “Categorias dos multiletramentos” e seus respectivos critérios, assim como também com o quadro “Design de sentidos”. O levantamento

do estudo e do procedimento das atividades das seções analisadas ao longo do livro, levou-nos ao seguinte resultado, descrito no Quadro 11:

Quadro 11 – Levantamentos dos critérios contemplados nas seções

Seções	Objetivos	Crítérios contemplados
Exploração do Texto	Estudar o texto e desenvolver novas capacidades e habilidades necessárias à formação do leitor, visando ampliar seu letramento, inclusive o digital.	- Aspectos étnico-culturais - Vocabulário - Designing - Estrutura da informação - Uso de imagens e cores
Do texto para o cotidiano	Desenvolver competências socioemocionais, como o autoconhecimento, o autocontrole em interações sociais, a habilidade de dialogar, argumentar, negociar, posicionar-se	- Criticidade - Vocabulário - Tipo de informação - Designing - Aspectos étnico-culturais
Atividade de escuta	Desenvolver práticas de escuta atuante e responsiva de textos veiculados oralmente que envolvem ouvir/ver, possibilitando o contato do aluno com outras linguagens.	- Tecnologias da informação - Criticidade - Vocabulário - Tipo de informação
Produção oral	Desenvolver a competência para produzir textos coesos e coerentes na modalidade oral.	- Criticidade - Vocabulário - Designing - Redesigned
Produção escrita	Desenvolver a competência para produzir textos coesos e coerentes na modalidade escrita.	- Criticidade - Vocabulário - Designing - Redesigned
Diálogos entre texto	Desenvolver a capacidade do aluno de relacionar textos e reconhecer o diálogo entre dois ou mais discursos.	- Criticidade - Vocabulário - Designing
Cultura digital	Favorecer o letramento digital dos alunos em atividades que envolvem o ambiente digital.	-Tecnologias da informação - Criticidade - Redesigned

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos, no Quadro 11, que as atividades desenvolvidas no livro, nas seções analisadas, contemplam alguns dos critérios das categorias dos multiletramentos, assim como também o design de sentidos. O aspecto da multiculturalidade destaca-se em detrimento da multimodalidade. Os critérios mais

recorrentes foram os seguintes: criticidade, vocabulário, tipo de informação que compõem a categoria da multicultural. As atividades desenvolvidas nas seções analisadas levam o aluno a mobilizar seus conhecimentos em decorrência de diferentes níveis de cultura, opinião, tipos de informação e vocabulário que têm acesso no seu cotidiano. Destacam-se também os elementos do design de sentidos presentes em quase todas as seções: o designing e o redesigned. No designing o aluno é levado a transformar o conhecimento através da produção de novas construções e representações da realidade. Já o redesigned resulta do processo de designing, surge um novo significado, por meio do qual os produtores de sentido se recriam (Cazden et al., 2021). Os critérios relativos à multimodalidade: uso de cores e imagens e estrutura da informação foram pouco utilizados ao longo das seções analisadas. Destaca-se o uso das tecnologias da comunicação na seção Cultura digital em todas as unidades do livro. Os temas abordados nas unidades do livro estão expostos no Quadro 12:

Quadro 12 – Temáticas abordadas no livro

9ºANO	TEMAS CONTEMPORÂNEOS NO LIVRO
Unidade 1	Literatura feminina: escritoras africanas e afro-brasileiras Relações interpessoais: família Cultura afro-brasileira: escritoras africanas e afrodescendentes Intercâmbio cultural: empréstimos de outras línguas
Unidade 2	Direito à educação: crianças e adolescentes com deficiência Desenvolvimento sustentável Idosos: direito ao lazer Jovens com deficiência: direito ao lazer Depressão na adolescência Projeto de vida: mundo do trabalho e profissões
Unidade 3	Futuro no mundo profissional: relatório no mundo do trabalho
Unidade 4	Manifestações culturais: samba-enredo, rap e hip-hop
Unidade 5	Direitos da mulher Literatura indígena: ocupando espaços
Unidade 6	Agrotóxicos: proibição e uso Direitos humanos e direitos políticos
Unidade 7	Vulnerabilidade na rede
Unidade 8	Direito à saúde: vacinação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As temáticas abordadas nas unidades do livro demonstram uma preocupação com a ampliação do conhecimento dos alunos em relação à diversidade cultural, inclusão social e mundo do trabalho, assim como também a construção de sua autonomia e desenvolvimento da criticidade. Conforme a pedagogia dos multiletramentos, a diversidade cultural é uma questão altamente relevante na contemporaneidade. E a habilidade mais importante que deve ser repassada aos estudantes é aprender a lidar com as diferenças (Cazden *et al.*, 2021). Expor os alunos a leituras e discussões sobre temas relacionados à questão da pluralidade cultural, que promovam o conhecimento e o respeito às diferenças contribui para a formação de um cidadão ético, autônomo e crítico.

Após a análise geral do livro, que proporcionou um olhar mais amplo sobre as atividades relacionadas à leitura, debruçamo-nos sobre uma amostra de duas unidades do livro, para um estudo mais detalhado das atividades, nas seções já selecionadas para o levantamento dos critérios contemplados nas categorias: multicultural, multimodal e design de sentidos.

Escolhemos para a nossa análise as unidades 1 e 8 do livro, das quais foram abstraídas as seções que trabalham a leitura de textos orais e escritos. O critério para a escolha de tais unidades refere-se ao fato de que a unidade 1 apresenta uma temática que aborda a multiculturalidade, uma vez que expõe questões da diversidade étnico-racial através dos gêneros conto e miniconto. Já a unidade 8 apresenta os gêneros visuais com predominância de imagem, a charge e o cartum, nos quais é possível explorar os recursos da multimodalidade.

6.3.1 Unidade 1: Um conflito, uma história

Nesta unidade, as autoras focaram de forma prioritária o *campo artístico-literário* com temática, discussões e atividades que objetivam desenvolver e ampliar habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de gêneros que circulam na esfera literária.

Essa unidade apresenta na *Leitura 1* o gênero textual conto e na *Leitura 2* o miniconto. Tais textos e atividades a eles correlatas serão analisados a seguir, buscando observar os aspectos multicultural, multimodal e o design de sentidos explorados nas seções relacionadas à leitura, identificando assim, se ocorre a promoção dos multiletramentos no livro didático.

A seguir temos as figuras 1, 2 e 3 com o texto da *Leitura 1*, o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

Figura 1 – Conto “Olhos d’água”.

Leitura 1 Não escreva

Antes de ler

Leia apenas o título do conto reproduzido a seguir.

1. Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título?
2. Em quais situações é possível ter “Olhos d’água”?
3. Você se recorda de algum momento em que teve “Olhos d’água”? Descreva seus sentimentos e sensações de seu corpo.

O conto que você vai ler aborda a relação entre mãe e filha. A narradora nos conduz por suas memórias e, à medida que nos aproximamos de sua infância, vamos tomando consciência da realidade da família brasileira.

Durante a leitura, procure descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Olhos d’água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, possivelmente há anos. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a pergunta tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades. Cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Desde o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha engravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia na base da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando deixava por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe do carrapato, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu e as lágrimas escorreram. Mas de que cor eram os olhos dela?

12

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 12).

Figura 2 – Conto “Olhos d’água”

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão-doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 13).

Figura 3 – Conto “Olhos d’água”

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe naquele momento, resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe transbordava serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha mãe. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Atenas, 2014. p. 25-26



Maria Conceição Evaristo de Brito (1946-), escritora, nasceu em Belo Horizonte. De origem pobre, tornou-se reconhecida internacionalmente por revelar, por meio de sua escrita, as desigualdades sociais e por se dedicar ao resgate da memória afro-brasileira. É autora dos romances *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da memória* (2006), dos livros de contos *Olhos d'água* (2014) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016) e da coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017).

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 14).

O texto do conto, na forma verbal escrita, apresenta ilustrações relacionadas à temática abordada, ressaltando a cor preta, característica da etnia afro-brasileira. A ilustração do conto, a disposição gráfica, o título se apresentam como aspectos da multimodalidade, contribuindo para a construção de sentidos do texto, pois leva o leitor a identificar na história contada a identidade das personagens relacionada à identidade da autora, escritora negra, que expressa as desigualdades sociais e o resgate da memória afro-brasileira em sua obra. O texto expressa aspectos da multiculturalidade ao abordar aspectos étnico-raciais, a diversidade social, cultural.

Apresentamos a seguir as figuras 4 e 5 com a atividade Exploração do texto

sobre o gênero da *Leitura 1*: o conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

Figura 4 – Exploração do texto: conto

Exploração do texto ✖ Não escreva no livro!

- Um conto é breve, ligado a uma única situação ou evento.
 - Qual é o conflito vivido pela narradora em “Olhos d’água”?
 - Chamamos de clímax o momento de maior tensão do enredo, em que os fatos caminham para um final. Qual cena da narrativa pode ser associada ao clímax?
- A narrativa é feita em 1ª pessoa por um narrador, que é também personagem.
 - Como o narrador-personagem se apresenta? Justifique sua resposta com trechos do conto.
 - De que modo a narradora vê a própria mãe?
 - Em relação à descrição dos personagens no conto, o que predomina: as características físicas ou as psicológicas?
- Ao longo do texto, uma pergunta se repete: “Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?”
 - Com quem a narradora dialoga? Explique sua resposta.
 - O que a repetição da pergunta revela sobre o estado emocional da narradora?
- No conto, o espaço é sempre delimitado. Nessa narrativa, podemos perceber que há dois espaços: um no qual a narradora passou a infância e outro atual no qual ela vive.
 - Quais informações a narradora revela sobre esses espaços?
 - Ao descrever a viagem, a narradora afirma: “Voltei aflita, mas satisfeita.”. Em sua opinião, quais foram os motivos da aflição e da satisfação?
- O tempo, em um conto, pode ser classificado como cronológico ou psicológico.

Para narrar acontecimentos de forma não linear em narrativas, é possível lançar mão de dois recursos:

 - **flashback (em inglês, “olhar para trás”)**: recurso literário ou cinematográfico utilizado para contar algo que aconteceu antes do momento em que se narra. Por exemplo, quando um narrador rememora algo que lhe aconteceu na infância.
 - **flashforward (em inglês, “olhar para frente”) ou antecipação**: recurso utilizado para antecipar algo que ainda não aconteceu no momento em que se narra. Por exemplo, quando há referência a um fato ainda não relatado, mas conhecido do narrador.

Qual dos recursos não lineares predomina no conto? Justifique sua resposta com exemplos do próprio texto.
- Releia o trecho seguinte.

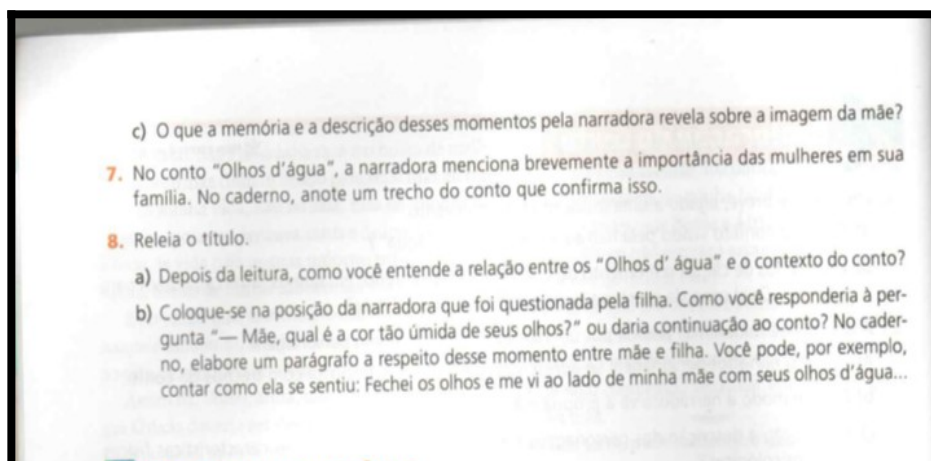
[...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...

 - A narradora contrasta, nesse trecho, pobreza e felicidade. Que outras oposições podem ser percebidas nesse trecho?
 - Que efeito essas oposições causam na narrativa?

Unidade 1 15

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 15).

Figura 5 – Atividade Exploração do texto



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 15).

As questões da seção **Exploração do texto** referem-se às características do gênero, composição da narrativa e seus elementos, inferência de sentidos, identificação de informações explícitas e implícitas e exposição de opinião sobre os fatos da narrativa. Ao analisar esta seção, observamos que há o trabalho com inferências acerca da presença de valores sociais, culturais no texto literário, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção, o que remete a aspectos da multiculturalidade. As questões sobre o texto apresentam meios para que o leitor perceba qual é a informação principal do texto e como identificá-la por meio do vocabulário do texto.

Observemos as questões a seguir:

6. Releia o trecho seguinte.

[...] E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado...

a) A narradora contrasta, nesse trecho, pobreza e felicidade. Que outras oposições

podem ser percebidas nesse trecho?

b) Que efeito essas oposições causam na narrativa?

c) O que a memória e a descrição desses momentos pela narradora revela sobre a imagem da mãe?

7. No conto “Olhos d’água”, a narradora menciona brevemente a importância das mulheres em sua família. No caderno, anote um trecho do conto que confirma isso.

Observamos nessas questões que há uma referência à condição social da personagem, a relação com a mãe, o olhar sobre o lugar da mulher na família e na sociedade. É uma oportunidade para o aluno refletir sobre a temática, relacionar com sua realidade sociocultural e desenvolver sua opinião. Dessa forma, podemos afirmar que há a exploração da multiculturalidade na atividade de compreensão do texto. Há o desenvolvimento da criticidade do leitor, pois ele relaciona a temática a sua realidade e assim, expõe sua opinião e seus argumentos acerca do assunto abordado. O trabalho na escola deve estar voltado para que “os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discurso e significações, seja na recepção ou na produção” (Rojo, 2012, p. 29).

No que se refere à multimodalidade, há apenas uma questão que explora o destaque do título na construção de sentidos do texto. Como podemos observar abaixo:

8. Releia o título.

a) Depois da leitura, como você entende a relação entre os “Olhos d’água” e o contexto do conto?

Observamos nessa questão a análise da construção de sentidos da temática do conto a partir do destaque do título. Considerar a disposição gráfica do texto, seu layout e todos os elementos que o constituem, durante o processo de leitura é fator relevante para a construção de sentidos. Conforme Dionísio (2011), a disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador também são aspectos visuais

que expressam a multimodalidade.

Apresentamos abaixo as figuras 6 e 7, que mostram a seção *Do texto para o cotidiano* sobre a vida da escritora Conceição Evaristo.

Figura 6 – Do texto para o cotidiano

Do texto para o cotidiano
⚠ Não escreva no livro!

Conceição Evaristo

A escritora Conceição Evaristo conseguiu romper dados estatísticos referentes à sua condição social de mulher negra e se tornou um nome reconhecido da literatura brasileira contemporânea. Assim como no conto "Olhos d'água", a obra literária de Conceição relata situações de vulnerabilidade e escassez às quais muitos brasileiros estão submetidos, sobretudo a população afrodescendente.

Vamos ler inicialmente uma notícia referente à candidatura da escritora à Academia Brasileira de Letras, em 2018, e depois, outra sobre o resultado da eleição, e refletir sobre esse fato.

Conceição Evaristo entrega carta de apresentação e é oficialmente candidata à ABL

Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras



Escritora Conceição Evaristo em palestra no Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP). Foto de 2015.

A premiada escritora mineira, Conceição Evaristo, entregou a carta de apresentação, o que confirma sua candidatura à Academia Brasileira de Letras (ABL). Ela pleiteia a cadeira número 7, que está vaga desde a morte do cineasta Nelson Pereira dos Santos. Depois da criação de uma petição *online*, em apoio à escolha de Conceição, a iniciativa repercutiu na internet e já ultrapassou 20 mil assinaturas. "Assinalo o meu desejo e minha disposição de diálogo e espero por essa oportunidade", diz um trecho da carta.

A escritora já havia dito: "Eu quero entrar porque é um lugar nosso, porque temos direito". Denise Carrascosa, professora de Literatura da Universidade Federal da Bahia, assinou o texto do abaixo-assinado: "A escritora mineira Conceição Evaristo reescreve a história do Brasil a partir do ponto de vista de quem a vivencia, desde a chegada forçada de seus ancestrais, a partir de todas as suas trágicas e cotidianas impossibilidades".

Fonte: Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 19).

Figura 7 – Do texto para o cotidiano

Não deixe de acessar

Vozes femininas
 Quantas autoras negras você conhece? Já leu obras de brasileiras, afro-brasileiras e africanas que se engajam em movimentos de defesa dos direitos das mulheres em diferentes espaços e diferentes momentos?
 Carolina Maria de Jesus (Brasil), Dina Salústio (Cabo Verde), Maria Firmina dos Reis (Brasil), Paulina Chiziane (Moçambique), Conceição Lima (São Tomé e Príncipe), Elisa Lucinda (Brasil) são algumas delas.

Acesse o site a seguir para conhecer outros grandes nomes.

Disponível em: <www.elfikurten.com.br/p/vozes-femininas_27.html>.
 Acesso em: 4 set. 2018.

Aos 71 anos, a autora pode ser a primeira mulher negra na ABL em 120 anos. Uma das mais reconhecidas escritoras do país, Conceição nasceu e viveu até a década de 70 na favela do Pindura Saia, em Belo Horizonte. Mudou-se para o Rio de Janeiro, fez mestrado, doutorado e se tornou escritora e professora universitária. Recebeu, em 2017, o Prêmio Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra. Conquistou o Prêmio Jabuti, em 2015, com *Olhos d'água*. É autora do romance *Ponciá Vicêncio* (2003), de *Becos da Memória*, entre outros.

CONCEIÇÃO Evaristo entrega carta de apresentação e é oficialmente candidata à ABL. *Fórum*, 19 jun. 2018. Disponível em: <www.revistaforum.com.br/conceicao-evaristo-entrega-carta-de-apresentacao-e-oficialmente-candidata-a-abl>. Acesso em: 4 ago. 2018.

1. De acordo com a matéria, qual é o fato excepcional na candidatura da escritora à Academia Brasileira de Letras?
2. Em declaração, Conceição Evaristo fala: "Eu quero entrar porque é um lugar nosso, porque temos direito". A autora usa o termo **nosso** em vez de **meu**. O que isso pode significar?
3. A candidatura de Conceição Evaristo foi apoiada por uma petição com mais de 20 mil assinaturas. Releia o segundo parágrafo e explique com suas palavras a importância da obra da escritora para a literatura brasileira.
4. Leia, agora, o trecho de uma notícia, publicada após a eleição.

Ex-presidente diz que candidatura de Conceição 'tirou a ABL da zona de conforto'

A luta continua

O imortal Domício Proença Filho, 81 anos, que presidiu a ABL nos anos 2016 e 2017, não se surpreendeu com o fato de que, na eleição de ontem, Conceição Evaristo teve somente um voto, mesmo reconhecendo todas as qualidades da escritora mineira. "A ABL é um clube e tem regras. A pressão sou, para os colegas, como uma imposição do tipo: 'Vocês têm de me aceitar'".

Ainda assim, ele considera que a candidatura de Conceição, reivindicada e apoiada pelo movimento negro, foi vitoriosa. "Tirou a ABL da zona de conforto e chamou a atenção para a pouca diversidade entre seus membros". Proença diz, bem-humorado, que é o único negro assumido na ABL desde a sua fundação, em 1897: "Houve pelo menos outros cinco negros na Casa, mas que não se assumiram". Entre os imortais negros não assumidos, está Machado de Assis, o fundador da Academia.

[...]

GOIS, Ancelmo. Ex-presidente diz que candidatura de Conceição 'tirou a ABL da zona de conforto'. *O Globo*, 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/ex-presidente-diz-que-candidatura-de-conceicao-tirou-abl-da-zona-de-conforto.html>>. Acesso em: 25 out. 2018.

- a) Na opinião do presidente, por que a escritora, apesar da reconhecida qualidade de sua obra, teve somente um voto na ABL?
- b) O que significa, no contexto da notícia, a expressão **tirar da zona de conforto**? Por que foi usada na fala do presidente da ABL?
- c) Por que, para o presidente, a candidatura dela foi vitoriosa?

20 Unidade 1

A seção **Do texto para o cotidiano** traz uma notícia sobre a candidatura de Conceição Evaristo à Academia Brasileira de Letras e outra notícia sobre o resultado dessa eleição. As atividades sobre os textos apresentam reflexões acerca da representatividade afro-brasileira e as dificuldades enfrentadas por esta etnia, que vive à margem da sociedade. Isso possibilita ao aluno uma reflexão acerca dos aspectos étnico-raciais, assim como a desenvolver um posicionamento crítico e autônomo sobre o tema. Tais aspectos constituem características da multiculturalidade.

Observemos as questões a seguir:

1. De acordo com a matéria, qual é o fato excepcional na candidatura da escritora à Academia Brasileira de Letras?
2. Em declaração, Conceição Evaristo fala: “Eu quero entrar porque é um lugar nosso, porque temos direito”. A autora usa o termo **nosso** em vez de **meu**. O que isso pode significar?
3. A candidatura de Conceição Evaristo foi apoiada por uma petição com mais de 20 mil assinaturas. Releia o segundo parágrafo e explique com suas palavras a importância da obra da escritora para a literatura brasileira.

As questões acima abordam sobre a candidatura da escritora Conceição Evaristo à Academia Brasileira de Letras e propõem que o aluno faça uma reflexão acerca de tal fato, a importância de ter uma escritora negra como integrante da ABL, a compreensão de que as mulheres e negros têm o seu espaço na sociedade e que devem ser respeitados e valorizados. As diferentes culturas devem ser consideradas, toda e qualquer etnia deve ter a oportunidade de expressar sua voz na sociedade. Assim, as questões levam o aluno a fazer uma análise crítica acerca da temática abordada, expressar suas ideias e formar sua opinião.

Essa seção tem como objetivo a construção da autonomia dos alunos, o desenvolvimento de competências emocionais como a capacidade de fazer escolhas construtivas, adotar atitudes baseadas em princípios éticos, com responsabilidade. O texto é direcionado para o universo das vivências, necessidades e valores dos estudantes. Explora a valorização da diversidade cultural e a apropriação de conhecimentos que capacitem o leitor a ter consciência crítica. Portanto, as

atividades dessa seção exploram a multiculturalidade por meio dos critérios: aspectos étnico-raciais e criticidade, tipo de informação e vocabulário. De acordo com Rojo (2009, p. 115), a função da escola na contemporaneidade seria relacionar “os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas”. E, dessa forma, formar um cidadão multicultural em sua cultura.

A seguir, temos a Figura 8, a qual mostra a seção Atividade de escuta, que apresenta um vídeo com a escritora Conceição Evaristo.

Figura 8 – Atividade de escuta

Atividade de escuta


Não escreva no livro!

◀ O ponto de partida da escrita

Cada escritor tem seu processo criativo. Como será que Conceição Evaristo desenvolve sua escrita? Como surge uma história? Qual é a sua fonte inspiradora? Assista a um vídeo em que a autora fala sobre o ato de escrever histórias. Durante a apresentação, você poderá fazer anotações de informações que considera importantes.

Depois de assistir ao vídeo e com base em suas anotações, reflita sobre as questões a seguir e responda a elas.

1. Como a autora explica a criação de seus contos?
2. Segundo ela, de onde vêm seus personagens?
3. Quais elementos ela insere intencionalmente em seus textos?
4. A escritora afirma que escreve a partir de um determinado lugar social. Que lugar é esse?
5. Qual é a crítica social feita pela autora?
6. Como a autora encara sua trajetória pessoal e a compara com a trajetória de outros brasileiros?
7. Veja novamente o vídeo com a fala da escritora e analise-a em relação:
 - a) ao volume da voz: alto, baixo, médio?
 - b) ao tom: descontraído, agradável, sério, monótono?
 - c) à velocidade da fala: lenta, apressada, rápida, difícil ou fácil de acompanhar?
 - d) à alteração de tom de voz: houve algum momento de mudança significativo?
8. Analise agora a expressão do rosto e a postura corporal da escritora durante o depoimento. Que observações você pode fazer a respeito desses aspectos?
9. Você concorda com a declaração de Conceição Evaristo quando cita uma fala da escritora Fernanda Felisberto de que nossa cabeça pensa de acordo com o lugar em que nossos pés estão fincados? Justifique sua opinião.
10. Reflita sobre suas impressões e divida-as com os colegas.
 - a) De tudo o que a escritora disse em seu depoimento, o que foi mais importante para você? Explique por quê.
 - b) Há alguma afirmação da qual você discorda? Por quê?
 - Se sim, que argumento você usaria para contestar esse ponto de vista?



Unidade 1 21

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 21).

Na seção **Atividade de escuta**, é proposto que os alunos assistam ao vídeo,

no qual Conceição Evaristo fala sobre o ato de escrever histórias. Essa atividade leva o aluno a refletir sobre o processo criativo da autora, a partir do lugar de uma mulher negra, assim como também a expressar seus pontos de vista sobre a temática. A atividade expõe o aluno ao uso de dispositivos digitais, explorando assim a multimodalidade da linguagem. Essa seção também aborda aspectos relativos à multiculturalidade, pois apresenta a temática étnico-racial e desenvolve o pensamento crítico dos alunos.

Observemos as questões a seguir:

4. A escritora afirma que escreve a partir de um determinado lugar social. Que lugar é esse?

6. Como a autora encara sua trajetória pessoal e a compara com a trajetória de outros brasileiros?


9. Você concorda com a declaração de Conceição Evaristo quando cita uma fala da escritora Fernanda Felisberto de que nossa cabeça pensa de acordo com o lugar em que nossos pés estão fincados? Justifique sua opinião.

As questões acima propõem que o aluno faça uma análise em cima da fala da escritora sobre o lugar social por ela ocupado. A posição de uma mulher negra e escritora que fala da sua etnia, da sua cultura e que busca pelo respeito à sua identidade. Assim, o aluno é levado a pensar sobre a temática, expor sua opinião e argumentos. Logo, esta seção também aborda aspectos relativos à multiculturalidade, pois apresenta a temática étnico-racial e desenvolve o pensamento crítico dos alunos, a criticidade.

Na sequência, apresentamos a Figura 9 com a atividade de Produção oral: gênero Debate.

Figura 9 – Produção oral: debate

Produção oral


* Não escreva...

(Debate

Ao longo desta Unidade, abordamos aspectos da obra de Conceição Evaristo. Para a autora, sua obra está relacionada à representatividade da mulher negra. Quando apresentou sua candidatura à Academia Brasileira de Letras também tinha esse foco.

O termo **representatividade** é discutido e defendido por vários e diferentes movimentos sociais. Quando relacionado à forma como negros, indígenas, mulheres e outras minorias aparecem nos meios de comunicação, a representatividade tem a ver com a presença da diversidade social na mídia, se está presente e de que forma (representada por estereótipos ou por diferentes ângulos, por exemplo).

Vamos conversar sobre representatividade?

Antes de começar

1. Sente-se com um colega e converse com ele sobre os tópicos a seguir para avaliar o que vocês sabem sobre o assunto. Troquem ideias e tentem mapear como vocês são expostos à representatividade étnica de nosso país.
 - a) Vocês se lembram de algum livro ou de filmes nacionais em que o personagem principal pertence a um grupo étnico diferente do branco? Se sim, comentem o enredo.
 - b) Como as populações negra e indígena brasileiras aparecem nos programas de TV, nas séries ou filmes a que vocês gostam de assistir?
 - c) Vocês se lembram de figuras importantes de diferentes grupos étnicos na história do Brasil? Quem são? Quais papéis desenvolvem?
 - d) Como são representados os diferentes grupos étnicos em peças publicitárias na mídia impressa e outdoors, TV?
2. O tema de nosso debate será "Quais ações podem levar à representatividade étnica nos diferentes setores da sociedade?". Leiam as propostas dos aspectos de que poderemos tratar.
 - a) Como a falta de representatividade étnica atinge a realidade de toda a população brasileira?
 - b) Como as emissoras de TV ou produtoras de cinema podem contribuir para a representatividade étnica na mídia brasileira?
 - c) O que é possível ser feito para pressionar as autoridades que detêm o poder para melhorar a representatividade?
 - d) O que se pode fazer na comunidade escolar para dar visibilidade para a diversidade de nossa sociedade?
 - e) Como o governo pode agir para mudar esse quadro?
 - f) O sistema de cotas é justo?
 - g) As cotas conseguem contribuir para contornar a falta de representatividade dos grupos étnicos nas universidades e no mercado de trabalho?

Planejando o debate

De acordo com a orientação do professor, formem um grupo com outros colegas para realizar estas atividades.

1. Escolham um dos aspectos propostos ou algum outro sugerido pelo grupo.
2. Pesquisem e selecionem dados sobre o aspecto que deverão abordar, organizando-os em uma folha avulsa. A pesquisa pode ser feita em livros, revistas, em sites confiáveis da internet ou em conversa com outras pessoas.
3. Planejem seu texto, fazendo anotações sobre os itens que irão abordar e os argumentos que serão apresentados, selecionando os mais importantes.
4. Combinem com o professor a data de realização do debate.

22
Unidade 1

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 22).

A seção **Produção oral** propõe a realização de um debate sobre o tema “Quais ações podem levar à representatividade étnica nos diferentes setores da sociedade?” São apresentados alguns aspectos relativos ao tema que devem ser abordados no debate, tais como: a falta de representatividade étnica na realidade da população brasileira, o que a comunidade escolar deve fazer para dar visibilidade para a diversidade de nosso país, como o governo pode agir para que haja maior representatividade, a contribuição do sistema de cotas para contornar a falta de representatividade. O aluno deve pesquisar sobre o tema e planejar seu texto, fazer anotações. Na realização do debate os alunos devem expor suas ideias e opiniões, uma oportunidade de produzir seu discurso, apropriar-se de novos conhecimentos, ampliando assim seu repertório sociocultural.

Essa atividade apresenta aspectos da multiculturalidade, pois ao discutir acerca da representatividade étnica no Brasil, os alunos apropriam-se dos valores da identidade cultural e social das populações marginalizadas e expressam suas opiniões, extraem as informações principais sobre a temática abordada e ampliam o vocabulário. Assim, são explorados os critérios: aspectos étnico-raciais, criticidade, tipo de informação e vocabulário.

Nesse conjunto de atividades da *Leitura 1*, podemos perceber que o processo de design de sentidos é desenvolvido através do design disponível (textos), a compreensão da leitura, o designing e a produção de um novo texto (debate), a reconstrução de sentidos, ou seja, o redesigned. Tudo isso contribui para a promoção dos multiletramentos. O aluno é levado a ter uma postura ativa no processo de aquisição das competências. É um sujeito criativo, que inova com interesse e motivação na produção de sentido (Bevilaqua, 2013).

Apresentamos, na sequência, as figuras 10, 11 e 12 com os textos da *Leitura 2*, os Minicontos: Fumaça, Só, No embalo da rede, Assim, Avareza e A tartaruga encantada.

Figura 10 – Miniconto “Fumaça”

Leitura 2 X Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você acha possível escrever contos na internet, utilizando no máximo 280 caracteres?
2. Você já leu algum conto pequeno, escrito em poucas palavras? Onde ele estava publicado?
3. Em sua opinião, reflexões e sentimentos que podemos fazer ou ter durante uma leitura estão relacionados à extensão do texto? Para você, quais elementos de um texto provocam reflexão?

Os textos que você vai ler são minicontos, textos breves, em que cada palavra é usada para compor uma narrativa de extrema concisão. Assim, nós, leitores, somos desafiados a pensar e repensar seus sentidos e usar a imaginação para “preencher o que falta” na narrativa.

Durante a leitura, procure descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Texto 1
Fumaça


Olhou a casa, o ipê florido.
Tudo para ela.

Suspendeu a mala e foi.

BRITO, Ronaldo Correia de. Fumaça. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 183.

Ronaldo Correia de Brito (1951-) nasceu no Ceará, mas vive em Recife (PE). Escritor e dramaturgo, também se formou em Medicina. Entre suas obras, destacam-se a peça *Baile do Menino Deus* (1983) e os romances *Galileia* (2008) e *Estive lá fora* (2012).

Marcelino Freire (1967-) é um escritor pernambucano reconhecido pelos seus contos que conciliam temas atuais e a tradição oral nordestina. Organizou uma coletânea de minicontos, na qual constam diversas produções de autores que foram desafiados a escrever contos com até 50 letras.



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 29).

Figura 11 – Minicontos: “Só”, “No embalo da rede” e “Assim”.



Marcos Leoni/Folhapress

Fernando Bonassi
(1962-) nasceu em São Paulo. Além de autor de romances e contos para o público adulto e juvenil, atua na TV, teatro e cinema como roteirista e dramaturgo. Entre seus principais livros destacam-se *Subúrbio* (1994) e *100 histórias colhidas na rua* (1996).



Ilustração: Cris Eich/Aquavo da editora

Texto 2

Só

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...

BONASSI, Fernando. Só. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 77



Reprodução de <https://hubem.wordpress.com/>

Carlos Herculano Lopes
(1956-) é jornalista e escritor mineiro. Entre seus principais livros destacam-se *Sombras de julho* (1991) e *O vestido* (2004), ambos adaptados para o cinema.

Texto 3

No embalo da rede

Vou,
mas levo as crianças.

LOPES, Carlos Herculano. No embalo da rede. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 81





Bruno Santos/Folhapress

Luiz Ruffato (1961-) nasceu em Cataguases, Minas Gerais. Trabalhou como jornalista e desde 2003 se dedica à literatura. Entre seus principais livros está o premiado romance *Eles eram muitos cavalos* (2001).



Texto 4

Assim:

Ele jurou amor eterno.
E me encheu de filhos.
E sumiu por aí.

RUFFATO, Luiz. Assim. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 117

30 Unidade 1

Figura 12 - Minicontos: "Avareza, "A tartaruga encantada"

Fonte:
Delmanto e
Carvalho
p. 30).

(2018,

da

o

por

texto

Texto 5

Avareza

Seu João, sexagenário, passou a vida trabalhando e juntando bens. Às vésperas de se aposentar sofreu um infarto. Morreu com as mãos fechadas e o coração vazio.

SACOLINHA. Avareza. *Sacola graduado*, 1º nov. 2017. Disponível em: <<https://sacolagraduado.blogspot.com/2017/11/miniconto.html>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

Texto 6

A Tartaruga encantada

Nunca houve um tempo em mim que quisesse ser príncipe herdeiro de um reino, ou de possuir castelos com talheres famintos de cristais, masmorras e calabouços para princesas e bruxos sem magia.

Dormindo durante muito tempo, dormindo no chão frio, ou no sofá da sala, a tartaruga era o bicho mais encantado que havia no meu bairro: ela era a única com seu próprio quarto.

Nesse tempo sem fada madrinha e que toda maçã parecia envenenada, desgraçadamente, somente um bicho tinha casa própria pra morar.

E assim, como num passe de mágica, muitos de nós foram infelizes para sempre.

VAZ, Sérgio. A Tartaruga encantada. *Colecionador de pedras*, 23 nov. 2009. Disponível em: <<http://coleccionadordepedras1.blogspot.com/2009/11/mini-conto.html>>. Acesso em: 8 ago. 2018.



A atividade
Leitura 2
apresenta
gênero
miniconto,
expresso
meio do
verbal
escrito,

acompanhado de ilustrações acerca da temática abordada em cada texto. Os textos expressam temas variados e possibilitam ao aluno desenvolver uma interação, contribuindo no processo de construção de sentidos.

Apresentamos a seguir a Figura 13, que traz a atividade de Exploração do texto dos minicontos.

Figura 13 – Exploração do texto (minicontos)

Exploração do texto ✖ Não escreva no livro!

1. Leia o que diz este estudioso a respeito do tamanho dos minicontos.

[...]

Autores conceituam e estipulam limites precisos, nascendo assim algumas classificações: nanocontos (até 50 letras, sem contar espaços e acentos), microcontos (até 150 toques, contando letras, espaços e pontuação) e minicontos (alguns estipulando 300 palavras; outros, 600 caracteres). Nada disso é muito rigoroso e depende de critérios editoriais de quem os adotou. [...]

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. *Escrevendo o futuro*. Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1013/a-onda-dos-microcontos>. Acesso em: 6 set. 2018.

Considerando essa possível classificação, relacione a qual categoria se encaixam os minicontos lidos.

- Microcontos
- Minicontos
- Nanocontos

2. Releia os minicontos e observe seus títulos.

- É possível notar que os títulos condensam informações importantes para a compreensão dos minicontos. Quais são as duas funções que podemos identificar nos títulos dos textos lidos? Explique.
- Escolha dois minicontos, cada um referente a uma função identificada, que possam servir de exemplo para sua resposta ao item anterior. Explique as relações que você estabeleceu entre os contos e seus títulos.

3. Em um miniconto, o narrador deixa ao leitor espaço para que este reflita sobre o que lê e “preencha” os outros sentidos da narrativa. Qual é a importância dessa característica na construção de um miniconto?

4. Apesar de a concisão ser a marca que mais se destaca, é possível notar explícita ou implicitamente os elementos que compõem a narrativa. Nos minicontos selecionados, é possível inferir esses elementos narrativos. Releia o miniconto “Só”, de Fernando Bonassi, e veja como isso ocorre.

Se eu soubesse o que procuro
com esse controle remoto...

- O narrador menciona um objeto que permite imaginar minimamente o ambiente em que se passa a narrativa. Qual é esse objeto?
- Descreva como você imagina o espaço narrativo do miniconto.
- O narrador deixa pistas sobre o tempo da narrativa pelo uso dos tempos verbais. O que podemos compreender sobre a duração da ação?
- Como você completaria a frase que fica em aberto no miniconto?

32 Unidade 1

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 32).

Na seção **Explorando o texto**, são trabalhadas questões que fazem a análise das narrativas, a caracterização do espaço e dos personagens, a identificação do

enredo e do foco narrativo e a exposição de opinião sobre os fatos da narrativa. Também é abordada a inferência de sentidos, a identificação de informações implícitas e explícitas. A multiculturalidade é abordada através do desenvolvimento da criticidade por meio da exposição da opinião do leitor acerca dos fatos da narrativa. A multimodalidade restringe-se à estrutura da informação, que se refere ao destaque dado ao título de cada texto para a compreensão da narrativa e ao uso de imagens e cores nas ilustrações que auxiliam na construção de sentidos dos textos.

Observamos na questão 4

4. Apesar de a concisão ser a marca que mais se destaca, é possível notar explícita ou implicitamente os elementos que compõem a narrativa. Nos minicontos selecionados, é possível inferir esses elementos narrativos. Releia o miniconto “Só”, de Fernando Bonassi, e veja como isso ocorre.

Se eu soubesse o que procuro

com esse controle remoto...

a) O narrador menciona um objeto que permite imaginar minimamente o ambiente em que se passa a narrativa. Qual é esse objeto?

b) Descreva como você imagina o espaço narrativo do miniconto.

c) O narrador deixa pistas sobre o tempo da narrativa pelo uso dos tempos verbais. O que podemos compreender sobre a duração da ação?

d) Como você completaria a frase que fica em aberto no miniconto?

Observemos a questão a seguir:

2. Releia os minicontos e observe seus títulos.


a) É possível notar que os títulos condensam informações importantes para a compreensão dos minicontos. Quais são as duas funções que podemos identificar nos títulos dos textos lidos? Explique.

b) Escolha dois minicontos, cada um referente a uma função identificada, que possam servir de exemplo para sua resposta ao item anterior. Explique as relações que você estabeleceu entre os contos e seus títulos.


O miniconto é um gênero narrativo resumido no qual o leitor deve ser capaz de construir os sentidos para compreender a narrativa e, o título é um elemento que contribui bastante para o entendimento do leitor. Explorar essa relação do título com o texto para a construção de sentidos é um recurso da multimodalidade. A disposição gráfica do texto deve ser considerada no processo de leitura. Observamos que os textos apresentam ilustrações e este recurso também contribui para a compreensão dos textos.

Na sequência, temos a Figura 14, que apresenta a atividade de Produção escrita, gênero miniconto.

Figura 14 – Produção escrita: miniconto



Produção escrita

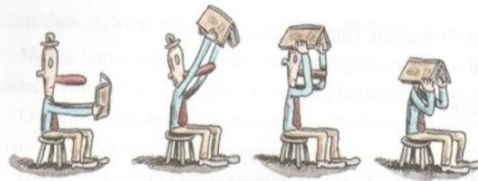



PRODUÇÃO DO ANO

✖ Não escreva no livro!

Miniconto

Ler contos e romances é um ato que nos faz viajar na imaginação. Leia a tira a seguir e observe a sequência narrativa. Você conhece ou reconhece o lugar mágico para onde a história levou o leitor retratado nos quadrinhos?

LINIERS. *Macanudo*. Disponível em: <<https://porliniers.com>>. Acesso em: 6 set. 2018

Você concorda que a literatura nos faz sonhar e ir para mundos desconhecidos, imaginados ou sonhados? Que mergulhando nos livros convivemos com os personagens e vivemos suas dores, alegrias ou encantamentos? Depois de ler minicontos e analisá-los, que tal produzir seus próprios minicontos? Para isso, você deverá seguir algumas orientações e utilizar seu poder de síntese para narrar uma história que possa interessar seus futuros leitores (familiares, colegas, amigos, professores e pessoas das redes sociais de que participa, por exemplo) ou leitores do blogue da turma. Esses minicontos serão ainda guardados para comporem a seção literária do jornal que publicaremos na Produção do ano.

Antes de começar

1. Para se inspirar, leia estes minicontos finalistas de um concurso promovido pela Academia Brasileira de Letras em 2010.

<p>Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida.</p> <p style="font-size: 7px; margin: 0;">PIEVE, Bibiana Silveira da. Rio de Janeiro - RJ.</p>	<p>Não sabia ao certo onde tecer sua teia. Escolheu um cantinho de parede da cozinha. Acertou na mosca.</p> <p style="font-size: 7px; margin: 0;">MAGALHÃES, Eryck Gustavo Silva de. Guaratinguetá - SP</p>	<p>Ele passou a vida esperando por ela. Esperou que a vida passasse por ela. E achou que com ela passaria a vida. Ela viveu a vida. Ele passou.</p> <p style="font-size: 7px; margin: 0;">PEDROSO, João Carlos. Rio de Janeiro - RJ.</p>
--	---	--

NISKIER, Arnaldo. A hora dos microcontos. *Academia Brasileira de Letras*, 30 maio 2013. Disponível em: <www.academia.org.br/artigos/hora-dos-microcontos>. Acesso em: 9 ago. 2018

2. Agora, reúna-se com um colega. Juntos, tentem identificar nos minicontos acima:
 - a) quem é o narrador;
 - b) que situação vive;
 - c) o que teria dado origem a essa situação;
 - d) qual poderia ser o desdobramento da história.
3. Depois, apresentem suas conclusões à turma. Ouçam a interpretação dos demais colegas, comparando as diversas compreensões.

36
Unidade 1

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 36).

A seção **Produção escrita** apresenta uma proposta de produção de minicontos com base na exposição de uma tirinha e na leitura de minicontos, identificando nos textos os elementos da narrativa. Os alunos devem fazer o planejamento dos textos, elaborar o enredo, pensar num título sugestivo que possa

orientar o leitor na compreensão do texto. Após a conclusão dos textos, estes devem ser expostos em algum espaço da escola ou até mesmo nas redes sociais dos alunos. A multimodalidade é abordada na atividade de leitura da tirinha, que propõe a construção de sentidos por meio das imagens, essa reflexão é utilizada como ponto de partida para a produção dos minicontos.

Apresentamos a seguir a Figura 15, que traz a seção Cultura digital: produção de vídeo

Figura 15 – Cultura digital: vídeo

Cultura digital Experimente fazer! ✖ Não escreva no livro!

Vídeo: meu processo criativo!

Na *Atividade de escuta* desta Unidade, você e os colegas assistiram a um vídeo em que a escritora Conceição Evaristo conta um pouco sobre seu processo criativo. Leia, a seguir, a transcrição de trechos da fala dela nesse vídeo.

[...] Então, a minha concepção, né? O meu trabalho de literatura, né? O meu imaginário, a minha ficcionalização, ela nasce a partir do espaço aonde meus pés estão fincados, né? E meus pés estão fincados no lugar de mulher negra na sociedade brasileira, no lugar de mulher pobre na sociedade brasileira, né? [...].

Denise M. Erceg/Contraste

Jovem gravando um vídeo.

EVARISTO, Conceição. In: O ponto de partida da escrita. *Itaí Cultural*, 2017. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7mo>. Acesso em: 4 out. 2018.

Na seção anterior, você criou seus próprios minicontos. Que tal agora fazer um vídeo para compartilhar com outras pessoas algo sobre o seu processo de criação, assim como a escritora Conceição Evaristo fez? Você vai aproveitar também para ler, no vídeo, os minicontos que escreveu!

Preste atenção às orientações do professor e ao passo a passo a seguir para desenvolver o seu vídeo.

1. Escreva um texto sobre o processo de criação dos minicontos. Conte o que inspirou você e como a narrativa foi nascendo. Fale também sobre a escolha do final surpreendente e do título.
2. Faça um roteiro para a elaboração do vídeo. Indique o que falará em cada parte, lembrando-se de dividir toda a fala em pelo menos três momentos:
 - **introdução**, com saudação ao público e sua apresentação como autor que vai falar sobre uma escrita particular.
 - **desenvolvimento**, com a fala sobre o processo de criação e a leitura dos minicontos.
 - **conclusão**, com a despedida e um convite à escrita literária, direcionado ao público.
3. Baseado no roteiro, ensaie bastante antes da gravação. Isso vai evitar a necessidade de edições desnecessárias no vídeo depois.
4. Na filmagem, não se esqueça de usar tudo o que já sabe sobre fala e leitura expressivas. Module a voz em momentos propícios e explore movimentos corporais, expressões faciais e gestos que possam criar sentidos e ajudar a prender a atenção dos espectadores.
5. Faça a edição e a finalização do seu vídeo, utilizando os recursos disponíveis.
6. Junte-se aos colegas e ao professor e decidam como os vídeos da turma circularão.

Na hora de gravar, tente seguir sem interrupções do início ao fim do vídeo, aproveitando para improvisar, se necessário. Falar descontraída e espontaneamente pode ajudar a cativar o público!

38 Unidade 1

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 38).

A seção **Cultura digital** propõe a gravação de um vídeo sobre o processo de

criação dos minicontos produzidos na seção Produção escrita. É exposto um trecho do depoimento de Conceição Evaristo, no qual ela fala sobre o processo de criação de suas histórias. Os alunos devem elaborar o texto sobre o processo de criação dos minicontos, fazer um roteiro para a elaboração do vídeo, no qual irão expor seu processo criativo e fazer a leitura dos minicontos produzidos. Devem ser utilizados os mecanismos disponíveis para a edição e a finalização do vídeo e, posteriormente, estes devem ser divulgados.

Nessa seção, os alunos têm a oportunidade de fazer uso das novas tecnologias na produção do vídeo e na divulgação nas mídias digitais, evidenciando assim, o desenvolvimento da multimodalidade. Para Ribeiro (2021), as práticas de leitura mudam constantemente. As inovações tecnológicas exigem um novo tipo de leitura, que inclua as diferentes materialidades e formatos de textos. A escola deve fazer o diálogo com as mídias e linguagens não verbais e com isso a relação do leitor com os textos vai se transformando.

Nesse conjunto de atividades da Leitura 2, identificamos o processo de design de sentidos, desenvolvido por meio da leitura dos textos, a compreensão da leitura e a produção de novos textos (minicontos, vídeo). Os alunos têm a oportunidade de usar seu conhecimento e competência para criar sentidos, desenvolver o senso crítico e utilizar-se disso para produzir algo novo. Uma das bases da teoria dos multiletramentos é o conceito de design, que apresenta o sentido de movimento, em que o sujeito interage e se comunica, há uma relação dinâmica no processo de aprendizagem, a participação ativa na aquisição do conhecimento (Beviláqua, 2013).

6.3.2 Unidade 8: Penso, logo contesto

Nesta unidade, o foco está no *campo jornalístico/midiático*. Na *Leitura 1* e nas atividades da seção *Produção escrita*, o gênero abordado é o editorial. O objetivo é promover o desenvolvimento da habilidade de argumentar dos alunos. Na *Leitura 2*, apresentam-se dois gêneros que também circulam no *campo jornalístico/midiático*, a charge e o cartum, que dialogam com o editorial pela natureza argumentativa.

As figuras 16 e 17 apresentam o texto da Leitura 1 – Editorial.

Figura 16 – Editorial: “A nova revolta da vacina”

Leitura 1
✖ Não escreva no livro

Antes de ler

1. Você já leu um editorial? Sabe onde ele pode ser encontrado?
2. Você já leu matérias jornalísticas sobre problemas de saúde que, se não forem enfrentados com determinação, poderão trazer graves consequências? Lembra-se de algum comentário sobre isso?
3. Que medidas podemos adotar individualmente para diminuir esses problemas?

Você vai ler agora um texto sobre algo que pode afetar a saúde da população brasileira e fazer retornar um problema de saúde pública e de políticas nessa área que parecia já estar resolvido: o das doenças que podem ser evitadas por meio dos programas obrigatórios de vacinação feitos pelo Ministério da Saúde.

Durante a leitura, procure descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte um dicionário.

O título do editorial faz alusão à “Revolta da Vacina”, um motim popular, ocorrido em novembro de 1904, no Rio de Janeiro, contra a obrigatoriedade de se vacinar contra a varíola. Na época, o Rio de Janeiro, ainda a capital do país, passava por profundas transformações urbanas e sanitárias, e a revolta contra a vacinação obrigatória acabou se tornando um movimento pelo qual a população manifestou seu descontentamento não só contra a obrigatoriedade de tomar as vacinas, mas também contra a situação social vivenciada na cidade.

⏪ ⏩ ↺ ✖ 🔍

http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/a-nova-revolta-da-vacina-ew84sqvtkipmb1p74vk0a1wr

A nova “Revolta da Vacina”

Movimento antivacinação pode não ser o fator mais relevante para a queda nos índices de imunização, mas é o mais perigoso devido à rapidez da disseminação de ideias equivocadas

Gazeta do Povo [25/07/2018] [18h]

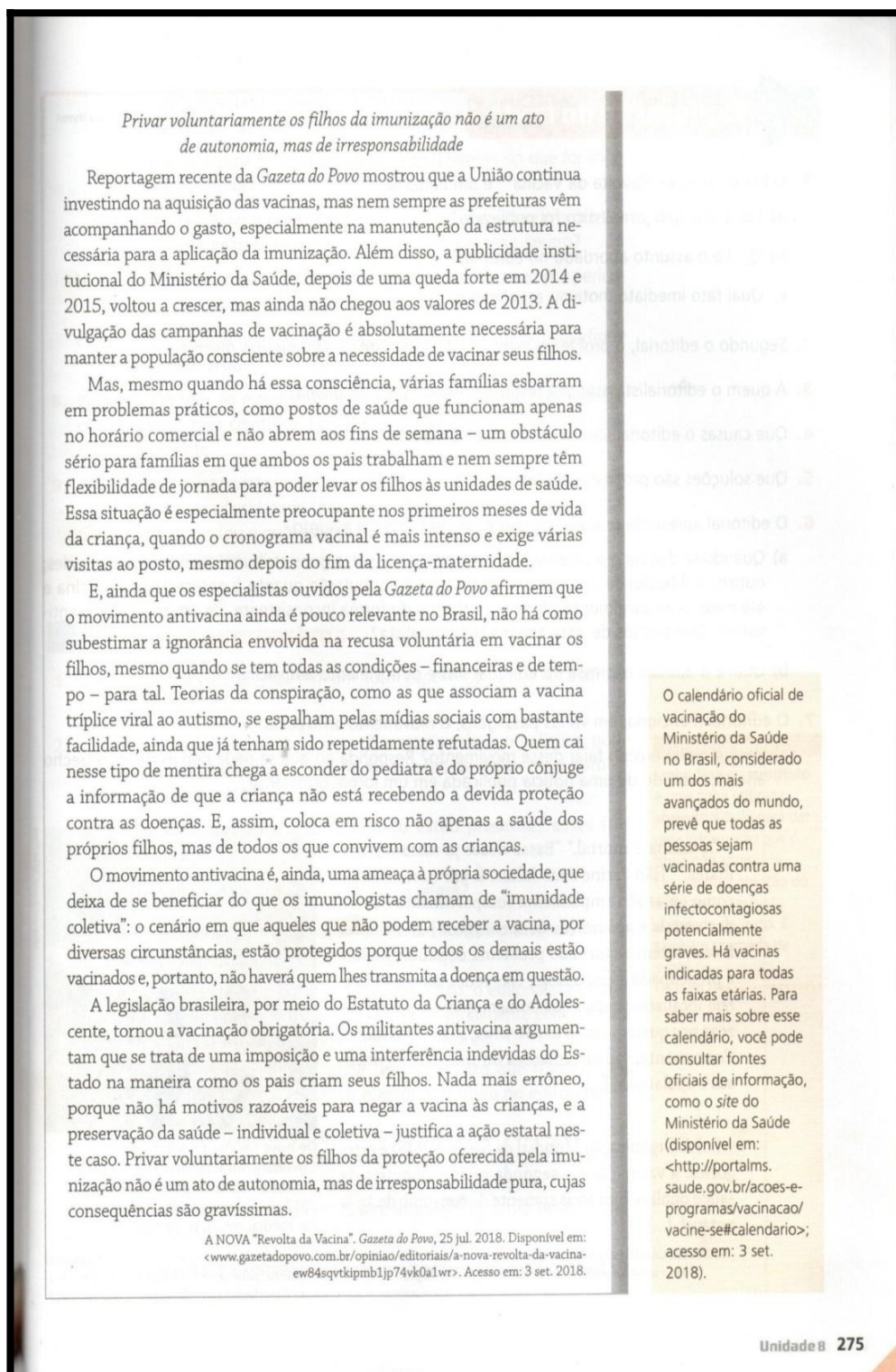
O Brasil já precisa lidar com alguns sinais bastante evidentes de subdesenvolvimento no campo da saúde, como os frequentes surtos de doenças transmitidas por mosquitos e que um dia já estiveram sob controle no país. Agora, tem de conviver também com a volta de outras doenças que já tinham sido erradicadas graças a bem-sucedidos programas de vacinação. O sarampo, por exemplo, já assusta várias regiões brasileiras, com epidemias na Região Norte e casos isolados em outros estados das regiões Sul e Sudeste. E a poliomielite, da qual o país não registra um caso sequer desde 1989, também preocupa a ponto de o Ministério da Saúde ter emitido um alerta no início de julho.

Nos dois casos, a raiz do problema está na baixa cobertura das vacinas para ambas as doenças. A meta nacional é de manter uma taxa de imunização de 95%, mas ela está em queda livre, rondando os 60% tanto para a pólio quanto para a vacina tríplice viral, que protege contra sarampo, rubéola e caxumba. Uma verdadeira crise de saúde pública que mistura falta de investimento, restrições ao acesso à vacina, relaxamento e uma boa quantidade de ignorância.

274
Unidade 8

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 274).

Figura 17 – Contin. Editorial: “A nova revolta da vacina”



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 275).

O texto do editorial apresenta o layout com título em destaque e reproduz a página do site, no qual foi publicado. É um gênero que apresenta poucos recursos da multimodalidade, restringindo-se à disposição gráfica do texto e ao seu layout. O

texto trata sobre os programas de vacinação, que apresentam uma queda no índice de imunização de algumas doenças e sobre o movimento antivacina, que é contrário aos programas de vacinação do governo. Apresenta um tema relevante para a sociedade e proporciona ao aluno o desenvolvimento de argumentos e a expressão de sua opinião sobre o assunto.

A Figura 18 apresenta a atividade Exploração do texto referente ao texto do Editorial “A nova revolta da vacina”.

Figura 18 – Atividade Exploração do texto: editorial

Exploração do texto

✖ Não escreva no livro!

1. O texto “A nova ‘Revolta da Vacina’” é um editorial.
 - a) Em que órgão jornalístico foi publicado?
 - b) Qual é o assunto abordado no editorial?
 - c) Qual fato imediato motivou as reflexões?

2. Segundo o editorial, o problema mencionado é recente? Justifique sua resposta.

3. A quem o editorialista atribui a responsabilidade pelo problema?

4. Que causas o editorial identifica para esse problema?

5. Que soluções são propostas no texto?

6. O editorial apresenta sempre um ponto de vista sobre o assunto.
 - a) Quando se discute o problema abordado pelo editorial, alguns atribuem a culpa às autoridades; outros, à dificuldade de acesso, à ignorância da população quanto à necessidade da vacina e até mesmo ao surgimento no país, ainda que de forma inconsistente, de um movimento antivacina. Que pontos de vista assume o editorialista?
 - b) Qual é a opinião expressa no editorial sobre o movimento antivacina?

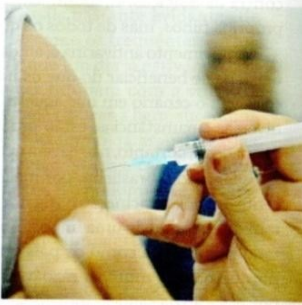
7. O editorial menciona, em várias passagens, o movimento antivacina.
 - a) Você já tinha ouvido falar desse movimento? Responda ao que se pede depois de ler o trecho abaixo, extraído de uma notícia publicada em um jornal brasileiro.

[...]

“A vacina é mortal.” “Essas doses já mataram milhares.” “Não vacine seus filhos. É um risco.” Frases como essas são amplamente compartilhadas nas redes sociais e aplicativos de mensagem [...]. Ataques à vacina têm se tornado problema de saúde pública e preocupado especialistas. Nas redes sociais, o *Correio* localizou grupos que somam quase 15 mil pessoas nos quais grassam as *fake news*, as notícias falsas. Comumente, são informações infundadas, mentirosas e apelativas. [...]

[...]

[...] A Organização Mundial da Saúde (OMS) é categórica: a vacinação é a segunda maior conquista da saúde pública. Fica atrás somente do consumo de água potável. [...]



De nove vacinas prioritárias do calendário infantil, nenhuma atingiu a meta de 95% do público-alvo em 2017. A maior parte delas ficou, em média, em 70% do total.

AUGUSTO, Otávio. Fake news ameaçam a vacinação no Brasil e ressuscitam doenças. *Correio Braziliense*, 30 jul. 2018. Disponível em: <www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/07/30/interna_politica,698273/fake-news-ameacam-a-vacinacao-no-brasil-e-ressuscitam-doencas.shtml>. Acesso em: 5 out. 2018.

276
Unidade 8

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 276).

A seção **Explorando o texto** apresenta questões sobre o tema do texto, as características do gênero, a argumentação e a exposição de opinião. A atividade explora a exposição de opinião e argumentos sobre o tema do texto, leva o aluno a pensar sobre o assunto e expor seu ponto de vista. Assim, nessa atividade é explorada a criticidade, um dos critérios da categoria multiculturalidade.

A Figura 19 apresenta a seção Do texto para o cotidiano que aborda sobre as consequências do descuido com a vacinação.

Figura 19 – Do texto para o cotidiano

Do texto para o cotidiano
⚠ Não escreva no livro!

Consequências do descuido com a vacinação

Pelo editorial do jornal *Gazeta do Povo*, você soube que duas doenças estão no foco das campanhas de vacinação promovidas pelo Ministério da Saúde no Brasil em 2018. O texto a seguir apresenta aspectos de uma das doenças mencionadas, o sarampo. Leia-o atentamente.

Sarampo: especialista destaca importância da vacinação

Campanha nacional de vacinação para sarampo e poliomielite começa em 06/08, com foco em crianças de 1 ano a menores de 5 anos

O ano mal havia começado e uma notícia já chamava a atenção. Em meados de fevereiro, o estado de Roraima notificava ao Ministério da Saúde (MS) a suspeita de um caso de sarampo em uma criança venezuelana, de um ano de idade, não vacinada, que apresentava febre, manchas avermelhadas pelo corpo, tosse, coriza e conjuntivite. Pouco tempo após a suspeita ter sido confirmada por análise laboratorial, a doença se espalhou pelo estado: os dados do MS mostram que, até 17 de julho, já são 414 notificações, sendo 216 confirmações. Outros 160 casos permanecem em investigação.

Mas não parou por aí. De natureza viral, grave e extremamente contagiosa, a doença chegou ao Amazonas, que já contabiliza 3.120 notificações, sendo 444 confirmações e 2.529 em investigação. Rondônia, com uma confirmação, também começa a ver sua população atingida pela doença, que não tinha registro no estado desde 1999. Casos também estão sendo reportados nas regiões Sul e Sudeste, a quilômetros de distância das notificações iniciais. Até o momento, o estado do Rio de Janeiro registra sete confirmações. São Paulo apresenta uma confirmação. E, ainda, 10 casos foram confirmados no Rio Grande do Sul, em uma criança não vacinada com histórico de deslocamento para um país endêmico na Europa.

“O vírus do sarampo apresenta alta capacidade de propagação. É praticamente certo que todas as pessoas não imunizadas que entrem em contato com o patógeno serão infectadas”, enfatiza a pesquisadora Marilda Siqueira, chefe do Laboratório de Vírus Respiratório e do Sarampo do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz). A transmissão ocorre de pessoa a pessoa, por meio de secreções respiratórias, ao tossir ou espirrar, por exemplo, no período de quatro dias antes do aparecimento das manchas avermelhadas até quatro dias após.

[...]

A **Fiocruz** é uma entidade brasileira de pesquisa e produção de medicamentos localizada no Rio de Janeiro. É lá que são produzidas muitas das vacinas distribuídas pelo Ministério da Saúde nas campanhas de vacinação no país.

FERREIRA, Vinicius. Sarampo: especialista destaca importância da vacinação. *Fiocruz*, 19 jul. 2018. Disponível em: <www.fiocruz.br/ioc/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=3054&esid=32>. Acesso em: 4 set. 2018.

1. Reflita com os colegas sobre a notícia e sobre o que vocês leram no editorial do jornal *Gazeta do Povo*. Depois, formulem uma hipótese para o fato de os dois casos mencionados de sarampo terem ocorrido com crianças.
2. Consultem fontes confiáveis de informação (livros de ciências, enciclopédias, sites informativos ou de órgãos públicos de saúde, entre outros) e, com a ajuda do professor, façam um levantamento das doenças que, no momento atual, já podem ser evitadas por meio de vacinação.
3. Tentem descobrir também, por meio da consulta a essas fontes, quais outras doenças já têm alguma vacina em fase de testes ou em processo de desenvolvimento. Em data combinada com o professor, apresentem os dados da busca que realizaram.

Unidade 8 281

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 38).

A seção **Do texto para o cotidiano** expõe uma notícia sobre a importância da vacinação contra o sarampo e faz uma relação com o texto do editorial. Leva os alunos a uma reflexão sobre o assunto, propõe uma pesquisa sobre doenças que podem ser evitadas por meio da vacinação. A atividade proporciona a investigação, a reflexão, a análise crítica e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. Dessa forma, a atividade explora a criticidade nos alunos, aspecto da multiculturalidade. Torna o aluno um analista crítico, que pode transformar o que foi aprendido, um dos princípios dos multiletramentos. “Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais” (Cazden, 2021, p. 24).

A Figura 20 apresenta a atividade de Produção escrita, gênero: Editorial.

Figura 20 – Produção escrita: editorial

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

✖ Não escreva no livro!

4 Editorial

Muitas vezes, as pessoas utilizam os meios de comunicação para expressar seu posicionamento diante da vida e da sociedade na qual vivem. Algumas fazem desses meios sua razão de ser, como acontece com o personagem da tira a seguir. Será que isso acontece também com um veículo atual até mais popular que a televisão, a internet? Pense nisso.

LINIERS. *Macanudo*, v. 1. Campinas: Zaratana Books.

Existem, em jornais e *sites* especializados, gêneros que se definem a partir de sua potencialidade de expressar opiniões. Chegou a sua vez de emitir sua opinião por meio de um desses gêneros: o editorial. Você será o editorialista do jornal que estamos organizando desde o início do ano. Para isso, precisa ter em mente o que vimos a respeito desse gênero textual e escolher um assunto que seja relevante e interesse aos colegas.

Antes de começar

Você já viu a importância dos conectivos, isto é, palavras e locuções usadas para estabelecer relação entre termos da oração, orações e parágrafos. Vamos recordar algumas dessas palavras e locuções que podem ajudar vocês a estabelecer relações adequadas entre as partes do texto que apresentará a seu interlocutor.

mas, porém, contudo, entretanto	Marcam oposição entre duas afirmações ou entre um argumento e um contra-argumento.
ainda	Pode introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão ou incluir um elemento, além do que se afirmou.
pois, porque	Introduzem uma explicação para o que se afirmou antes.
de modo que, de forma que, de maneira que	Apresentam uma consequência de um fato exposto no texto.
assim, desse modo	Tornam mais clara uma afirmação, confirmam, completam o que se disse anteriormente.
além de tudo, além disso	Introduzem um novo dado ou argumento, apresentado como acréscimo.
logo, portanto	Introduzem uma conclusão do que se afirmou antes.
embora, mesmo que, ainda que	Servem para apresentar uma afirmação contrária ao que se afirmou antes.
esse, aquele	Fazem referência a termos anteriormente expressos.
este	Pode remeter a algo que será dito a seguir.

282
Unidade II

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 282).

Na seção **Produção escrita** é proposta a produção de um editorial, a partir da

leitura de uma tirinha, sobre algum tema relevante e que desperte o interesse do leitor. Os alunos devem pesquisar em sites de jornais e revistas sobre o tema escolhido e apropriar-se de conhecimentos para poder expor suas opiniões e argumentos. Essa é uma atividade que proporciona ao aluno a análise crítica e a transformação de sentidos, ele produz algo novo (texto) a partir do estudo e da análise de outro texto.

As atividades da *Leitura 1*, sobre o gênero editorial, apresentam alguns aspectos da multiculturalidade, haja vista que desenvolvem o pensamento crítico dos alunos, uma vez que o gênero tem o predomínio do tipo textual argumentativo e traz um tema relevante para a sociedade. O gênero em estudo apresenta poucos recursos da multimodalidade. O processo de design de sentidos é desenvolvido por meio da leitura e da análise do texto, explorando recursos argumentativos. Os alunos são levados a expressar suas ideias sobre a temática por meio da atividade de produção escrita de um editorial. Dessa forma, ocorre o processo de transformação e produção de novos sentidos. “Por meio dos processos de Design, os produtores de sentido se recriam. Reconstroem e renegociam suas identidades” (Cazden, 2021, p. 40).

As figuras 21 e 22 apresentam os textos da *Leitura 2*: charge e cartum.

Figura 21 – Charge

Leitura 2
✗ Não escreva no livro!


Antes de ler

1. Em sua opinião, é possível fazer crítica social utilizando o humor? De que forma?
2. Você conhece textos humorísticos com palavras e imagens que façam algum tipo de crítica? Quais?
3. Que situações do seu cotidiano poderiam ser assunto de uma crítica que usasse humor?


Vimos até aqui textos e atitudes de pessoas que não concordam com determinadas situações da realidade que encontram a sua volta. Por isso, opõem-se, contestam, discutem, questionam, debatem os fatos que lhes parecem injustos ou desumanos e utilizam argumentos para defender suas opiniões.

Veremos agora dois exemplos de gêneros que se destacam por realizar tudo isso de que falamos: a charge e o cartum.

Charge



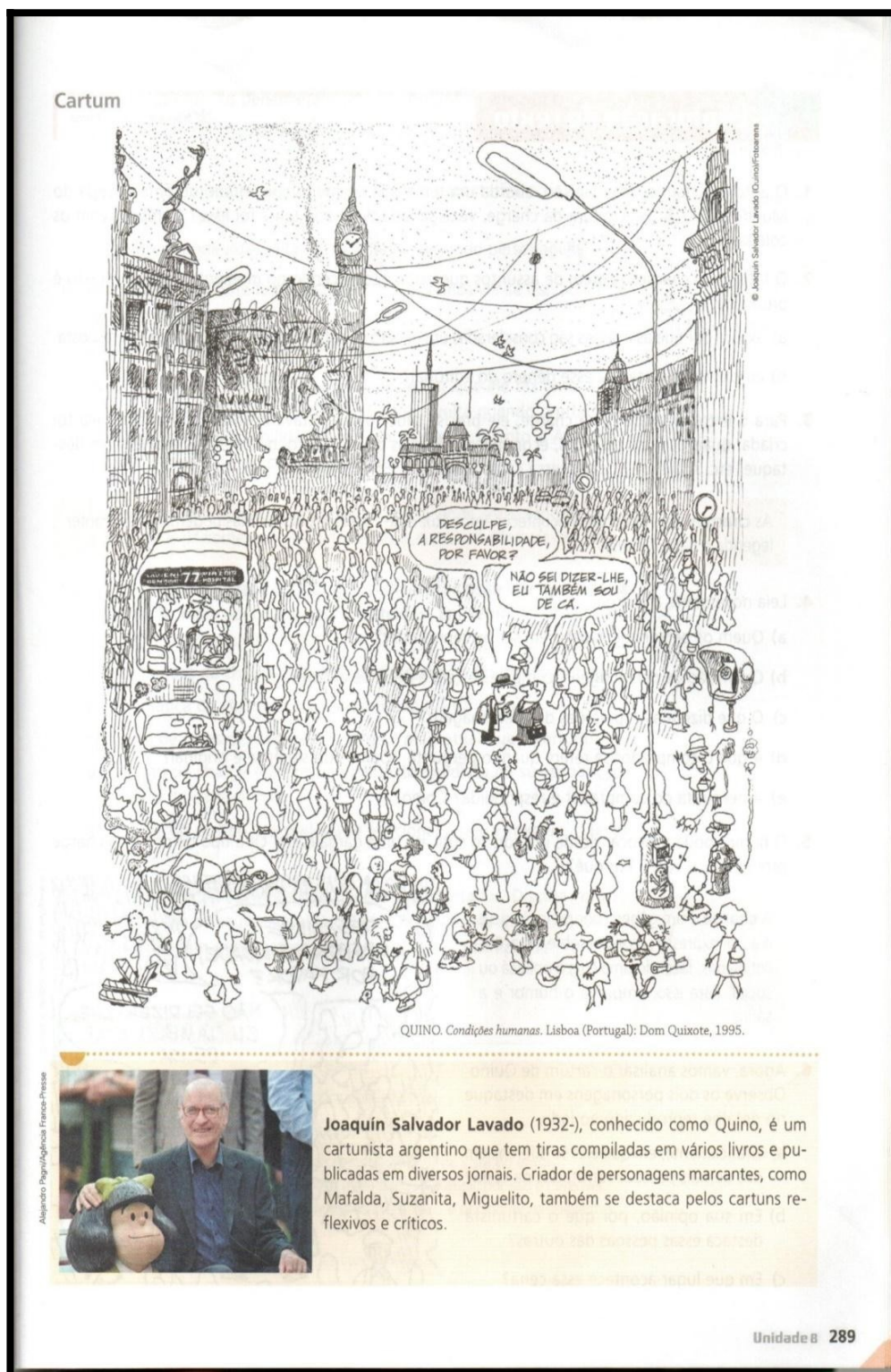
GALVÃO, Jean. *Folha de S.Paulo*, 1º jul. 2018. Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/1604744845308787-charges-julho-2018#foto-1604744845419381>>. Acesso em: 6 set. 2018.



Jean Galvão (1972-) é um cartunista, chargista e desenhista brasileiro. Tem seus desenhos publicados em jornais, revistas e livros, como *Vó*, além de coletâneas com suas tiras e cartuns.

288
Unidade 8

Figura 22 – Cartum



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 289).

A charge e o cartum são gêneros predominantemente visuais, expressando assim aspectos da multimodalidade que devem ser abordados nas questões de análise sobre os textos. No entanto, observamos que os recursos da

multimodalidade são pouco explorados no estudo dos textos. O gênero charge tem a função de fazer uma crítica político-social e apresenta como tema o futebol brasileiro, contexto da copa do mundo. O cartum tem por objetivo fazer uma crítica da vida cotidiana e apresenta como temática a falta de responsabilidade das pessoas no dia a dia.

As figuras 23 e 24 apresentam a atividade Exploração do texto sobre os gêneros Charge e Cartum.

Figura 23 – Exploração do texto: charge e cartum

Exploração do texto

✖ Não escreva no livro!

1. O autor da charge, Jean Galvão, aborda um tema que foi muito comentado durante a Copa do Mundo de 2018. Pela leitura da charge, você saberia dizer que tema foi esse? Comente com os colegas.
2. O fato de as charges falarem de assuntos que estão acontecendo no momento em que o texto é produzido:
 - a) explica por que as charges são consideradas um gênero da esfera jornalística? Explique sua resposta.
 - b) aproxima ou distancia esse gênero do editorial?
3. Para o leitor entender uma charge, ele precisa saber o que estava acontecendo quando ela foi criada: quais os fatos políticos, econômicos e sociais do momento, que pessoas estavam em destaque, etc. A charge lida tem essa característica?

As **charges** têm como tema acontecimentos atuais de interesse público. Elas podem ou não conter legenda e balão de fala.
4. Leia novamente a charge.
 - a) Quem os personagens parecem ser ou representar?
 - b) Quem são os personagens, como se vestem e onde se encontram?
 - c) O que dizem as expressões dos personagens?
 - d) A que o comprador se refere quando pergunta “Como vou saber se é original?”?
 - e) A pergunta do comprador é respondida? Como?
5. O humor pode provocar desde um sorriso sutil até uma gargalhada. Que tipo de riso essa charge provocou em você? Por quê?

A **charge** é um gênero por meio do qual o autor expressa sua visão sobre situações cotidianas, fazendo uma crítica política ou social. Para isso, emprega o humor e a sátira.
6. Agora, vamos analisar o cartum de Quino. Observe os dois personagens em destaque no detalhe reproduzido ao lado.
 - a) Graficamente, em que eles se diferenciam das demais pessoas retratadas na cena?
 - b) Em sua opinião, por que o cartunista destaca essas pessoas das outras?
 - c) Em que lugar acontece essa cena?

© Joaquín Salvador Lavado (Quino)/Estimote

290
Habilidade 9

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 290).

Figura 24 – Exploração do texto: charge e cartum

7. A conversa entre os personagens provoca estranhamento no leitor.

- O homem de chapéu pede uma informação. O que surpreende em sua fala?
- A resposta do outro personagem quebra a expectativa do leitor? Por quê?
- Como se pode interpretar a resposta do segundo personagem?

8. As charges têm como tema assuntos atuais. Vamos ver se isso acontece também nos cartuns.

- Qual é o tema do cartum de Quino?
- O cartunista é argentino, e podemos pensar que ele fez uma crítica à irresponsabilidade que encontrava a sua volta quando o produziu. A falta de responsabilidade seria um problema restrito à Argentina ou a outros países e cidades? Explique.

O cartum aborda temas universais, por isso pode ser entendido por pessoas de diferentes países, de diferentes culturas, em diferentes épocas.

9. Comparando a charge e o cartum, escolha a afirmação que apresenta a informação mais adequada sobre os textos. Em seguida, anote-a no caderno e justifique sua escolha.

- As imagens da charge e do cartum referem-se a momentos recentes.
- A temática da charge é mais relevante que a do cartum.
- O uso de cores denota que a charge é mais atual que o cartum.
- O texto da charge refere-se ao contexto imediato de sua produção; o texto do cartum, não.
- O texto do cartum não poderia se relacionar a outra imagem, o texto da charge, sim.

10. Pense sobre a temática dos dois gêneros apresentados. Discuta com os colegas sobre a seguinte questão: Poderíamos afirmar que a charge e o cartum também representam, de certa maneira, um tipo de protesto? Por quê?

Para lembrar

Charge	
Intenção principal	Fazer uma crítica político-social.
Circulação	Jornal, revista, site.
Organização	Expressa graficamente o ponto de vista do autor. Apresenta crítica a um fato real e atual, por isso é perecível. Exige que o leitor conheça fatos e personagens relevantes ao contexto.
Linguagem	Verbo-visual, às vezes só visual.

Não deixe de ler
Cada um no seu lugar, de Quino, WMF Martins Fontes.
 Neste livro, que contém uma seleção de cartuns de Quino, o artista apresenta pessoas em seu dia a dia, evidenciando o absurdo encontrado em situações comuns do cotidiano.

Unidade 8 291

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 291).

A seção **Explorando o texto** apresenta questões sobre o tema abordado no texto, as características do gênero charge, questionamentos acerca dos aspectos visuais do texto, tais como a descrição das personagens, suas expressões. Sobre o gênero cartum, as questões abordam aspectos da imagem, do destaque dos personagens graficamente, da inferência sobre a fala dos personagens. Apresenta também questões sobre o tema do cartum, mobilizando os conhecimentos de mundo do leitor, inter-relaciona os dois textos. Esse conjunto de questões leva os alunos a pensar sobre o tema abordado nos textos e propõe um questionamento acerca da função dos gêneros em estudo.

Observemos as seguintes questões:

4. Leia novamente a charge.
 - a) Quem os personagens parecem ser ou representar?
 - b) Quem são os personagens, como se vestem e onde se encontram?
 - c) O que dizem as expressões dos personagens?

6. Agora, vamos analisar o cartum de Quino. Observe os dois personagens em destaque no detalhe reproduzido ao lado.
 - a) Graficamente, em que eles se diferenciam das demais pessoas retratadas na cena?
 - b) Em sua opinião, por que o cartunista destaca essas pessoas das outras?
 - c) Em que lugar acontece essa cena?

A questão 4 aborda os aspectos visuais da charge, a observação da descrição física dos personagens, o sentido de suas expressões. Conforme a GDV (Kress e van Leeuwen (2006), a charge apresenta o participante representado mostrado em dois momentos. Do lado esquerdo, destaca-se a informação dada, o produto oferecido (a camisa da seleção brasileira com o nome do jogador Neymar). O consumidor questiona se o produto é original e o vendedor diz para ele experimentar. No lado direito, é demonstrada a informação nova, o consumidor experimenta a camisa e automaticamente cai, o que sugere que o produto é verdadeiro. Tais informações são fundamentais para a construção de sentidos do texto. Podemos afirmar que os recursos da multimodalidade são considerados no processo de compreensão do texto.

Já a questão 6 trata sobre os recursos multimodais do cartum, o destaque dos dois personagens, os recursos gráficos que os distinguem dos demais, a estrutura da informação que é apresentada, tudo isso auxilia na construção de sentidos do texto. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a saliência refere-se ao modo como os elementos da composição da página são usados para chamar a atenção do leitor. O nível de saliência define o caminho da leitura. Observamos no texto do cartum o uso desse recurso, os dois personagens que dialogam no texto são destacados dos demais, são colocados em primeiro plano, a imagem dos dois é mais nítida enquanto os outros apresentam-se difusa. O cenário demonstra a desordem, o caos e o destaque dos personagens chama a atenção do leitor, contribuindo assim para a construção de sentidos do texto.

Para Kress e van Leeuwen (2006), as imagens são portadoras de significados sociais. Dessa forma, os autores afirmam que a linguagem visual possui uma sintaxe específica, seus elementos são organizados em estruturas visuais para expressar um todo coerente. O verbal e o visual estão cada vez mais interligados, para os autores a linguagem visual expressa informações fundamentais para a construção do significado. A expressão por meio da escolha de diferentes cores ou estruturas composicionais direciona o significado de um texto. As imagens não são meras ilustrações dos textos, elas têm a sua própria gramática na construção de significados e, conseqüentemente, devem ser entendidas como um recurso importante no processo de construção do significado.

As figuras 25 e 26 apresentam a seção Diálogos entre textos, gênero Infográfico.

Figura 25 – Diálogo entre textos: infográfico

Diálogo entre textos
✘ Não escreva no livro!

3 Infográfico

Assim como na charge e no cartum, muitos outros gêneros textuais combinam imagem e palavra para construir sentidos. Como você já sabe, um dos gêneros que têm essa característica é o infográfico.

Você sabe também que, muitas vezes, os infográficos são usados para apresentar conteúdos diversos de forma sintetizada. Na divulgação de informações científicas, por exemplo, os infográficos podem ajudar a compreender de forma rápida dados expressos por meio de números ou estatísticas.

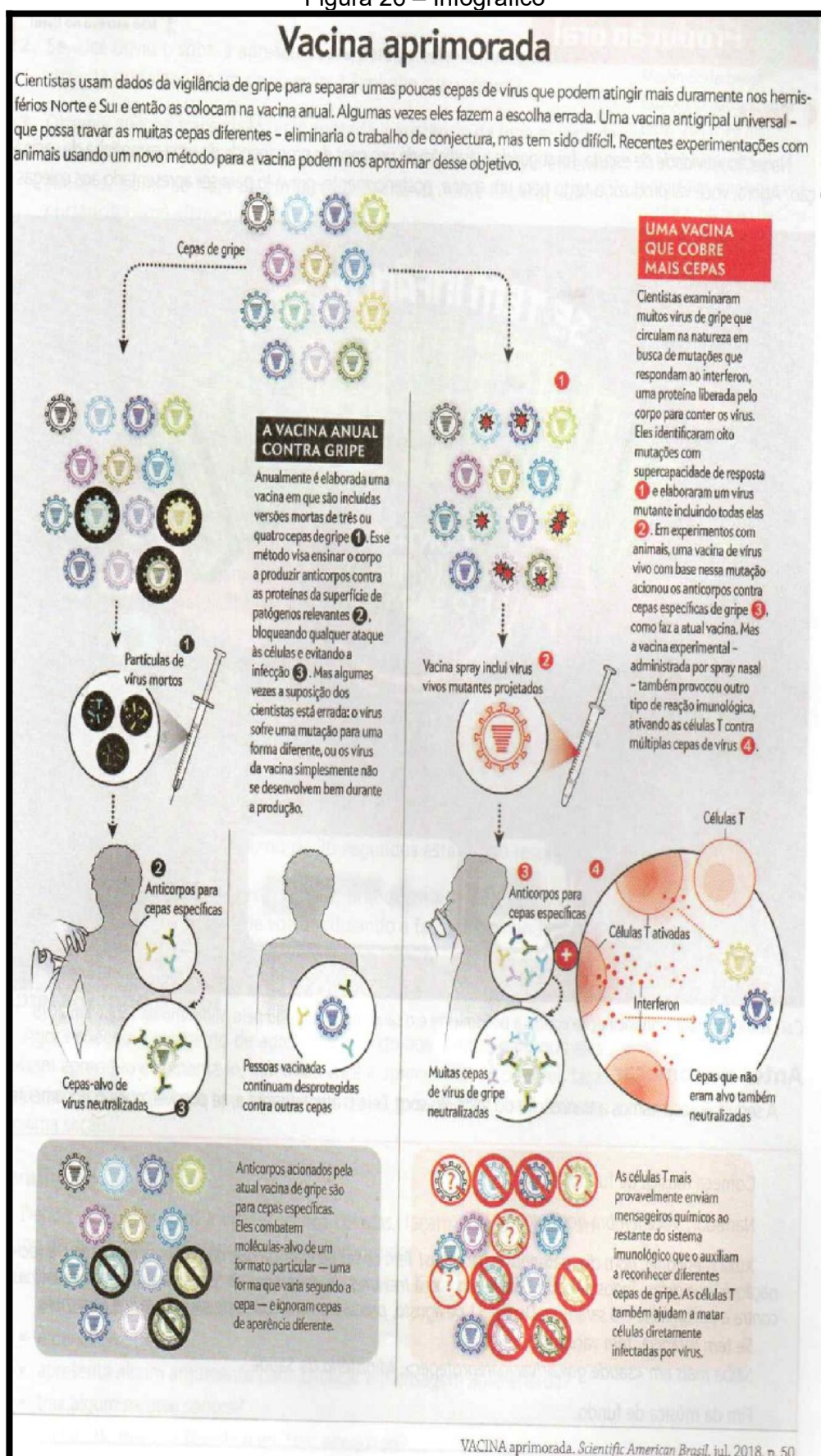
O texto reproduzido na página ao lado é um infográfico sobre uma doença que faz parte do cotidiano de praticamente todo o mundo: a gripe. Embora haja vacinas para se evitar essa doença, ela continua representando um importante problema de saúde pública em todo o mundo. Leia o infográfico e tente descobrir por quê. Depois, responda às questões a seguir.

1. Que semelhanças e diferenças é possível notar entre o editorial da *Leitura 1* e o infográfico da página ao lado?
2. O infográfico pode ser dividido em duas partes, assinaladas pelo predomínio de duas cores diferentes em elementos diferentes. Que cores são essas e que tipo de informação aparecem em cada divisão do texto?
3. Segundo os dados do infográfico, qual das vacinas contra a gripe seria mais eficaz?
4. Em grupo, retomem as informações obtidas na seção *Do texto para o cotidiano* (página 281) e as obtidas pela leitura dos textos sobre vacina desta Unidade até aqui.
 - a) Reúnam essas informações, procurando separá-las e categorizá-las. Algumas categorias podem ser, por exemplo: modos de transmissão e contágio das doenças pesquisadas, sintomas, meios de tratamento e prevenção, prevalência da vacina nas diferentes regiões do país, etc.
 - b) Com essas informações, cada grupo produzirá um infográfico, em que aspectos das doenças mais frequentes possam ser facilmente compreendidos pelo leitor.
 - c) Em um dia combinado com o professor, os grupos podem expor os infográficos produzidos, que poderão ser reunidos e disponibilizados em um espaço público da escola.

292
Unidade 8

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 293).

Figura 26 – Infográfico



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 293).

A **seção Diálogo entre textos** traz o gênero infográfico, apresenta suas características, aborda sobre as relações de intertextualidade entre o infográfico e o editorial da leitura, sobre o uso das cores no infográfico e o tipo de informação que representam. A seção propõe a produção de um infográfico com base na leitura dos textos da unidade sobre o tema da vacina. Após a produção dos infográficos, estes devem ser expostos em um espaço da escola. A análise e a produção de infográficos exploram recursos da multimodalidade, pois é um gênero que se utiliza da linguagem não verbal, apresentando imagens, símbolos e cores que contribuem para a construção de sentidos do texto.

Para Dionísio (2011, p. 146), o infográfico é uma forma aperfeiçoada de expor procedimentos complexos, uma vez que agrega palavras e imagens, “quando palavras apenas poderia ser cansativo para os leitores e a imagem apenas seria insuficiente”.

Conforme Coscarelli e Novais (2010), é necessário que o processo de leitura, considere todos os elementos que constituem os textos. Devem ser considerados os elementos linguísticos, o design do texto, as imagens, e demais elementos não verbais que fazem parte da composição dos textos, todos contribuem para a construção de sentidos. Assim, a leitura, a análise e a produção do gênero infográfico é uma abordagem que explora os recursos multimodais, fortes condutores no processo de construção de significados e que contribui para a ampliação da aprendizagem dos alunos.

A Figura 27 apresenta a atividade de Produção oral, gênero Spot.

Figura 27 – Produção oral: spot

Produção oral

Não escreva no livro!

Spot

Na seção *Atividade de escuta*, foi sugerida a audição de um *spot* de propaganda de uma campanha de vacinação. Agora, você vai produzir o texto para um *spot* e, posteriormente, gravá-lo para ser apresentado aos colegas.



Cartaz da campanha de vacinação contra a poliomielite e o sarampo, produzido pelo Ministério da Saúde em 2018.

Antes de começar

A seguir, apresentamos a transcrição do texto do *spot*. Leia-o atentamente e, se possível, ouça-o novamente.

Começa música de fundo.

Narrador: *Você lembra dessa voz?*

Xuxa Meneghel: *Bom dia, baixinhos e baixinhas! Tem coisas da infância que não dá para esquecer. E a vacinação é uma delas. Todos os baixinhos de um ano a menores de cinco anos de idade devem tomar as vacinas contra a poliomielite e o sarampo. De 6 a 31 de agosto, procure uma unidade de saúde e leve a caderneta. Se tem infância, tem vacinação. Saiba mais em <saude.gov.br/vacinareproteger>. Ministério da Saúde.*

Fim da música de fundo.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 294).

A seção **Produção oral**, apresenta a proposta de uma produção de um texto para um spot, para, posteriormente, ser gravado. É exposto um cartaz sobre uma campanha de vacinação e a transcrição do texto do spot. São feitos alguns questionamentos sobre a leitura do texto do spot e sobre a audição do spot. Em seguida, é apresentado o planejamento da produção do texto do spot. Em dupla, os alunos devem criar o texto do spot para uma propaganda do Ministério da Saúde sobre vacina. É feita uma instrução sobre as características do gênero spot e como deve ser sua composição. Os alunos devem criar uma sonoplastia para acompanhar o texto e ensaiar a leitura do texto com expressividade. Na sequência, é proposto que seja feita uma autoavaliação da atividade de produção do texto do spot.

Nessa atividade, o aluno explora o gênero spot, que apresenta recursos da multimodalidade, uma vez que combina a linguagem escrita a elementos sonoros, instrumentos musicais e aplicativos digitais na sua composição. De acordo com Dionísio (2011), a multimodalidade refere-se ao uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos. Para Rojo (2009), a leitura e a produção de textos que combinem diferentes linguagens e semioses é extremamente relevante no atual contexto social.

A Figura 28 apresenta a seção Cultura digital: Gravação de spot.


Figura 28 – Cultura digital: Gravação de spot

Cultura digital Experimente fazer! Não escreva no livro!

Gravação de spot

Na seção anterior, você e um colega elaboraram o texto para um *spot* de propaganda que foi lido oralmente para o restante da turma. Chegou o momento de fazer a gravação desse texto e publicá-la em meio digital!

Sigam as orientações do professor, o passo a passo a seguir e boa gravação!



Jovens gravando *spot* em telefone celular.

- Com o professor, providenciem um equipamento para a gravação. Pode ser um celular com dispositivo de captação sonora, um gravador ou um computador com microfone acoplado e programa de gravação de áudio instalado, por exemplo.

Caso haja uma pequena quantidade de equipamentos disponíveis, elaborem com as demais duplas um cronograma para planejar as gravações, compartilhando os recursos de forma solidária.
- Desenvolvam um roteiro para a gravação e indiquem, por meio dele, quem lerá cada parte do texto e também que recursos sonoros serão utilizados momento a momento.

Use instrumentos musicais ou outros objetos para produzir efeitos ou trilhas que tornem o áudio mais agradável de ser ouvido e, ao mesmo tempo, que ampliem os sentidos do texto do *spot*.
- Ensaiem bastante e de acordo com o roteiro. Nos ensaios, testem diferentes elementos paralinguísticos (como modulação de voz, altura, intensidade, ritmo, entonação, etc.), usando tudo o que já sabem sobre fala e leitura expressivas. Pratiquem também a leitura intercalando os efeitos sonoros planejados e escolham os recursos mais adequados para melhor divulgar a campanha.
- No dia e horário combinados, façam a gravação, considerando o que observaram e decidiram no ensaio. Tente gravar do início ao fim sem interrupções ou fazendo cortes e substituições na mesma matriz de áudio, tudo durante o próprio processo de captura. Isso vai ajudá-los a evitar edições desnecessárias.
- Ouçam o material obtido e regravem as partes das quais não tenham gostado tanto, se possível, substituindo-as já no arquivo matriz. Façam cortes e acréscimos usando a própria ferramenta de gravação ou um programa de edição de áudios disponível *on-line* ou no computador. Depois, salvem o áudio finalizado.

Conversem com o professor e considerem a opção que melhor possibilite a ampliação da circulação da produção e a sensibilização das pessoas em relação à causa defendida.
- Resolvam como divulgarão os *spots* de propaganda da turma. Vocês poderão compartilhá-los por *e-mail*, no blogue da escola ou em redes sociais particulares ou vinculadas à instituição de ensino.

Unidade 8

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 296).

Na seção *Cultura digital*, é proposto a gravação do spot produzido na seção *Produção oral*. São feitas orientações sobre as etapas da gravação do spot. Juntamente com o professor, os alunos devem providenciar um equipamento para a gravação, criar um roteiro para a gravação e escolher os recursos sonoros a serem utilizados. Eles devem ensaiar, fazer a gravação do spot, ouvir o material obtido e fazer os ajustes necessários. É sugerido que seja possível compartilhar por e-mail, no blog da escola ou em redes sociais. “Lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da

escola contemporânea” (Coscarelli; Kersch, 2016, p. 8). E isso deve ser ensinado e aprendido na escola.

Isso traz para a escola alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidos por elas e levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação (Cani; Coscarelli, 2016, p. 15).

Assim, observamos que a atividade de produção textual oral explora os recursos das novas tecnologias. O aluno torna-se o agente no processo de construção de sentidos do texto, utiliza os meios digitais para criar e expor o seu conteúdo nas redes sociais. O design de sentidos é desenvolvido, ou seja, os multiletramentos são promovidos (Cazden et al., 2021).

O conjunto de atividades da *Leitura 2*, que traz os gêneros charge e cartum, expõe o aluno à análise de gêneros verbo-visuais com predomínio de imagem, possibilitando a construção de sentidos com base nos recursos da multimodalidade. As atividades de leitura abordam aspectos da multiculturalidade, a criticidade, uma vez que os gêneros em estudo fazem uma crítica a determinado assunto, desenvolvendo assim a opinião do leitor e seus argumentos. O design de sentidos é desenvolvido ao longo das atividades, por meio da leitura e compreensão de textos, há a transformação de sentidos com a produção de novos textos. A produção de um infográfico acerca da temática em estudo e a produção e a gravação de um spot. Logo, podemos afirmar que as atividades contribuem para o processo de multiletramentos dos alunos.

Ao mesmo tempo, o Designing restaura a agência humana e o dinamismo cultural no processo de produção de sentido. Cada ato de produção de sentido tanto se apropria dos Designs Disponíveis quanto os recria no Designing, produzindo, assim, um novo significado, o Redesigned (Cazden et al., 2021, p. 58).

Os gêneros textuais estudados nas duas unidades analisadas expõem o aluno a um conjunto de atividades que exploram de forma mais acentuada o aspecto da multiculturalidade, em detrimento da multimodalidade, que são os dois pilares da proposta dos multiletramentos.

Na Unidade 1, na qual são apresentados os gêneros conto e minicontos, observamos o destaque para o aspecto multicultural, uma vez que aborda a temática sobre a diversidade étnico-racial e o direito das mulheres. A leitura do texto do conto

expõe o aluno à reflexão acerca das questões raciais, dos valores da cultura afro-brasileira. As atividades de compreensão do texto abordam a questão da diversidade social e desenvolvem o posicionamento do aluno sobre o tema, levando-o a expressar sua opinião e desenvolvendo, assim, o senso crítico. Isso configura um dos fatores da pedagogia dos multiletramentos, o enquadramento crítico, que se relaciona ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da avaliação da representação do mundo, do questionamento das razões e propósitos que fundamentam um sentido ou ação (Cazden *et al.*, 2021).

Há a transformação de sentidos, a produção de um novo texto, o debate, a partir da temática abordada o aluno elabora o seu discurso e constrói um novo texto, utilizando-se dos recursos da multimodalidade e da multiculturalidade. Desenvolve-se dessa forma, o design de sentidos, o conceito básico dos multiletramentos, no qual o aluno é o designer do texto. Para Rojo (2012, p. 8-9), trabalhar os multiletramentos “implica a imersão em letramentos críticos que requeiram análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implique agência por parte do aluno”.

Na Unidade 8, em que são analisados os gêneros editorial, charge e cartum, observamos o destaque relacionado aos aspectos multimodais, haja vista que os gêneros charge e cartum são verbo-visuais com predomínio de imagens. A leitura de tais textos deve considerar os aspectos visuais na construção de sentidos. Sabemos que as imagens veiculam significados que contribuem para o processo de compreensão dos textos, elas revelam as intenções do autor, o seu ponto de vista. O estudo de gêneros multimodais, de forma sistematizada, destacando as diferentes linguagens que os compõem, não se restringindo à apenas à análise da linguagem verbal deve ser implantado nas aulas de língua portuguesa. Para Dionísio (2011), as imagens não servem apenas para ilustrar os textos, elas têm a sua função na construção de significados e, devem ser compreendidas como um recurso semiótico no processo de construção dos sentidos. As imagens ajudam a aprendizagem. Seja como recurso para chamar a atenção do aluno, ou como portador de informação complementar ao texto verbal.

Nessa unidade, desenvolve-se o design de sentidos, com base na leitura e análise dos textos, é proposto a produção de novos textos, o infográfico e a produção e gravação de um spot. A partir da temática abordada o aluno cria o seu discurso e produz um novo texto, empregando recursos da multimodalidade e da

multiculturalidade. Dessa forma, o aluno torna-se um designer. A pedagogia dos multiletramentos é baseada em noções de design e significado como transformação. “Aprender é um processo de auto-criação. O dinamismo e a diversidade cultural são os resultados” (Cope; Kalantzis, 2009, tradução nossa, p. 184).

Cabe ressaltar a relevância da proposta de encaminhamento para o trabalho com a cultura digital, que constitui uma das seções que compõem cada uma das unidades, como já foi referido. As propostas relacionadas à cultura digital envolvem práticas de apreciar, curtir, comentar, criar, compartilhar, entre outras. É sugerido que tais propostas sejam realizadas sob a orientação e responsabilidade do professor. No caso do envio de e-mails, postagens ou compartilhamentos em redes sociais, estas devem ser realizadas pelo professor, na companhia dos alunos, e em espaço adequado da escola, a fim de respeitar as restrições de idade ao acesso de determinadas plataformas da internet e preservar a identidade e segurança dos estudantes. Esse espaço no livro apresenta uma abordagem de extrema importância no que se refere à exposição de gêneros digitais que estão cada vez mais presentes na sociedade e na vida dos alunos.

É preciso que os leitores saibam enveredar pelos inúmeros sites, blogs, propagandas, programas, aplicativos e ambientes de forma a cumprir seu objetivo. Eles precisam compreender os textos, selecionando as informações pertinentes, separando o que é confiável do que é suspeito ou não parece seguro. Precisam compreender e analisar com profundidade e senso crítico as informações que encontram (Coscarelli; Kersch, 2016, p. 7).

Informações verbais e não verbais estão cada dia mais integradas, em todos os contextos comunicativos nos deparamos com as inovações tecnológicas. “Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência” (Dionísio, 2011, p. 138). Portanto, propor atividades que explorem os recursos tecnológicos, os novos gêneros digitais no contexto da sala de aula, proporciona aos alunos a aprendizagem do manuseio de tais recursos e gêneros. É importante saber utilizar de forma adequada as novas tecnologias, aprender a fazer um uso consciente das redes sociais, criar textos em novos formatos digitais. Tudo isso contribui para a promoção dos multiletramentos.

Um dos objetivos do Projeto Internacional dos Multiletramentos, [...] é desenvolver uma gramática funcional e educacionalmente acessível; isto é, uma metalinguagem que descreva o sentido em diferentes ambientes. Estes incluem o textual e o visual, assim como as relações multimodais entre os

diferentes processos de produção de sentidos que agora são tão fundamentais nos textos da mídia impressa quanto nos textos multimídia eletrônicos (Cazden *et al.*, 2021, p. 40).

A promoção dos multiletramentos passa pelo estabelecimento de práticas que proporcionem o desenvolvimento do processo de produção e reconstrução de sentidos, no qual o aluno seja um sujeito ativo e tenha contato com os diferentes gêneros multimodais e com as mídias digitais, que fazem parte da sociedade contemporânea. Conforme nossa análise do LDP, identificamos, nas atividades de leitura, que o processo de design de sentidos é explorado na maioria das atividades propostas. O trabalho com gêneros da cultura digital se destaca, em todas as unidades do livro são apresentadas atividades que expõem o aluno ao contexto das novas tecnologias. Entretanto, observamos que é necessário ampliar o uso de gêneros multimodais, assim como expor uma análise mais aprofundada de tais gêneros.

Podemos observar que as atividades do livro abordam a multiculturalidade através da adoção de propostas temáticas que exploram as diferenças culturais, propiciando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Contudo, acreditamos que o livro também deveria apresentar mais gêneros que façam parte da cultura de referência dos alunos. Pois, conforme a proposta dos multiletramentos, a escola deve considerar as necessidades socioculturais e identidades dos alunos. Levar em conta aquilo que já é conhecido pelos aprendizes, assim como aquilo que é novo. Isso caracteriza a prática situada, um dos fatores da pedagogia dos multiletramentos, que se constitui na imersão em práticas significativas em uma comunidade de educandos, considerando as necessidades socioculturais e suas identidades (Cazden *et al.*, 2021).

Para serem relevantes os processos de aprendizagem precisam recrutar, ao invés de tentar ignorar e apagar as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos, e propósitos - que os alunos trazem ao processo de aprendizado. O currículo agora precisa se entrelaçar com diferentes subjetividades e seus inerentes linguagens, discursos e registros e usá-los como um recurso de aprendizagem (Cazden *et al.*, 2021, p. 32).

Para Rojo (2012), o mundo atual exige um trabalhador que tenha múltiplas capacidades e autonomia e que se adapte à mudança constante. A escola deve procurar desenvolver habilidades de expressão e representação de identidades multifacetadas adequadas aos diferentes modos de vidas e contextos de trabalhos, ampliar os repertórios culturais adequados aos contextos em que a diferença deve

ser negociada. “A escola deve buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação” (Rojo, 2012, p. 15).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, através desta pesquisa, fazer uma análise e uma reflexão acerca do aprimoramento das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa referentes à formação de leitores na contemporaneidade. Com as inovações tecnológicas, as condições de letramento ampliaram-se. Surgem novas formas de ler e de escrever que exigem novos letramentos. Assim, devem ser criadas condições para que professores e alunos tenham conhecimento e acesso aos novos suportes de leitura, as mídias digitais. A leitura e a produção de textos devem incorporar os novos gêneros digitais. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve considerar a diversidade cultural e linguística, assim como a diversidade de linguagens constitutivas dos textos. Baseados nessas considerações, postulamos que o LDP deve contemplar atividades de leitura de gêneros multimodais que promovam os multiletramentos.

Para que pudéssemos empreender a análise do nosso corpus, baseamo-nos nos estudos de teóricos da multimodalidade e dos multiletramentos. Dessa forma, apresentamos no capítulo 1 as ideias de Tfouni (2006) e Soares (2002, 2009) sobre a concepção de letramento. Para tais autoras, ser letrado significa que o indivíduo consegue exercer efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita de forma competente. Para Rojo (2008), o letramento escolar somente atenderá as imposições do atual contexto sociocultural se considerar os multiletramentos, ou seja, a diversidade cultural das populações e a diversidade de linguagens dos textos que circulam na sociedade. Assim, apresentamos nesse capítulo os pressupostos básicos acerca da pedagogia dos multiletramentos, fundamentados em Cazden et al. (2021), Cope e Kalantzis (2009) e Rojo (2009, 2012, 2013), que destacam o conceito de design de sentidos e a necessidade de se considerar a multiplicidade de discursos que circulam na contemporaneidade, ou seja, a multiculturalidade e a multimodalidade. Apresentamos também os conceitos relacionados à multimodalidade propostos por Kress e van Leeuwen (2006). Para tais autores, é necessária uma leitura sistemática, para uma completa compreensão dos textos multimodais, que contribui para a promoção dos multiletramentos.

No capítulo 2, apresentamos a relação entre os livros didáticos e os multiletramentos. Pressupomos que o LDP deve utilizar, em suas atividades, práticas que envolvam a diversidade de linguagens que constituem os textos, a

diversidade de mídias e de culturas, ou seja, deve promover os multiletramentos.

No capítulo 3, abordamos sobre o ensino de leitura e os multiletramentos. As práticas de leitura precisam falar sobre questões que envolvam a integração multimodal de que os textos se constituem, assim como considerar a pluralidade cultural. No contexto atual, deve-se abordar os textos multimodais e as mídias nos processos de leitura e produção de textos.

A partir dos pressupostos teóricos, elaboramos uma metodologia de análise, para que pudéssemos empreender o estudo das atividades propostas pelo livro didático selecionado, visando verificar se tais práticas contemplam a hipótese de nossa pesquisa. Dessa forma, desenvolvemos nosso objetivo principal: analisar as atividades de leitura no LDP do 9º ano do ensino fundamental da coleção Conexão e Uso e sua contribuição para a promoção dos multiletramentos.

A análise geral do livro e das duas unidades escolhidas, feita com base no levantamento das atividades das seções selecionadas, demonstrou que o livro promove os multiletramentos, suas atividades abordam a multiculturalidade por meio da exposição de temáticas que ressaltam as diferenças culturais, propiciando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Entretanto, ainda é necessário incluir gêneros que façam parte da cultura de referência dos alunos, pois a abordagem dos multiletramentos propõe que a escola deve considerar as necessidades socioculturais e identidades dos alunos. Observamos também que a abordagem dos gêneros multimodais deve ser ampliada, assim como uma análise mais aprofundada de tais gêneros. Destaca-se o uso das tecnologias da comunicação em todas as unidades do livro.

Verificamos, a partir da análise empreendida, que as atividades de leitura expõem os alunos ao processo de design de sentidos, oportunizando-lhes o uso do seu conhecimento e competência na criação de sentidos, o desenvolvimento do senso crítico e a conseqüente transformação de sentidos na produção de novos textos.

Podemos afirmar que os objetivos específicos que nos propusemos a desenvolver neste estudo foram trabalhados e atingidos: mapear os gêneros e suas multimodalidades presentes no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano; apontar os aspectos conceituais sobre multiletramentos presentes no manual do professor e descrever atividades com gêneros multimodais desenvolvidas no livro didático, observando a promoção dos multiletramentos para a formação crítica dos

alunos.

Conforme nossa análise, os gêneros textuais utilizados nas atividades de leitura e nas outras atividades do livro são, predominantemente verbais. Assim, os gêneros verbo-visuais, ou seja, aqueles essencialmente multimodais, compõem um percentual menor em relação aos gêneros verbais presentes no livro.

A análise também demonstrou que o livro considera aspectos relativos aos multiletramentos ao referir-se aos recursos multissemióticos dos textos, à inserção das novas tecnologias no ensino da linguagem. Contudo, o Manual do Professor não apresenta uma abordagem em relação ao processo de design de sentidos, não são apresentados conceitos mais específicos relacionados à multimodalidade e aos multiletramentos.

A análise de livros didáticos, como a empreendida nesta pesquisa, pode auxiliar os professores no processo de escolha dos materiais adotados na escola. O conhecimento dos aspectos positivos e negativos que tais materiais apresentam pode levar o professor a buscar novas formas de uso dos recursos apresentados nos livros e procurar adotar atividades complementares, que potencializem a aprendizagem dos alunos. Portanto, consideramos relevante que as atividades desenvolvidas pelo LDP abordem as novas relações entre a linguagem e os outros modos de ler e escrever, que se ampliam no contexto social da cultura digital.

Entendemos que o tema abordado nesta pesquisa pode ser objeto de novos estudos, inclusive no sentido de observar a abordagem do professor ao utilizar o LDP. É interessante observar como o professor explora os recursos apresentados no LDP referentes à promoção dos multiletramentos. O professor tem função primordial na mediação da aprendizagem, ele pode empreender metodologias que potencializem ou empobrecem a proposta do livro didático.

Acreditamos que a aplicação dos pressupostos dos multiletramentos pode evidenciar os diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar, visto que o espaço escolar apresenta um contexto de linguagens e culturas diversas, que exigem do professor um olhar múltiplo, mas que considere as singularidades dos indivíduos (Rojo, 2012). Assim, o ensino de língua portuguesa deve partir das culturas de referência de cada aluno, considerando sua linguagem, suas individualidades, respeitando a pluralidade de discursos presentes na escola e na sociedade.

As práticas de leitura e de produção de textos devem considerar a diversidade

de linguagens que compõem os textos contemporâneos. Pois, conforme Vieira e Silvestre (2015), a linguagem verbal, nos seus modos oral e escrito, tem importante papel na vida das pessoas. Entretanto, como resultado da evolução das novas tecnologias, outros modos de comunicar estão sendo utilizados. Embora haja uma crescente coexistência dos diversos modos semióticos, os modos visuais continuam a ser ignorados como elementos constitutivos de significado. A leitura de um texto multimodal apenas na sua vertente de linguagem verbal escrita revela-se insuficiente numa sociedade que se caracteriza pela emergência do modo visual.

8 PROPOSTA DIDÁTICA – ANÁLISE DE GÊNEROS MULTIMODAIS À LUZ DA GDV

Neste capítulo, apresentamos uma proposta didática que tem como objetivo demonstrar a análise de gêneros multimodais à luz da Gramática do Design Visual (GDV). Serão propostas atividades que apresentam categorias para análise de gêneros multimodais, elencadas conforme a proposta da GDV de Kress e van Leeuwen (2006).

Conforme nossa análise do uso dos multiletramentos no LDP, observamos que pouco foram utilizados gêneros com características “essencialmente” multissemióticas e, quando estes foram estudados, a análise dos elementos não verbais foi pouco explorada. Portanto, decidimos propor esta sequência didática com o intuito de demonstrar a análise de gêneros multimodais à luz da GDV, que deve servir de apoio aos professores de Língua Portuguesa, seja no ensino fundamental ou médio.

Para a compreensão dos sentidos de textos multimodais é preciso uma leitura sistemática, uma análise detalhada das informações verbais e não verbais que constituem o texto, o que contribui para a formação de leitores multiletrados. É necessário analisar os diferentes modos que compõem os textos multimodais, uma interpretação do visual além do verbal. Na Gramática do Design Visual, os autores tentam descrever os significados das práticas de comunicação visual.

Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência e se constituem como formas de interação social. Assim, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significados. As estruturas visuais “produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais dentro do qual as imagens são produzidas, circuladas e lidas” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 47).

Apresentamos a seguir as categorias de análise de gêneros multimodais, selecionadas conforme os pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV):

→ **Estrutura representacional:**

- Participantes representados.
- Participantes interativos.

→ **Significado composicional:**

- Valor da informação (dado/novo, ideal/real, centro/ margem).
- Saliência (posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, contrastes de cores, luminosidade).
- Enquadramento (vetores, ausência de dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais, linhas molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma).

Observemos o texto da Figura 29 e a análise da estrutura representacional e da categoria: valor da informação:

Figura 29 – Anúncio Novo coronavírus



Fonte: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/aglomera-nao-campanha-reforca-cuidados-contr-o-coronavirus-no-carnaval/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Na Figura 29, observamos que o participante representado constitui-se da imagem da mulher com a máscara de carnaval e a de proteção contra o coronavírus, que representa a mensagem veiculada e os participantes interativos são o produtor do anúncio e os leitores.

O anúncio no lado esquerdo apresenta a imagem com máscara de carnaval e a frase “Aglomera não!”, uma referência à transmissão do novo coronavírus. Neste caso, essas informações é o que se denomina “Dado”, aquilo que já é conhecido, compartilhado por todos.

No lado direito, temos a máscara de proteção e a frase “Neste carnaval use a máscara certa!”, uma forma de prevenção do novo coronavírus. Tais informações

são denominadas como o “Novo”, a informação nova, desconhecida. A ideia que o anúncio quer transmitir.

Observamos também que a imagem é apresentada no centro do texto, que demonstra o núcleo da informação, ou seja, a informação principal, à qual estão subordinados os elementos que figuram nas margens. As frases que compõem o texto são colocadas como dependentes da figura central, a imagem. Essa forma de composição do texto colabora para a construção de sentidos e melhor expressão da informação.

As frases estão dispostas na parte superior do anúncio, que expressa o que denomina-se “Ideal”, ou seja, a ideia que está sendo veiculada, o que deve ser considerado. A parte inferior do texto apresenta apenas as informações do anunciante.

Observemos o texto da Figura 30 e a análise das da estrutura representacional e das categorias da saliência e enquadramento:

Figura 30 – Anúncio O Boticário



Fonte: <https://www.almapbbdo.com.br/pt/trabalhos/campanha-de-o-boticario-aposta-nas-cores-e-na-positividade+150>. Acesso em: 05 set. 2023.

Na figura 30, observamos que o participante representado constitui-se da imagem da modelo de um lado e do outro os produtos anunciados, que representa a mensagem veiculada e os participantes interativos são o produtor do anúncio e os leitores.

Nesse anúncio, podemos observar o uso dos recursos da saliência. A

imagem apresenta uma campanha de O Boticário que traz, de um lado, uma mulher negra em primeiro plano e do outro os produtos, a imagem apresenta o destaque para a cor amarela contrastando com a cor preta que realça os produtos. Podemos observar também o recurso do enquadramento com o uso de uma linha divisória entre a modelo e os produtos e o uso de cores semelhantes.

Feita esta introdução, apresentaremos a seguir os módulos que constituem esta proposta didática:

Módulo I – Despertando o interesse por gêneros multimodais.

Módulo II – Apresentação das categorias de análise de gêneros multimodais.

Módulo III – Apresentação do gênero charge e suas características e atividade de análise de charges.

Módulo IV – Apresentação do gênero anúncio publicitário e suas características, atividade de análise de anúncios e proposta de produção de anúncio publicitário.

MÓDULO I – Despertando o interesse por gêneros multimodais

APRESENTAÇÃO:

Este módulo constitui-se de atividades de análise de imagens e propõe ressaltar o poder das imagens no processo de construção de sentidos no mundo contemporâneo. Constitui-se de atividades de análise dos sentidos veiculados pelas imagens.

OBJETIVO:

– Evidenciar o papel das imagens e sua contribuição para a construção de significados no mundo contemporâneo.

CONTEÚDO:

O papel das imagens na contemporaneidade.

DESCRIÇÃO:

Exposição sobre o poder das imagens no processo de construção de sentidos e análise de imagens.

– Aula expositiva e dialogada sobre o papel das imagens no contexto social.

- Conversa informal relacionada.
- Análise de imagens.

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

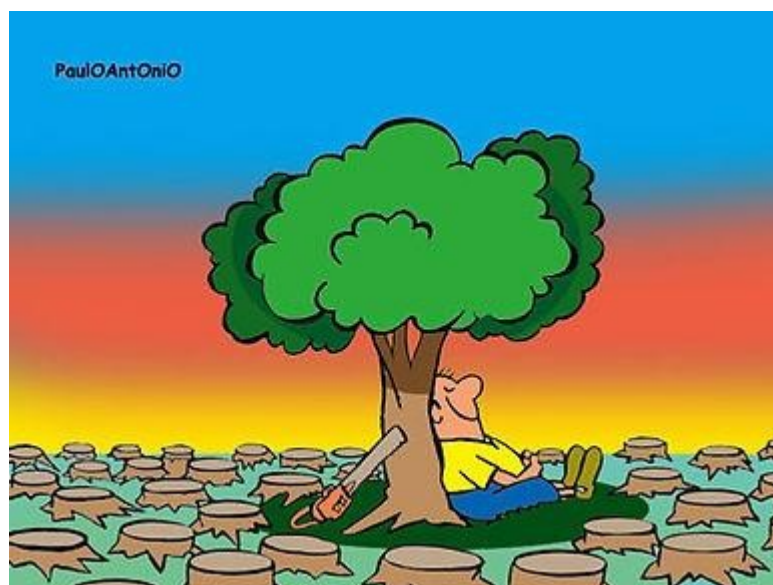
RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

- Observe atentamente as imagens a seguir e responda as questões:

Figura 31 – TEXTO I



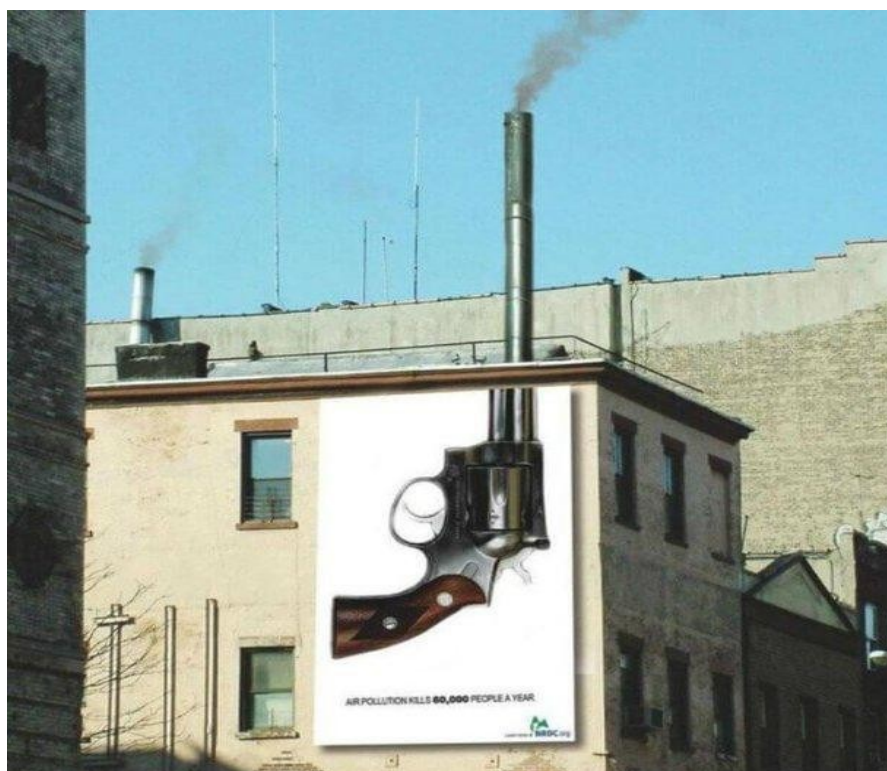
Fonte: <https://alexandrapedagoga.wixsite.com/alesite-6/charges>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Figura 32 – TEXTO II



Fonte: <https://www.ensinandocomcarinho.com.br/2013/06/charges-do-meio-ambiente.html> Acesso em: 29 ago. 2023.

Figura 33 – TEXTO II



Fonte: <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/121134-7-anuncios-publicitarios-criativos-que-mudarao-sua-cabeca.htm> Acesso em: 29 ago. 2023.

Figura 34 – TEXTO III



Fonte: <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/121134-7-anuncios-publicitarios-criativos-que-mudarao-sua-cabeca.htm>. Acesso em: 29 ago. 2023.

01. Observe as imagens detalhadamente.
02. O que mais chamou a sua atenção em cada uma delas? Por quê?
03. Que elementos você observa nessas imagens? Descreva cada imagem.
04. Que tipos de linguagem as imagens apresentam?
05. É possível fazer a leitura das imagens mesmo sem o uso de palavras?
06. Para você, o que cada imagem retrata?
07. Qual o tema abordado nas imagens? Que elementos contribuíram para que você chegasse a essa conclusão?
08. Que problemas sociais estão sendo apresentados?
09. Acrescente um texto verbal à imagem que contribua para a construção de sentido.
10. Qual a intenção do autor ao produzir o texto?

MÓDULO II – Apresentação das categorias de análise de gêneros multimodais

APRESENTAÇÃO:

Este módulo constitui-se de atividades de exposição das categorias de análise de imagens, apresentação de textos multimodais para análise e identificação das categorias estudadas.

1ª Etapa – PARTICIPANTES REPRESENTADOS E PARTICIPANTES INTERATIVOS

OBJETIVOS:

- Destacar o significado social e cultural que a imagem pode transmitir.
- Ressaltar a comunicação que deve haver entre o produtor e o observador do texto;
- Apresentar as categorias participantes representados e participantes interativos no processo de leitura de imagens, visando capacitar os alunos para a leitura multimodal.

DESCRIÇÃO:

Exposição sobre a comunicação que deve haver entre o produtor e observador do texto, apresentação das categorias participantes representados e participantes interativos e atividade de análise e identificação das categorias estudadas.

- Aula expositiva sobre a existência dos participantes representados e participantes interativos implicados no processo de comunicação.
- Apresentação em datashow de textos multimodais para análise e identificação das categorias estudadas.

CONTEÚDO: Participantes representados e participantes interativos.

DURAÇÃO: 120 unidades (2 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO II

1ª Etapa – PARTICIPANTES REPRESENTADOS E PARTICIPANTES INTERATIVOS

Para a compreensão de um texto multimodal, é necessário uma leitura sistemática dos elementos que o constituem.

Os elementos verbais e não verbais devem ser considerados no processo de leitura. Devemos ressaltar a função dos elementos envolvidos no ato da comunicação.

- Os participantes representados são aqueles que constituem o sujeito questão da comunicação; ou seja, as pessoas, lugares e coisas representadas na e pela fala escrita ou imagem.
- Os participantes interativos são os participantes do ato da comunicação, aqueles que falam e ouvem ou escrevem e leem, fazem imagens ou visualizam-nas.
 - Leia os textos a seguir e identifique os participantes representados e os participantes interativos em cada um.

Figura 35 – TEXTO I



Fonte: <https://marioadolfo.com/dito-feito-nem-tudo-que-reluz-e-ouro-a-tragedia-do-povo-yanomami-que-vem-sendo-massacrado-pelos-garimpeiros/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

a) Participantes representados _____

b) Participantes interativos _____

Figura 36 – TEXTO II



Fonte: <https://adnews.com.br/anitta-e-spinardi-estrelam-nova-campanha-da-claro/>. Acesso em: 29 ago. 2023

a) Participantes representados _____

b) Participantes interativos _____

Figura 37 – TEXTO III



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Anuncio-publicitario-da-O-Boticario-Cinderela_fig3_339052449. Acesso: 01 set. 2023

c) Participantes representados _____

d) Participantes interativos _____

MÓDULO II

2ª Etapa

– Disposição espacial dos participantes da comunicação: DADO / NOVO

OBJETIVO:

– Apresentar as categorias *o dado* (elemento conhecido) e *o novo* (elemento desconhecido) para a análise da composição visual, capacitando os alunos para a

leitura multimodal.

DESCRIÇÃO:

Apresentação das categorias o dado e novo para a análise da composição visual e análise de imagens que demonstrem a disposição espacial dos elementos da composição visual: o *dado* (elemento conhecido) e o *novo* (elemento desconhecido).

– Aula expositiva, ressaltando o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, mediante a sua disposição no espaço: o dado e o novo.

– Análise de textos multimodais para identificação dessas categorias.

CONTEÚDO: Disposição espacial dos participantes da comunicação: DADO/NOVO.

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

RECURSOS:

– Atividades e roteiros xerocopiados

– Quadro e pincel

– Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO II

2ª Etapa – Disposição espacial dos participantes da comunicação:

DADO/NOVO

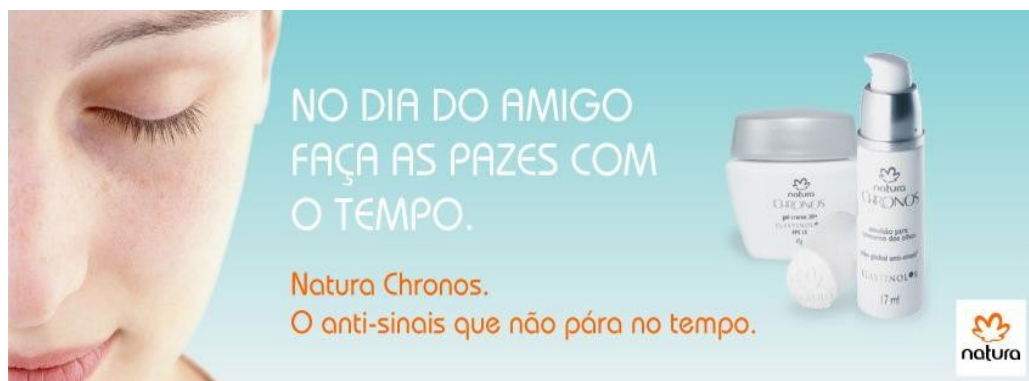
Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura. É importante ressaltar a função dos elementos que compõem o texto multimodal, conforme a sua disposição no espaço.

- ▶ Os elementos à esquerda da imagem são apresentados como Dado, aquele que já é conhecido pelo leitor.
- ▶ Os elementos à direita da imagem são apresentados como o Novo, aquilo que

ainda é desconhecido, a informação veiculada.

- Leia e analise os textos para identificação dos elementos: Dado e Novo.

Figura 38 – TEXTO I



Fonte: <http://benjabrasil.blogspot.com/2006/11/titulo-no-dia-do-amigo-faa-as-pazes-com.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

Dado: _____

Novo: _____

Figura 39 – TEXTO II



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/94505292169993352/>. Acesso em: 01 set. 2023.

Dado: _____

Novo: _____

Figura 40 – TEXTO III



Fonte: <https://www.bring.ag/blog/analise-de-comunicacao-o-primeiro-passo-para-uma-estrategia-de-propaganda-criativa/>. Acesso em: 01 set. 2023.

Dado: _____

Novo: _____

MÓDULO II

3ª Etapa – Disposição espacial dos elementos: IDEAL/ REAL

OBJETIVO:

– Ensinar as categorias: *Ideal* e *Real* para a análise da composição visual, capacitando os alunos para a leitura multimodal

DESCRIÇÃO:

Apresentação das categorias ideal e real para a análise da composição visual, análise de imagens, identificando os elementos quanto à sua disposição espacial: ideal e real.

– Aula expositiva, salientando o papel dos elementos que compõem o texto multimodal, conforme a sua disposição no espaço: ideal e real.

– Leitura e análise de textos multimodais para identificar essas categorias.

CONTEÚDO: Disposição espacial dos elementos: IDEAL/ REAL.

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO II

3ª Etapa

– **Disposição dos envolvidos: IDEAL / REAL**

– Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

– O que é colocado no topo, na parte superior é apresentado como o Ideal, informação principal, supostas aspirações e desejos do consumidor.

– O que é colocado na parte inferior é apresentado como o Real, informação mais específica e prática, mostrando-nos 'o que é'.

- Leia e analise a disposição espacial dos elementos da comunicação e identifique as informações que representam as categorias: Ideal/ Real.

Figura 41 – TEXTO I



Fonte: <https://medium.com/@projetoartesiff/como-o-machismo-%C3%A9-representado-na-cultura-visual-8a0813971c4d>. Acesso em: 01 set. 2023.

Real: _____

Ideal: _____

Figura 42 – TEXTO II



Fonte: <http://jj-jovemjornalista.blogspot.com/2019/05/memoria-campanha-global-das-havaianas.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

Real: _____

Ideal: _____

Figura 43 – TEXTO III



Fonte: <http://www.gazzeta.com.br/wp-content/uploads/2013/03/CHARGE-DE-QUINTA.jpg>. Acesso em: 01 set. 2023.

Real: _____

Ideal: _____

MÓDULO II

4ª Etapa – Disposição espacial dos elementos da imagem: CENTRO E

MARGEM

OBJETIVO:

– Apresentar as categorias: o centro e a margem para a análise da composição visual, capacitando os alunos para a leitura multimodal.

DESCRIÇÃO:

Apresentação das categorias: o centro e a margem para a análise da composição visual de imagens e análise de imagens, identificando os elementos quanto à sua disposição espacial: o centro (centro de atenção) e a margem (desvios de atenção).

– Aula expositiva, salientando a função dos componentes do texto multimodal, conforme a sua disposição no espaço: o centro e a margem.

– Análise de textos multimodais, identificando essas categorias.

CONTEÚDO: Disposição espacial dos elementos da imagem: CENTRO E MARGEM.

DURAÇÃO: 60 minutos (1 aula)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO II

4ª Etapa – Disposição espacial dos envolvidos: CENTRO E MARGEM

- Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.

- A disposição do elemento na posição central da composição significa que aquele elemento é responsável por veicular o núcleo da informação, considerado como o Centro (centro de atenção).

- Os elementos posicionados ao redor da área central, são denominados Margens e apresentam uma relação de dependência ao elemento central, são desvios de atenção.

- Leia e analise os textos para identificar a disposição espacial dos elementos: centro (centro de atenção) / Margem (desvio de atenção).

Figura 44 – TEXTO I



Fonte: <https://amb.org.br/noticias/vacinar-seu-filho-e-um-ato-de-amor/>. Acesso em 01 set. 2023.

Centro: _____

Margem: _____

Figura 45 – TEXTO II



Fonte: <http://cargocollective.com/andreialipsky/Claro-WiFi>. Acesso em: 01 set. 2023.

Centro: _____

Margem: _____

Figura 46 – TEXTO III



Fonte: <https://www.kibon.com.br/home.html>. Acesso em: 01 set. 2023.

Centro: _____

Margem: _____

MÓDULO II

5ª Etapa – Saliência: hierarquia das informações, elementos que se destacam em importância visualmente.

OBJETIVO:

-Apresentar a categoria: saliência, o modo como os elementos da composição visual são usados para chamar a atenção do leitor.

DESCRIÇÃO:

Apresentação das categorias: primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, tonalidade, contrastes de cores, luminosidade.

– Aula expositiva, salientando a função dos recursos utilizados na composição visual para chamar a atenção: primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, contrastes de cores, luminosidade.

– Análise de textos multimodais, identificando essas categorias.

CONTEÚDO: Saliência: primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, contrastes de cores, luminosidade.

DURAÇÃO: 120 aulas (2 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO II

5ª Etapa – Saliência: hierarquia das informações, elementos que se destacam em importância visualmente.

- Para analisarmos um texto multimodal atribuindo-lhe sentido, é importante que todos os recursos verbais e visuais utilizados sejam levados em consideração no momento da leitura.
 - A saliência refere-se ao modo como os elementos da composição da página são usados para chamar a atenção do leitor.
 - Geralmente, é o grau de saliência que define a trajetória de leitura da página, iniciando do elemento mais saliente e, de forma decrescente, deslocando para o menos saliente.
 - Os recursos utilizados para demonstrar a saliência são: posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, contrastes de cores, luminosidade.
- Leia e analise os textos para identificar os recursos utilizados para demonstrar a saliência: posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, contrastes de cores, luminosidade.

Figura 47 – TEXTO I



Fonte: <https://gerar.me/blog/tipos-de-propaganda/>. Acesso em: 05 set. 2023.

Figura 48 – TEXTO II



Fonte: <https://gkpb.com.br/30529/ivete-sangalo-giga-chip/>. Acesso em: 05 set. 2023.

Figura 49 – TEXTO III



Fonte: <https://www.almapbbdo.com.br/pt/trabalhos/campanha-de-o-boticario-aposta-nas-cores-e-na-positividade+150>. Acesso em: 05 set. 2023.

MÓDULO II

6ª Etapa – O enquadramento: recurso da composição que se relaciona à conexão ou desconexão entre os elementos que a constituem.

OBJETIVO:

– Apresentar a categoria: enquadramento, recurso da composição que se relaciona à conexão ou desconexão entre os elementos que a constituem.

DESCRIÇÃO:

Apresentação das categorias de enquadramento: recursos da conexão: vetores, ausência de dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais: recursos de desconexão: linhas molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma.

– Aula expositiva, ressaltando os recursos relacionados à conexão ou desconexão entre os elementos constituem a composição visual.

– Análise de textos multimodais, identificando essas categorias.

CONTEÚDO: Categorias de enquadramento: conexão: vetores, ausência de

dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais; desconexão: linhas molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma.

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO II

6ª Etapa – O enquadramento: recurso da composição que se relaciona à conexão ou desconexão entre os elementos que a constituem.

- O enquadramento refere-se a um recurso da composição que se relaciona à conexão ou desconexão entre os elementos que a constituem.
- Os recursos da conexão são: vetores, ausência de dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais. Os de desconexão são: linhas molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma.
- A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento desconecta ou conecta elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não um ao outro em algum sentido (Kress; van Leeuwen, 2006).
 - Leia e analise os textos para identificar os recursos utilizados para demonstrar o enquadramento: vetores, ausência de dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais, linhas molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma.

Figura 50 – TEXTO I



Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/138906-procon-notificar-claro-propaganda-enganosa-devido-4-5g.htm>. Acesso em: 05 set. 2023.

Figura 51 – TEXTO II



Fonte: <https://casperlibero.edu.br/noticias/cartazes-sobre-covid-19-produzidos-por-alunos-de-publicidade-e-propaganda/>. Acesso em: 05 set. 2023.

Figura 52 – TEXTO III



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/377809856218631971/>. Acesso em: 05 set. 2023.

MÓDULO III – Apresentação do gênero charge e atividade de análise de charges

APRESENTAÇÃO: Este módulo constitui-se de atividades de apresentação do gênero charge e suas características e de proposta de análise de charges com a identificação do tema abordado e das categorias de análise de imagens estudadas no módulo II.

1ª Etapa – O gênero Charge

OBJETIVOS:

- Fazer uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero charge;
- Expor as características do gênero e sua finalidade;
- Analisar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal para a produção de sentidos, destacando a crítica e humor retratados nos textos.

DESCRIÇÃO:

Apresentação do gênero charge, exposição em datashow de exemplos e análise;

disponibilização de material contendo informações sobre o gênero e textos para exemplificação.

- Apresentação das características do gênero charge, sua finalidade.
- Ressaltar a relação entre o texto verbal e o não verbal.
- Apresentação de charges e análise.

CONTEÚDO: Gênero textual Charge

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO III

1ª Etapa: O gênero Charge

GÊNERO TEXTUAL CHARGE

- A charge é um gênero jornalístico que se utiliza da imagem para expressar à coletividade o posicionamento editorial do veículo.
- É uma crítica carregada de ironia e que reflete situações do cotidiano.
- As charges retratam situações da atualidade.

Características da charge

- Retrata a atualidade;
- É usada em uma notícia que retrata um fato social ou político de relevância;
- Se origina na notícia jornalística;
- Reflete na imagem o posicionamento editorial do veículo;
- A charge é um texto visual que utiliza o humor ao mesmo tempo em que critica;
- Como se alimenta da novidade, é tida como uma narrativa efêmera.

Figura 53 – TEXTO I



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/837388124444963247/> charge a seguir. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 54 – TEXTO II



Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/02/atividade-interpretacao-charge-com-gabarito-anos-finais.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 55 – TEXTO III



Fonte: <http://gepoteriko.pbworks.com/w/page/78219185/IMAGENS%20E%20CHARGES> Acesso em: 25 ago. 2023.

MÓDULO III

2ª Etapa: Interpretação de charges

OBJETIVO: Analisar charges e identificar as temáticas abordadas.

DESCRIÇÃO:

Disponibilização de material para análise, identificação de temáticas e discussão sobre as charges.

CONTEÚDO: Interpretação de charges

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO III

2ª Etapa: Interpretação de charges

1. Observe atentamente as charges e identifique a temática de cada uma.
2. Analise as charges e identifique as categorias estudadas relacionadas à composição das imagens:
 - a) Participantes Representados e Participantes Interativos.
 - b) Dado e Novo.
 - c) Centro e Margem.
 - d) Saliência
 - e) Enquadramento

Figura 56 – TEXTO I



Fonte: <https://www.otempo.com.br/super-noticia/charges/charge-o-tempo-08-01-2021-1.2432781>.
Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 57 – TEXTO II



Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/09/charge-violencia-nas-escolas-arionauro.html>.
Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 58 – TEXTO III



Fonte: <https://twitter.com/folha/status/1617901957200629762>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 59 – TEXTO IV



Fonte: <https://www.oliberal.com/charges/tragedia-yanomami-1.639895>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MÓDULO IV – Apresentação do gênero anúncio publicitário, atividade de análise de anúncios e proposta de produção de anúncio publicitário.

APRESENTAÇÃO: Este módulo constitui-se de atividades de apresentação do gênero anúncio publicitário e suas características, proposta de análise de anúncio publicitário com a identificação do tema abordado e das categorias de análise de composição de imagens estudadas no módulo II e proposta de produção de

anúncios publicitários sobre temáticas sociais.

1ª Etapa – O gênero textual anúncio publicitário

OBJETIVOS:

- Fazer uma sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero anúncio publicitário;
- Expor as características do gênero e sua finalidade.
- Analisar a relação entre o texto verbal e o texto não verbal para a produção de sentidos, destacando os pontos de vista culturais, políticos, sociais, ideológicos transmitidos nos textos.

DESCRIÇÃO:

Apresentação do gênero anúncio publicitário, exposição em datashow de exemplos; disponibilização de material contendo informações sobre o gênero e textos para exemplificação.

- Apresentação das características do gênero anúncio publicitário, sua finalidade.
- Ressaltar a relação entre o texto verbal e o não verbal.
- Apresentação em datashow com imagens de anúncios.

CONTEÚDO: O gênero textual anúncio publicitário

DURAÇÃO: 240 minutos (4 aulas)

RECURSOS:

- Atividades xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

MÓDULO IV

1ª Etapa: O gênero textual anúncio publicitário

Gênero Textual Anúncio Publicitário

O anúncio publicitário é um gênero que tem como finalidade promover um produto ou uma ideia.

São publicados nos meios de comunicação de massa: jornais, revistas, televisão, rádio e internet.

Tem como característica principal o convencimento do consumidor para a compra de um produto ou serviço.

O anúncio publicitário é produzido visando despertar a atenção do consumidor, assim apresenta textos atrativos.

Geralmente apresentam verbos no modo imperativo, expressando ordem.

O anúncio publicitário apresenta linguagem verbal e não verbal.

As principais características do anúncio publicitário são:

- Linguagem verbal e não verbal
- Linguagem clara, objetiva e criativa para chamar a atenção do consumidor
- Textos relativamente curtos
- Humor, ironia e criatividade.
- Verbos no modo imperativo
- Figuras de linguagem
- Uso de cores, imagens, fotografias

Figura 60 – TEXTO I



Fonte: <https://www.portugues.com.br/redacao/anuncio-publicitario.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 61 – TEXTO II



Fonte: <https://www.portugues.com.br/redacao/o-anuncio-publicitario---uma-analise-linguistica-.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 62 – TEXTO III



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/anuncio-publicitario/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MÓDULO IV

2ª Etapa: Interpretação de anúncios publicitários, em grupo.

OBJETIVO: Ler e analisar em grupos anúncios publicitários.

DESCRIÇÃO: Análise e discussão em grupo de anúncios publicitários

CONTEÚDO: Interpretação de anúncios publicitários

DURAÇÃO: 60 minutos (1 aula)

RECURSOS:

- Atividades e roteiros xerocopiados
- Quadro e pincel
- Datashow

ATIVIDADE

➤ Análise em grupos os anúncios publicitários com temáticas diversas.

- 1- Observe as imagens.
- 2- O que mais chamou a sua atenção em cada uma delas? Por quê?
- 3- Qual é a relação dessas imagens com o texto verbal?
- 4- Quem é o produtor desses textos?
- 5- Qual é o público-alvo desses anúncios?
- 6- Qual a temática abordada em cada anúncio. Que elementos permitiram que você chegasse a essa conclusão?
- 7- O uso das cores contribui para a construção de sentidos nos anúncios?
- 8- Identifique nos anúncios as categorias estudadas relacionadas à composição visual dos textos:
 - a) Dado e Novo
 - b) Real e Ideal
 - c) Centro e Margem
 - d) Saliência
 - e) Enquadramento

Figura 63 – TEXTO I



Fonte: https://brumadinho.mg.gov.br/noticias_detalhes/Casos-de-dengue-seguem-aumentando-em-Brumadinho/32990/. Acesso em 25 ago. 2023.

Figura 64 – TEXTO II



Fonte: <https://www.awebic.com/propagandas-sociais/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 65 – TEXTO III



Fonte: <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com/2012/04/interpretacao-propaganda.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Figura 66 – TEXTO IV



Fonte: <https://www.saquarema.rj.gov.br/saquarema-comemora-o-dia-mundial-de-combate-ao-tabagismo/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MÓDULO IV

3ª Etapa – Produção de anúncio publicitário

OBJETIVOS:

– Produzir anúncios publicitários sobre temáticas sociais.

DESCRIÇÃO:

Apresentação da proposta de produção dos anúncios publicitários.

Divisão da turma em grupos e sorteio dos temas para a elaboração do texto do anúncio.

CONTEÚDO: Produção de anúncios publicitários

DURAÇÃO: 120 minutos (2 aulas)

ATIVIDADE

MÓDULO IV

3ª Etapa – Produção de anúncio publicitário

- Produzir um anúncio publicitário em grupos sobre os temas: doação de sangue, preservação do meio ambiente, tabagismo, violência nas escolas.

1. Escolha a ideia e os objetivos do anúncio:

- A importância da ideia transmitida pelo anúncio;
- O público-alvo do anúncio;
- Os recursos visuais que serão utilizados.

2. Elabore um texto curto e criativo conforme a estrutura do anúncio: título, corpo de texto, marca e contato.

- É necessário considerar o público alvo do anúncio, por exemplo, se o anúncio estiver voltado para o público jovem, deve apresentar uma linguagem mais informal, com uso de figuras de linguagem, gírias.
- A linguagem do anúncio publicitário deve ser: clara, objetiva, persuasiva, criativa.
- Utilize frases curtas, simples e criativas.

- Use imagens que chamem a atenção do público.
- Crie um slogan para seu anúncio. Pense em uma frase simples e cativante, o slogan deverá atrair a atenção do consumidor e convencê-lo sobre a ideia apresentada.

3. Observe a estrutura de um anúncio:

Título: O anúncio deve ter um título interessante e que desperte a atenção do público

Corpo do texto: a mensagem ou informação que o anúncio promove, utilizando uma linguagem persuasiva. No corpo do texto devem ser utilizados adjetivos, verbos no imperativo, vocativos e imagens.

Marca: a marca do produto, o logotipo da empresa.

Contato: informações de contato e identificação da empresa que promove o produto (número de telefone, e-mail, redes sociais).

4. Considere as categorias de análise de imagens estudadas para construir o design do seu anúncio.

- Construa a composição visual do anúncio conforme as categorias:
- Participante representados e Participantes interativos
- Valor da informação: (Dado/Novo, Ideal/Real, Centro/Margem)
- Saliência: posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, sobreposição de outros elementos, contrastes de cores, luminosidade.
- Enquadramento: vetores, ausência de dispositivo de enquadramento, semelhanças de cores e formas visuais, linhas, molduras, espaços vazios, descontinuidade de cor e forma.

5. Os cartazes deverão ser divulgados nos murais da escola, no blog ou nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 05, n. 01, jan./jul, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BITENCOURT, Dinete Andrade Soares. **Multiletramentos e ensino-aprendizagem de língua portuguesa**: o livro didático de português do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUNZEN, Clécio (org.). **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João, 2020.
- BUNZEN, Clécio. **O livro didático de português como um gênero do discurso**: implicações teóricas e metodológicas. In: Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira I SILID. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.
- CALDAS, Maria Cilânia de Sousa. **Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português de ensino médio**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, B., J. (org.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 15-47.
- CAZDEN *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos. *Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, **New Learning**, **Pedagogies**: An International Journal, 4:3, p. 164-195. 2009. Disponível em: <https://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, B., J. (org.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 7-14.

COSCARELLI, C.V.; NOVAIS, A.E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laís B. de. **Português: Conexão e uso**, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 75-94.

DIONISIO, Angela Paiva. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

GERALDI, João Wanderley. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia. (org.). **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 276p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto: 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 21 nov. 2021.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

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

MARCUSCHI L. A.; DIONISIO A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, T. L. M. de; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, B., J. (org.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

RAZZINI, M. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem. 247p. Campinas: Unicamp, 2001.

Resende, V. B. de; Macie, F. I. P. **Letramento Escolar**: reflexões sobre a produção escrita de adolescentes. *Educação em Revista*, 31(4), 157–178, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698133997>. Acesso em: 20 maio 2022.

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

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

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

SANTOS, Z. B. dos; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, dez. 2002. p.143-162. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2022.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TÔRRES NETO, Ágapito Pereira. **Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2020.

VIEIRA, J. A. (et al.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.