

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

LUIZ FABIANO BRAGA DOS SANTOS

NAS PÁGINAS DOS MANUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO SEXTO ANO: uma reflexão sobre os gêneros multimodais

Catalão  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação       Tese       Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### **2. Nome completo do autor**

**Luiz Fabiano Braga dos Santos**

#### **3. Título do trabalho**

**NAS PÁGINAS DOS MANUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO SEXTO ANO: uma reflexão sobre os gêneros multimodais**

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUIZ FABIANO BRAGA DOS SANTOS, Discente**, em 27/02/2023, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3552722** e o código CRC **E555F5DF**.

**Referência:** Processo nº 23070.002631/2023-30

SEI nº 3552722

LUIZ FABIANO BRAGA DOS SANTOS

NAS PÁGINAS DOS MANUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO SEXTO ANO: uma reflexão sobre os gêneros multimodais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Catalão,  
como parte dos requisitos para a obtenção do  
Título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Dra. Selma Martines Peres

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação de  
Ensino de Língua Materna e Ciências da  
Natureza

Catalão  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

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

Santos, Luiz Fabiano Braga dos

Nas páginas dos manuais de livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano: uma reflexão sobre os gêneros multimodais / Luiz Fabiano Braga dos Santos. - 2023.  
286, CCLXXXV f.: il.

Orientador: Prof. Selma Martines Peres.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2023.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de língua materna. 2. Gêneros multimodais. 3. Livro didático de Língua Portuguesa. 4. Manual do professor. I. Peres, Selma Martines, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº. 242 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE LUIZ FABIANO BRAGA DOS SANTOS.

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às 14 horas, no Miniauditório Prof. Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT) , reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Helen Betane Ferreira Pereira - IFG/Campus Senador Canedo - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Luiz Fabiano Braga dos Santos**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ **NAS PÁGINAS DOS MANUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SEXTO ANO: uma reflexão sobre os gêneros multimodais**”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos quatorze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 16/02/2023, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista Do Nascimento Silva, Professora do Magistério Superior**, em 16/02/2023, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helen Betane Ferreira Pereira, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3473947** e o código CRC **D30E09FB**.

Referência: Processo nº 23070.002631/2023-30

SEI nº 3473947

LUIZ FABIANO BRAGA DOS SANTOS

NAS PÁGINAS DOS MANUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO SEXTO ANO: uma reflexão sobre os gêneros multimodais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Catalão,  
como parte dos requisitos para a obtenção do  
Título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação

Orientadora: Dra. Selma Martines Peres

Catalão, fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Dra. Selma Martines Peres – UFCAT

---

Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva- UFCAT

---

Dra. Helen Betane Ferreira Pereira – IFG CAMPUS SENADOR CANEDO

À minha mãe (*in memoriam*).

Com carinho!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu alicerce, pela oportunidade de ter concluído esta dissertação, algo até então muito distante e inimaginável.

A minha pequena família; primeiramente aos meus pais. José e Lúcia, pelo incentivo desde sempre aos estudos. Tenho certeza de que ficariam orgulhosos. Aos meus irmãos e irmãs, Luiza, Luciana, Lúcio e Luciano, que tanto me auxiliaram neste percurso. Agradeço de coração. Sigamos juntos e unidos. Essa conquista é nossa!

A minha orientadora, professora Dra. Selma Martines Peres. Obrigado pela paciência, confiança e autonomia conferida a mim na elaboração deste trabalho. Agradeço imensamente. Que essa parceria, construída ao longo de dois anos perdure! Sucesso em sua caminhada!

Aos meus amigos que estiveram presentes direta ou indiretamente para a concretização desse trabalho, em especial a você, Daniel, pelo companheirismo e compreensão. Sigamos juntos!

Às professoras Dra. Helen Betane Ferreira Pereira e Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva, pela disponibilidade em participar da banca de qualificação, assim como pelas contribuições a este estudo.

À Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), pela concessão de licença aprimoramento, fundamental para a conclusão desta pesquisa.

À Aucilene Cavalcante de Moura, profissional da Reserva Técnica da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), pela presteza nas informações essenciais para a definição das fontes documentais, assim como pelo empréstimo dos livros didáticos.

Enfim, muito obrigado a todos que estiveram presentes nesta jornada. Sigamos firmes, fortes e com fé, enquanto o tempo nos permitir.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

## RESUMO

Este trabalho situou-se na área de Educação, área de concentração no ensino de língua portuguesa. A pesquisa de caráter documental pautou-se em analisar os gêneros multimodais em três livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano. Deste modo, apresentou como problemática: como os gêneros multimodais são estudados em três coleções de livros didáticos de sexto ano do Ensino Fundamental adotados em escolas municipais de Goiânia- Goiás? O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender o uso dos gêneros multimodais nas referidas fontes. Por meio de pesquisa realizada no site do FNDE/ SIMAD, foi aferido as obras mais utilizadas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sendo este, portanto, o critério de seleção. As fontes elencadas foram: “Se liga na língua”; “Apoema: Português 6 e “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano. A partir das fontes didáticas elencadas, investigou-se o uso do termo multimodal nas obras; a disposição dos gêneros multimodais nos livros, protagonistas ou parte integrante de capítulos; os gêneros multimodais presentes nas obras, bem como os exercícios elaborados a partir dos gêneros multimodais. A pesquisa teve como referencial teórico a teoria enunciativo- discursiva de Mikhail Bakhtin, a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996), os estudos acerca de letramento, pedagogia de multiletramentos e os gêneros multimodais em Kleiman (2002), Soares (2002), Ribeiro (2016, 2018, 2021) e Rojo (2009, 2011, 2012, 2013, 2015, 2019). Constatou-se o uso do termo gênero multimodal e similares tais como: texto multissemiótico, texto verbovisual e texto multimodal nos livros analisados. Observou-se que os gêneros multimodais HQ e anúncio foram protagonistas de capítulo em “Se liga na língua”, assim como poema visual e *blog* (gênero digital) como parte integrante de capítulos. Em Apoema: Português 6, verificou-se o gênero multimodal anúncio como protagonista de capítulo e o gênero digital *blog*, como parte integrante de unidade. Em “Tecendo linguagens”, percebeu-se os gêneros multimodais poema visual e infográfico como partes integrantes de capítulo. Aferiu-se o uso de variedade de gêneros multimodais nos livros didáticos analisados, por exemplo, cartum, charge, tirinhas e anúncio. Assim sendo, verificou-se que os gêneros multimodais estão presentes nas obras analisadas, os exercícios elaborados a partir deles, contemplaram as práticas de linguagem mencionadas.

**Palavras- chave:** Ensino de língua portuguesa; gêneros multimodais; livro didático de língua portuguesa; manual do professor.

## ABSTRACT

This work is in the field of Education, with a concentration on Portuguese language teaching. The documentary research was based on the analysis of multimodal genres in three sixth grade Portuguese language textbooks. Thus, it presented as a problem: How are multimodal genres studied in three collections of sixth grade textbooks adopted in municipal schools of Goiânia - Goiás? The general objective of the research was to analyze and understand the use of multimodal genres in these sources. By means of a research carried out on the FNDE/ SIMAD website, the most used works in the Municipal Teaching Network of Goiânia were assessed, and this was, therefore, the selection criterion. The listed sources were: "Se liga na língua"; "Apoema: Portuguese 6 and "Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano. Based on the listed teaching sources, we investigated the use of the term multimodal in the books; the arrangement of multimodal genres in the books, as protagonists or as an integral part of chapters; the multimodal genres present in the books, as well as the exercises developed based on multimodal genres. The research was based on the enunciative-discursive theory of Mikhail Bakhtin, the multimodality theory of Kress and van Leeuwen (1996), the studies about literacy, multilingual pedagogy and multimodal genres in Kleiman (2002), Soares (2002), Ribeiro (2016, 2018, 2021) and Rojo (2009, 2011, 2012, 2013, 2015, 2019). It was found the use of the term multimodal genre and similar ones such as: multisemiotic text, verbovisual text, and multimodal text in the analyzed books. It was observed that multimodal genres HQ and advertisement were chapter protagonists in "Se liga na língua", as well as visual poem and blog (digital genre) as an integral part of chapters. In Apoema: Portuguese 6, the multimodal genre ad was found to be the protagonist of chapter and the digital genre blog, as an integral part of unit. In "Weaving Languages", the multimodal genres visual poem and infographic were seen as integral parts of the chapter. The use of a variety of multimodal genres was verified in the textbooks analyzed, for example, cartoons, cartoons, comic strips and advertisements. Therefore, it was verified that multimodal genres are present in the analyzed textbooks, and the exercises elaborated based on them contemplated the mentioned language practices.

**Keywords:** Portuguese language teaching; multimodal genres; Portuguese-language textbook; teacher's manual.

## LISTA DE FIGURAS

Figuras	p.
Figura 1- Modelo de escolha PNLD	84
Figura 2 – Comprovante de modelo de escolha da Rede Municipal de Ensino Goiânia-Goiás	84
Figura 3- Funcionamento do PNLD- parte I	88
Figura 4- Funcionamento do PNLD- parte II	89
Figura 5- Atividade em livro didático	98
Figura 6- Guia Digital PNLD 2020	108
Figura 7- Editora do Brasil	111
Figura 8- Capa do livro “Admissão ao Ginásio”	112
Figura 9- Capa do livro “português para Admissão ao Ginásio”	113
Figura 10- Peça publicitária da Editora do Brasil	114
Figura 11- Peça publicitária da Editora do Brasil-II	115
Figura 12- Linotipo	116
Figura 13- Versão digital	117
Figura 14- Capa da “Cartilha da Higiene”	118
Figura 15- Capa do livro “ Novíssima Gramática”	119
Figura 16- Português Moderno 1	120
Figura 17- Português Moderno 2	120
Figura 18- Livros didáticos de Química de Ricardo Feltre	121
Figura 19- Capa da obra “Antologia Nacional”	123
Figura 20 – Capa da obra “Antologia Nacional”- Edição reformulada	124
Figura 21- Capa da obra “O Idioma Nacional” - Volume II	125
Figura 22- Capa da obra “O Idioma Nacional- Antenor Nascentes	126
Figura 23- Capa do livro “Estudo Dirigido de Português”	129
Figura 24- Capa do livro “Se liga na língua”	135
Figura 25- 4ª capa do livro “Se liga na língua”	136
Figura 26- Hino Nacional	137
Figura 27-Capa do livro “Apoema 6”	143
Figura 28- Capa do livro “Tecendo Linguagens”	148
Figura 29- 4ª Capa do livro “Tecendo Linguagens”	149
Figura 30- Definição de texto multissemiótico	159
Figura 31- HQ O Menino Maluquinho	161
Figura 32- Autorretrato Velásquez (2000)	162
Figura 33- Tirinha Níquel Náusea	171
Figura 34- <i>Webcomic Bear</i>	172
Figura 35- Cartum de Will Leite	173
Figura 36- Poema Arnaldo Antunes	174
Figura 37- Poema de Al-Chaer	175
Figura 38- Poema de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski	176
Figura 39- Ciberpoema de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski	176
Figura 40- Anúncio Ondazul	178
Figura 41- <i>Blog</i>	183
Figura 42- Anúncio I	186
Figura 43- Anúncio II	188
Figura 44- Anúncio III	190
Figura 45- Anúncio IV	191
Figura 46- Poema Visual I	194

Figura 47- Poema Visual Xicara	196
Figura 48- Infográfico	198
Figura 49- ECA em quadrinhos I	204
Figura 50- ECA em quadrinhos I	205
Figura 51- Tirinha	206
Figura 52- Tirinha- Verbetes Wikipédia	207
Figura 53- Tirinha- Anúncio Kolynos	208
Figura 54- Tirinha metalinguística	210
Figura 55- Anúncio igualdade	211
Figura 56- Bichinhos do jardim	214
Figura 57-Tirinha André Dahmer	215
Figura 58- Charge sobre urbanização	216
Figura 59- Capa de livro “Na minha pele”	218
Figura 60-Tirinha Turma da Mônica	219
Figura 61- Cartaz	221
Figura 62- Tirinha Guarda a chuva	222
Figura 63- Meme Desver	223
Figura 64- Charge	228
Figura 65- Segredos de agenda?	229
Figura 66- Cartaz Dengue, Chikungunya E Zika	231
Figura 67- Mudança de hábito	232
Figura 68- Capa de revista	232
Figura 69- Lixo Extraordinário	233
Figura 70- GIF	238
Figura 71- Tirinha de Will Leite	241
Figura 72- Cartum Lobo e os Três Porquinhos	245
Figura 73- Tirinha Chapeuzinho Vermelho	246
Figura 74- Meme propaganda enganosa	247
Figura 75- Meme	248
Figura 76- Selfie	250
Figura 77- Cartaz “Que horas ela volta?”	252
Figura 78- Capa do livro “A ilha perdida”	255
Figura 79- Infográfico Internet	257-258
Figura 80- Charge	260
Figura 81-- Campos de atuação DC-GO Ampliado (2018)	261
Figura 82- Chico Bento	262
Figura 83- Capa <i>Graphic novel</i> “Vidas Secas”	264
Figura 84- Excerto <i>Graphic novel</i> “Vidas Secas”	265
Figura 85- Tela “Retirantes” - Di Farias	266
Figura 86- Fôlder- dicas de economia de água	267

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	página
Gráfico 1- Trabalhos cadastrados na BDTD- 2006 2019	24
Gráfico 2- Quantitativo de escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia	27
Gráfico 3 - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Goiânia	27
Gráfico 4- Livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano adotados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (PNLD- 2020 a 2023)	30
Gráfico 5- Participação das editoras no PNLD 2020	109
Gráfico 6- Gêneros multimodais em “Se liga na língua”	217
Gráfico 7- Gêneros multimodais em “Apoema: Português 6”	226
Gráfico 8 -Gêneros multimodais em “Tecendo linguagens”	236
Gráfico 9- Gêneros multimodais enas fontes documentais analisadas	276

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- ESTRUTURA DO MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA	página 138
QUADRO 2- SEÇÕES DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA	página 139
QUADRO 3- CAPÍTULOS DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA	página 142
QUADRO 4- ESTRUTURA DO MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO APOEMA 6	página 144
QUADRO 5- SEÇÕES DO LIVRO APOEMA 6	página 145
QUADRO 6- UNIDADES E CAPÍTULOS DO LIVRO APOEMA 6	página 147
QUADRO 7- ESTRUTURA DO MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO 3	página 149
QUADRO 8- SEÇÕES DO LIVRO TECENDO LINGUAGENS	página 151
QUADRO 9- UNIDADES E CAPÍTULOS DO LIVRO TECENDO LINGUAGENS	página 151
QUADRO 10- NOMENCLATURAS IDENTIFICADAS NAS OBRAS	página 152
QUADRO 11- GÊNEROS EM ESTUDO DISTRIBUÍDOS POR CAPÍTULO DO LDP SE LIGA NA LÍNGUA	página 167
QUADRO 12- GÊNEROS EM ESTUDO DISTRIBUÍDOS POR CAPÍTULO DO LDP APOEMA PORTUGUÊS 6	página 181
QUADRO 13- GÊNEROS EM ESTUDO DISTRIBUÍDOS POR CAPÍTULO DO LDP TECENDO LINGUAGENS LÍNGUA PORTUGUESA 6	página 193
QUADRO 14- GÊNEROS MULTIMODAIS IDENTIFICADOS NOS CAPÍTULOS NAS OBRAS ANALISADAS	página 202

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrelivros -Associação Brasileira dos Editores de Livros  
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CBL- Câmara Brasileira de Livros  
CDFNDE MEC- Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático  
COLTED- Comissão do livro técnico  
CONSED -Conselho Nacional de Secretários de Educação  
DCGO- Documento Curricular para Goiás  
Ead- Ensino a distância  
ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio  
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante  
FAE- Fundação de Assistência ao Estudante  
FENAME- Fundação Nacional do Material Escolar  
FGV -Fundação Getúlio Vargas  
Fipe- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas  
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação  
FNDE -Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação  
GNL-Grupo Nova Londres  
HQ/ HQs- Histórias em quadrinhos  
IBEP -Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas  
INEP-Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INL-Instituto Nacional do livro  
IPT-Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo  
ISBN -International Standard Book Number  
LD- Livro Didático  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDP- Livro Didático de Português  
LDs- Livros Didáticos  
LOGSE -Lei Orgânica Geral de Educação  
LP- Língua Portuguesa  
MEC- Ministério da Educação  
OMS- Organização Mundial da Saúde  
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes  
PLID- Programa do Livro Didático  
PLIDEF - Programa do Livro Didático- Ensino Fundamental  
PLIDEF- Programas do Livro Didático do Ensino Fundamental  
PLIDEM- Programa do livro didático para o Ensino Médio  
PLIDESU- Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo  
PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNBE -Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PNLA -Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos  
PNLD EJA- Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PNLD Programa Nacional do Livro Didático/ Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PNLEM- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
PPP- Projeto Político – Pedagógico  
PRONATEC -Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROUNI- Programa Universidade para Todos  
REUNI -Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RME- Rede Municipal de Ensino  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEB-Secretaria Educação Básica  
SEF-Secretaria de Ensino Fundamental  
SIMAD- Sistema de Controle de Material Didático  
SISCORT -Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica  
SNEL Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
TDICS- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UF- Unidade da Federação  
UNDIME GOIÁS -União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás  
USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)  
VOLP- Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## NOTA NAS TESES/DISSERTAÇÕES

Os Programas de Pós-Graduação stricto sensu em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

## SUMÁRIO

Introdução.....	19
<b>1. Ponto de partida: a tessitura .....</b>	<b>32</b>
1.1 “Entre os muros da escola”: breve histórico do ensino de língua materna.....	33
1.2 Tecendo definições acerca de texto.....	38
1.3 “No meio do caminho” do texto: tipologias e gêneros.....	43
1.4 Do letramento à pedagogia de multiletramentos: os usos sociais da leitura e da escrita.....	48
1.5 “Palavras e imagens” / “Imagem e palavra”.....	52
<b>2. Caminhando do compêndio ao livro didático: abram na página... ..</b>	<b>62</b>
2.1 Linha do tempo: a produção de livros didáticos no Brasil.....	68
2.2 Era uma vez... Um governo que distribui livros: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) .....	77
2.3 “É pra acabar! É pra acabar!”: os vendedores de livros didáticos no Brasil.....	101
2.3.1 Editora do Brasil.....	110
2.3.2 IBEP.....	117
2.3.3 Editora Moderna.....	121
2.4 Livros didáticos de língua materna: da Antologia Nacional às obras contemporâneas.....	122
<b>3. Semeando dados: os manuais dos professores de livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano.....</b>	<b>132</b>
3.1 Explorando os aspectos físicos e semióticos das obras.....	134
3.1.1 Livro se liga na língua .....	134
3.1.2 Livro Apoema Português 6.....	143
3.1.3 Livro Tecendo Linguagens.....	147
3.2 Nomenclatura Gênero Multimodal.....	153
<b>4. A seguir cenas dos próximos capítulos: o papel de protagonista ou coadjuvante dos gêneros multimodais em LDP .....</b>	<b>165</b>
4.1 Capítulo por capítulo: LDP se liga na língua.....	167
4.2 Capítulo por capítulo: Apoema: Português 6.....	181
4.3 Capítulo por capítulo: Tecendo Linguagens.....	193
4.4 Gêneros multimodais nas obras analisadas.....	203
4.4.1 Se liga na língua.....	204
4.4.2 Apoema: Português 6.....	217
4.4.3 Tecendo Linguagens.....	226
<b>5. E agora, exercícios? Exercícios, e agora? .....</b>	<b>237</b>
5.1 Se liga na língua.....	237
5.2 Apoema: Português 6.....	249
5.3 Tecendo Linguagens.....	259
Considerações Finais- Colhendo resultados.....	270
Referências-.....	278

## INTRODUÇÃO

*“Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente” ...*

Bola de meia, bola de gude

Milton Nascimento

A leitura de gêneros multimodais definitivamente contribuiu para a minha formação como leitor, embora sequer imaginasse no que consistiam, pois desconhecia a nomenclatura, assim como sobre a teorização sobre a estrutura. Meus pais sempre foram incentivadores do estudo. Segundo eles, seria a única herança que deixariam a mim e a meus irmãos. E cá estou eu, usufruindo deste valioso espólio.

Quando criança, apesar de ter em casa uma estante repleta de livros diversos, desde a famosa, à época, *Enciclopédia Barsa*, até os clássicos da literatura – lembro-me, por exemplo, de uma edição capa dura de *Os sertões* de Euclides da Cunha, e da coleção completa de *O sítio do Picapau Amarelo* de Monteiro Lobato – minha preferência era ler os livros indicados na escola, normalmente os da Série *Vagalume*, e os gibis, em especial, os da *Turma da Mônica*.

Tudo me encantava em relação aos gibis. O colorido das páginas, as personagens, as histórias curtas, na maioria das vezes em forma de diálogos. Em outras, porém havia apenas imagens. Por este motivo, aguardava ansiosamente pelos domingos. Era quando papai vinha visitar-nos. Nesse dia, além de passarmos um valioso e curto tempinho juntos, íamos até à banca da esquina. Lá, o simpático jornaleiro Seu Nelson, aguardava-nos. Sempre prestativo, indicava os lançamentos da semana. Papai nem pestanejava. Mandava-me escolher o que quisesse. E eu escolhia. Sempre gibis. Os meus gibis. Eu voltava para casa de posse de novas histórias, que seriam “devoradas” durante o restante da semana. Lia-os. Relia-os, emprestava-os aos meus irmãos. Desta forma, essa fase passou...

No entanto, curiosamente, meu interesse por gibis não. Continuei a lê-los por um bom tempo, pois, decerto, como na canção de Milton Nascimento, ainda “há um moleque, há um menino morando em meu coração”. A leitura de gibis foi o início de minha vida como

leitor. Por intermédio dela, pude ler outras obras, escolhidas por mim espontaneamente. Anos mais tarde, em 2003, ingressei na Universidade Federal de Goiás- UFG para cursar Letras.

As ideias equivocadas quanto ao curso foram logo dissipadas. O curso definitivamente não era apenas gramática tradicional pura, pelo contrário. A considerada outrora “dona da língua” era rechaçada na Academia, pois a formação era voltada à Linguística. Cursar língua estrangeira no curso de Letras não era nem de longe frequentar “aulinhas de inglês”, como cantou Renato Russo, em um cursinho destes particulares e caros. Muito longe disso. Nas aulas, apenas conversação em língua inglesa, na maior parte do tempo e eu apenas com o verbo *to be* [*aprendido?*] na escola.

Em 2006, graduei-me em Letras - Licenciatura em Português. No ano seguinte, tive minha primeira experiência como professor de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, segmento com o qual mais me identifico. Nesta época, ainda que o ensino guardasse resquícios de tradicional, partíamos sempre do texto no ensino e aprendizagem, lampejos de mudanças, oriundos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), devidamente estudados na Universidade.

Desta forma, para trabalhar conteúdos referentes à gramática (atualmente análise linguística/semiótica), utilizava sempre tirinhas, charges e cartuns nos planos de aula. A leitura e os exercícios trabalhados eram desenvolvidos a partir destes textos. A propósito, os estudantes não os consideravam textos, principalmente àqueles em que há a presença apenas de linguagem não verbal.

Sendo assim, os gêneros multimodais mais uma vez se faziam presentes em meu cotidiano, “há um passado no meu presente”, citando Milton Nascimento novamente. Confesso que, assim como em minha infância, ainda desconhecia a nomenclatura e estrutura desses gêneros.

Depois de trabalhar como professor regente de língua portuguesa nas redes particular, municipal e estadual nos ensinos fundamental e médio, em meados de julho de 2020, decidi participar de processos seletivos para os cursos de pós-graduação (mestrado).

Lia os editais, assim como informava-me sobre as linhas de pesquisa de cada programa, porém ao final de cada leitura, surgia o mesmo questionamento: sobre o que irei escrever? Literatura? Linguística? Formação de professores? Ensino-aprendizagem da língua? Formação de leitor? São tantas opções, todas tão atraentes aos meus olhos de professor e ao meu olhar curioso de futuro pesquisador.

Portanto, definir o objeto de estudo de uma pesquisa não é algo fácil. Bom seria aliar as preferências pessoais à pesquisa. Novamente os gêneros multimodais se fizeram presentes em minha vida. Desta vez, decidido a estudar sobre eles, pesquisei, finalmente sobre a nomenclatura e estrutura. Ao pesquisar mais sobre a temática, encontrei o termo multimodalidade.

Sé (2008) explicou que

os textos multimodais são definidos como aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal a fim de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

Materializada na elaboração de textos, a multimodalidade recebeu as nomenclaturas de textos multimodais, textos multissemióticos e gêneros multimodais (sendo essa adotada nesta pesquisa).

Para Carmelino (2015, p. 22), “os textos multimodais ou multissemióticos são os que apresentam em sua constituição diferentes elementos, como por exemplo, cor, movimento, música, tamanho da letra, vídeo, signos icônicos”.

Em uma dessas leituras de editais, deparei-me com o termo “multiletramento”. Já ouvira falar em letramento. Dessa forma, obviamente infere-se uma relação. Em uma entrevista, concedida a um site, a professora e pesquisadora Roxane Rojo (2013) respondeu ao questionamento: o que é multiletramento?

há uma preocupação de que a juventude que está na escola pública está muito ligada nas mídias em geral, seja ela de massa ou sejam as digitais e a escola se mantém ignorando essas mídias desde os impressos do séc. 19. Então esse movimento que começou com um manifesto lá em 1996, nos Estados Unidos, de pesquisadores e professores americanos por uma Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multicultural<sup>1</sup>.

Confesso que me senti instigado em pesquisar sobre o tema, pois esta é uma das realidades vivenciadas por docentes de escola pública. Um quebra-cabeças estava sendo delineado. As peças, enfim, começavam a se encaixar: ensino de língua portuguesa, multiletramentos, multimodalidade. Comecei a escrever o pré-projeto.

<sup>1</sup> Fonte: Rojo, Roxane. [Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19). Disponível em: <[http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19)>. Acesso em 03 dez. 2021.

Escrever um projeto é algo trabalhoso. Finalizá-lo parecia algo distante. Houve dias em que escrevi muito. Houve dias em que não escrevi nada. De qualquer forma, felizmente, consegui terminá-lo. Uma etapa estava concluída, logo restava-me fazer as inscrições e aguardar as fases de cada processo seletivo.

Particpei de quatro processos seletivos. Em dois deles, meu pré-projeto não fora aprovado, em dois deles sim. Na primeira entrevista fui reprovado. Na segunda fui aprovado. Aliás, nessa última entrevista os professores perguntaram-me se estaria disposto a mudar o projeto, caso fosse necessário. Respondi assertivamente. Estávamos, quer dizer, infelizmente ainda estamos, em um contexto pandêmico quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Catalão-UFCAT - Linha de Pesquisa III: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza, em março de 2021.

Desta forma, ao ingressar no referido programa, foi preciso revisitar e reelaborar o projeto. A princípio seria uma pesquisa campo, voltada à prática docente de língua portuguesa no sexto ano, no que diz respeito à pedagogia de multiletramentos, em instituições de ensino integral. A partir das primeiras orientações, especificamente a partir da primeira apresentação na disciplina Seminário I, outras peças foram agregando-se ao quebra-cabeças. Assim sendo, foi possível reorganizar o projeto.

Assim sendo, na primeira apresentação do meu projeto na disciplina Seminário I no dia 30 de junho de 2021, o trabalho trilhou outros caminhos. Ao final de minha apresentação, lembro-me como se fosse hoje, além do nervosismo, *não sei se deixei transparecer*, houve a sugestão de uma das professoras para a delimitação da pesquisa com a utilização de livros didáticos. A partir desta apresentação, outra peça agregou-se ao quebra-cabeças, no lugar de outras, o uso de livros didáticos como fontes documentais.

Portanto, o objeto de pesquisa continuou o mesmo, os gêneros multimodais, porém a pesquisa passou a ser documental, com a utilização de fontes documentais, os livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano. Mudanças feitas, novos rumos para a pesquisa, que, a partir daí foi intitulada: “Nas páginas dos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano: uma reflexão sobre os gêneros multimodais”.

Assim, esclareço que esta pesquisa justificou-se pelo trabalho realizado com os gêneros multimodais, sempre agregado nas aulas que ministrei, ao longo de dezesseis anos de docência, em especial no ensino fundamental. A etapa de ensino do sexto ano foi definida, pois marca a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. É uma

época de mudanças, novos enfoques nos componentes curriculares, assim como nos materiais didáticos.

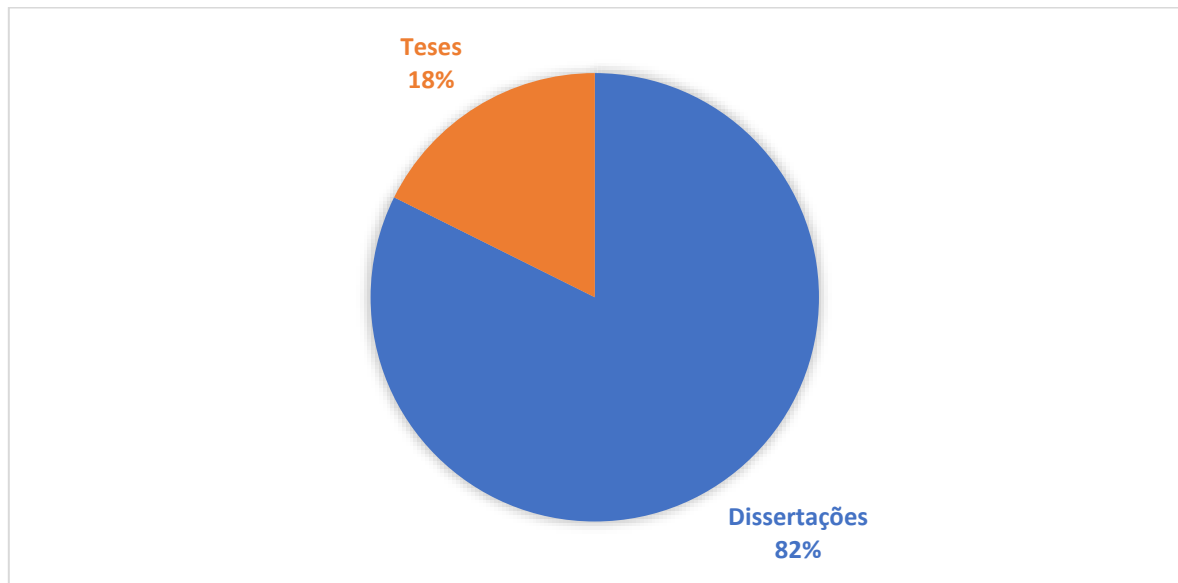
A propósito, é indispensável destacar a relevância dos livros didáticos, em especial em instituições públicas. Nelas, esses materiais se configuram como o principal instrumento pedagógico utilizado. Sendo assim, por meio da análise realizada neste estudo, será possível traçar um panorama do trabalho realizado acerca dos gêneros multimodais, assim como o estudo apoiará aos professores e estudantes dessa temática. Os dados extraídos nesta pesquisa serão agregados a demais estudos realizados anteriormente por outros pesquisadores.

Foi realizada uma pesquisa em junho de 2021 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Primeiramente, a palavra-chave utilizada foi “textos multimodais”. A princípio, constatou-se 52 trabalhos cadastrados, no período de 2006 a 2021. Deste total, 51 dissertações e 1 tese. Ao ler os resumos, percebeu-se que o tema textos multimodais é bastante abrangente. Há trabalhos em diferentes áreas, tais como: direito, medicina, publicidade, ensino de ciências, jornalismo, ensino médio, EaD (elaboração de material), trânsito, algoritmo, ensino de história, física, trabalhos interdisciplinares (matemática e geografia), ensino de língua inglesa, cálculo diferencial e integral, matemática aplicada, inclusão (surdo/cegueira), alfabetização, violência, ensino fundamental I, revisão de texto, espanhol, EJA, obesidade, Português para estrangeiros, produção de material LP, histórias em quadrinhos (*Watchmen*), geografia, eleições (charges), língua francesa, revista Veja, Biologia, Marketing, design, tradução, teatro.

Sendo assim, constatou-se que a pesquisa deveria ser refinada, isto é, específica. Em uma segunda pesquisa, realizada em setembro de 2021, foram utilizadas as palavras-chave: “texto multimodal/ livro didático/ português”. Aferiu-se que há 17 trabalhos cadastrados. Deste total, 14 dissertações e 3 teses, isto é, 82% e 18% respectivamente<sup>2</sup>, conforme ilustrado na figura 1. Desta forma, percebe-se que ainda há poucas pesquisas desenvolvidas sobre a temática gêneros multimodais.

<sup>2</sup> Fonte: Disponível em: < <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 01 set. 2021.

Gráfico 1- Trabalhos cadastrados na BDTD- 2006 2019



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 com base em pesquisa realizada em < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 01 set. 2021.

A pesquisa pautou-se no seguinte referencial teórico: a teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin (1997); a teoria da Multimodalidade em Kress e van Leeuwen (1996); os estudos sobre multimodalidade e tecnologia em Ribeiro (2016, 2018, 2021); a pedagogia dos multiletramentos em Rojo (2012, 2013, 2015), bem como os estudos sobre letramento em Kleiman (2002) e Soares (2002).

A pesquisa apresentou como problemática o questionamento: como os gêneros multimodais são trabalhados em três coleções de livros didáticos de sexto ano do Ensino Fundamental adotados em escolas públicas municipais de Goiânia- Goiás?

O estudo teve como objetivo geral analisar e compreender o uso dos gêneros multimodais em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental - anos finais, adotados em escolas públicas municipais de Goiânia- Goiás.

Os objetivos específicos desse estudo foram:

- Aferir nos livros didáticos de língua portuguesa pesquisados indicação/explicação do termo multimodalidade/multimodal.
- Verificar como os gêneros multimodais foram abordados nos capítulos das fontes documentais (protagonismo ou parte integrante de outros gêneros).
- Identificar os gêneros multimodais inseridos nos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental.

- Compreender as principais atividades elaboradas a partir dos gêneros multimodais (análise linguística/semiótica, oralidade, leitura e produção textual) nos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa está situada na área de Linguagens- Linguística Aplicada, pois foram abordados os gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa, anos finais do ensino fundamental.

O conceito de multimodalidade, já citado anteriormente, advém da Semiótica Social. A grosso modo, a Semiótica é a ciência de todas as linguagens, por sua vez a Semiótica Social aborda as funções sociais da linguagem. Esta pesquisa será documental, visto que os livros didáticos se configuram como documentos.

Fachin (2017, p. 137) enfatizou que

a pesquisa documental corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam sua busca e identificação.

Segundo Gil (2021, p. 61) “as fontes documentais são muito numerosas e diversificadas, já que qualquer elemento portador de dados pode ser considerado documento”.

Neste tocante, Cellard (2012, p. 295) esclareceu que

o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Portanto, é necessário conhecer os documentos, o autor ou autores, em que contexto foram escritos, a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, os conceitos-chave, a estrutura lógica do texto, para posteriormente analisá-los.

Em relação às fontes documentais desse estudo, constatou-se a relevância dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em escolas públicas, onde são o material pedagógico mais utilizado, ademais se configuram como os principais instrumentos pedagógicos, apesar de críticas quanto ao seu uso. Desta forma, são os recursos pedagógicos que contemplam o maior número de estudantes e docentes no Brasil.

Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente pelo governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os livros selecionados por esse programa são escritos por autores de renome, com ampla experiência, publicados por grandes editoras e distribuídos em todo o país, sendo, portanto, este o critério de autenticidade e confiabilidade, mencionado por Cellard (2012, p. 301), pois “é também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”.

Quanto aos conceitos-chave e a estrutura lógica do texto, os conteúdos programáticos de cada ano escolar em unidades e capítulos estão disponibilizados nos livros didáticos (LDs). São elaborados em uma sequência lógica para contribuir com o ensino-aprendizagem

de estudantes e professores (as). São compostos de muitas ilustrações e fotos, leiautes modernos, assim como estão repletos de gêneros textuais, dentre eles os gêneros multimodais (objeto de estudo), ou seja, percebeu-se a presença de multimodalidade, visto que utilizam várias formas de linguagem (verbal, não verbal, visual etc.).

De acordo com Silva (2019 s/n.),

o livro didático trata-se de um documento impresso concebido para que o docente desenvolva o seu programa: normalmente estrutura e organiza de maneira precisa a prática pedagógica, isto é, a seleção, a ordenação e organização temporal dos conteúdos, a seleção dos textos de apoio, o tipo de atividades e de exercícios de avaliação.

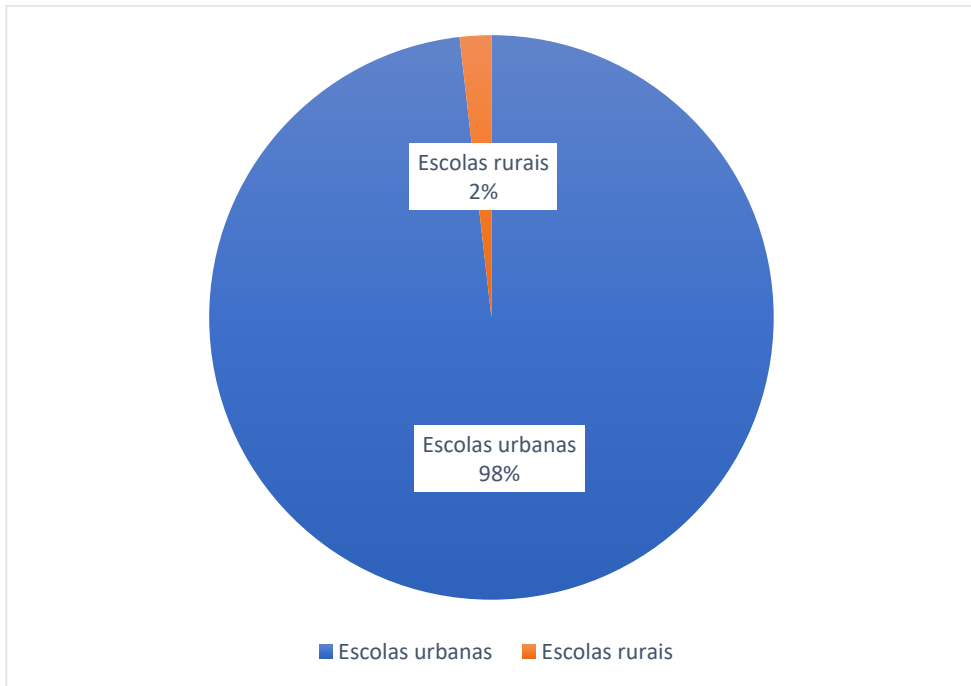
As obras analisadas foram publicadas em 2018 para atender os estudantes entre os anos de 2020 a 2023. É importante salientar que estas estão alinhadas com as competências (gerais e específicas), habilidades, assim como as aprendizagens na educação básica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 20 de dezembro de 2017.

Conforme já mencionado, as fontes utilizadas neste estudo foram os livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do sexto ano do ensino fundamental adotados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Seguindo orientações da Reserva Técnica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia- Goiás, órgão responsável pela distribuição dos LDs, foi realizado levantamento junto ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). Nesse site, há o Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD), que permite o cadastramento e a inscrição de empresas e materiais didáticos e literários para ingressar nos Programas do Livro, conforme determinado em cada edital.

Cellard (2012, p. 296) ressaltou que “definir o documento representa em si um desafio”. Dessa forma, o desafio dessa pesquisa foi elaborado por meio de levantamento no site do SIMAD. Por meio deste levantamento, foram aferidas as três coleções de livros didáticos de língua portuguesa mais adotadas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, sendo este o critério de seleção empregado, assim como foi possível identificar informações relevantes para este estudo, enumeradas abaixo.

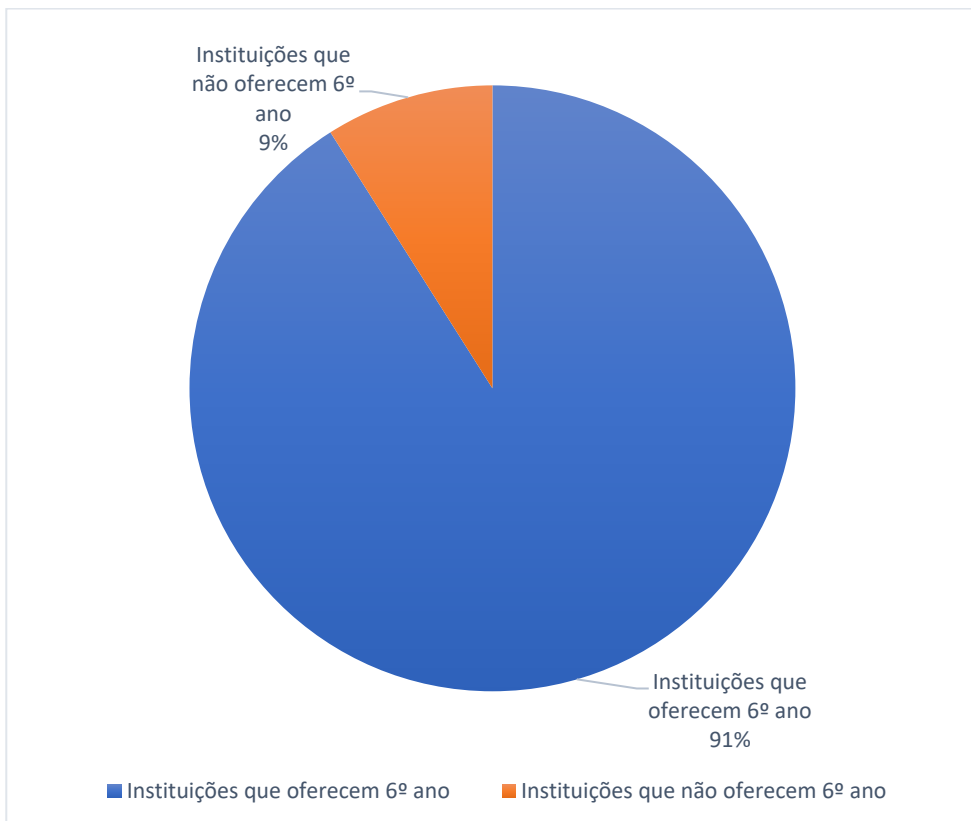
No município de Goiânia há 167 instituições municipais, que oferecem ensino fundamental (anos iniciais e finais). Nesta pesquisa, foram excluídos o total de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), pois não compõem o corpus deste estudo. Deste total, 164 são escolas urbanas e 3 delas são rurais, isto é, 98% das escolas são urbanas e 2% são escolas rurais. De um total de 167 instituições públicas municipais, 152 instituições (91%) oferecem o sexto ano. Em contrapartida, 15 instituições (9%) não oferecem este ano da etapa final do Ensino Fundamental, conforme ilustrado nas figuras 2 e 3.

Gráfico 2- Quantitativo de escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 com base em pesquisa realizada em <[https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/simad](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/simad)>. Acesso em 06 nov. 2022.

Gráfico 3 - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Goiânia



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022 com base em pesquisa realizada em <[https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/simad](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/simad)>. Acesso em 06 nov. 2021.

Em seguida, foram pesquisados quais livros didáticos de língua portuguesa de sexto ano foram adotados nas instituições, a partir de 2020, para que, desta forma fossem elencados os três livros didáticos mais utilizados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

No site do SIMAD<sup>3</sup>, foram disponibilizadas todas as informações referentes às instituições públicas do país. Portanto, foram selecionadas as informações pertinentes a este estudo. Primeiramente, o ano do programa (2020); em seguida, o programa (PNLD), a esfera (administração pública municipal, o tipo de entidade (todas) e, por fim, a localização (município e Estado – Goiânia- Goiás). Feito isso, o sistema disponibilizou todas as instituições públicas municipais cadastradas, com as informações de endereço, telefone, assim como todos os livros didáticos adotados. A pesquisa teve continuidade na identificação de cada livro didático de língua portuguesa de sexto ano adotado em cada uma das instituições.

Os dados aferidos foram tabulados e posteriormente transformados em gráficos.

Ao todo, constatou-se o uso de oito livros didáticos de língua portuguesa distintos adotados no sexto ano do ensino fundamental distintos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), quais sejam:

- Se liga: leitura, produção de texto e linguagem.
- Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem.
- Tecendo linguagens 6 - Língua portuguesa.
- Apoema português 6.
- Geração Alpha língua portuguesa 6.
- Português: conexão e uso - 6º ano.
- Universos língua portuguesa.
- Língua portuguesa - 6º ano.

Sendo assim, os três livros mais utilizados na (RME) de Goiânia e que foram analisados neste estudo são:

Em 1º lugar, a obra “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” - 6º ano- de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018. Este livro é utilizado em 51 instituições da (RME) de Goiânia, ou seja, 30% do quantitativo.

Em seguida, o livro “Apoema: português 6” de Lucia Teixeira [et.al.]. – 1. ed. – São

---

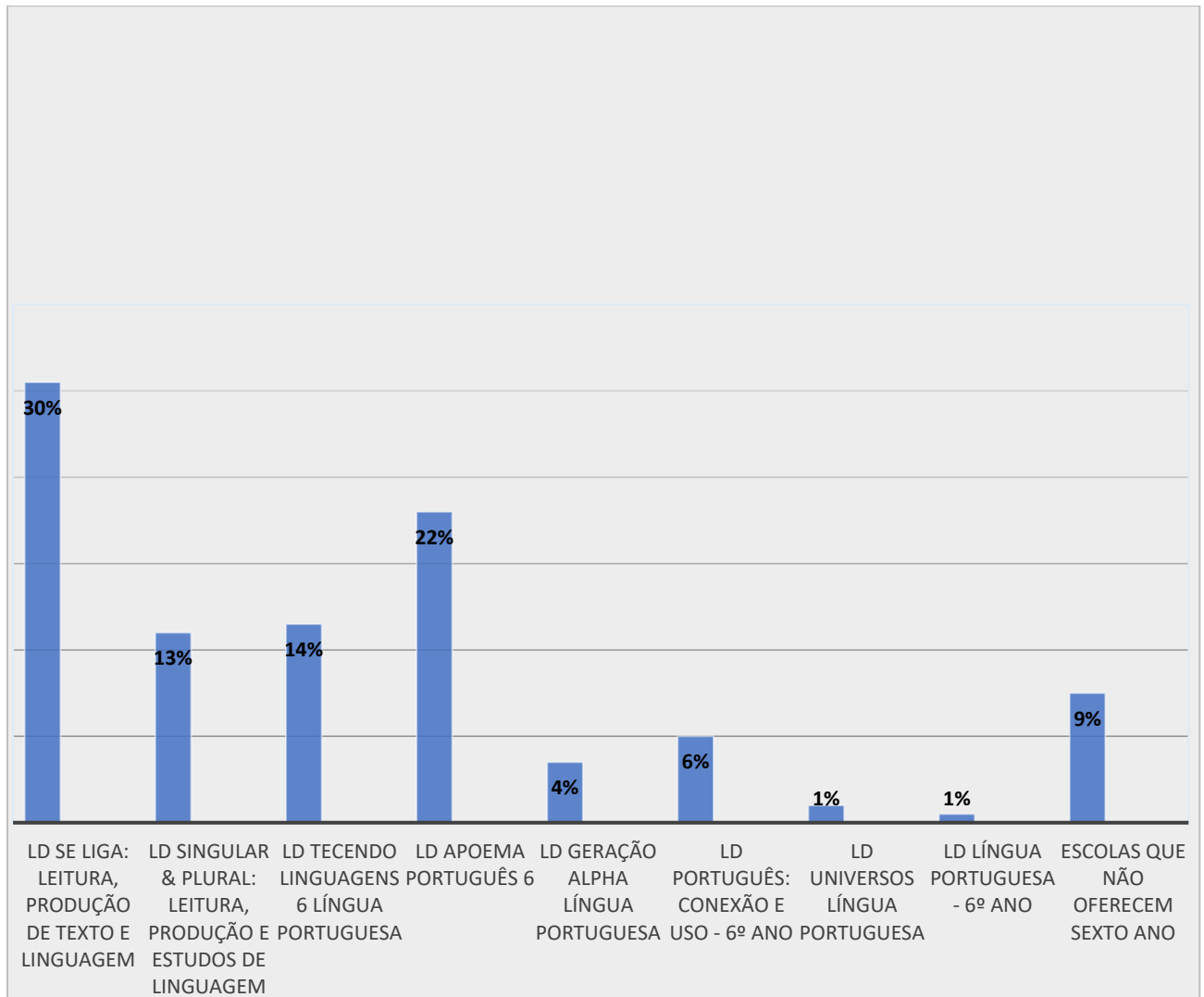
<sup>3</sup>Disponível em: < [https://www.fn.de.gov.br/fnde\\_sistemas/simad](https://www.fn.de.gov.br/fnde_sistemas/simad)> . Acesso em 06 nov. 2021.

Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema]. Esta obra é utilizada em 36 instituições (RME) de Goiânia, o que corresponde a 22% do quantitativo.

Em 3º lugar, o livro “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano” de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018. Este livro é utilizado em 23 instituições (RME) de Goiânia. Isto representa 14% do quantitativo. Em sequência, os livros didáticos de língua portuguesa utilizados (RME) de Goiânia são os seguintes: “Singular & Plural” utilizado em 22 instituições no quarto lugar (13%). Em quinto lugar, o livro “Português: conexão e uso”, utilizado em 10 instituições (6%). Em sexto lugar, o livro “Geração Alpha”, utilizado em 7 instituições (4%).

Por fim, os livros “Universos língua portuguesa 6º ano”, utilizado em duas instituições (1%) e o livro “Língua Portuguesa- 6º ano”, utilizado em uma instituição (1%), em sétimo e oitavo lugares, respectivamente. Aferiu-se ainda o quantitativo de instituições públicas municipais de Goiânia-GO que não oferecem o sexto ano do ensino fundamental. Este ano do Ensino Fundamental não é oferecido em 15 instituições (RME) de Goiânia, o que representa 9% do quantitativo, de acordo com a figura 4.

Gráfico 4- Livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano adotados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (PNLD- 2020 a 2023)



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022 com base em pesquisa realizada em <[https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/simad](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/simad)>. Acesso em 06 nov. 2021.

A partir da seleção das fontes, realizou-se a análise dos livros (optou-se pela análise dos manuais dos professores, porque contêm mais informações relevantes a este estudo), em relação aos gêneros multimodais. Gil (2021, p. 62) definiu a análise e interpretação de dados como (análise de conteúdo). A categorização adotada foi a seguinte:

- O uso dos termos texto, gênero textual, multimodal.
- O trabalho com os gêneros multimodais: capítulos ou agregados aos demais gêneros textuais?
- Listar os gêneros multimodais trabalhados separadamente em cada capítulo dos livros didáticos.

- Identificar as atividades desenvolvidas a partir dos gêneros multimodais (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual), pretexto ou inferência?

A análise dos livros teve início em dezembro de 2021 e se estendeu até julho de 2022.

Nesse ínterim, é preciso recorrer aos versos da poetisa goiana Cora Coralina “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”. Esses versos inspiraram a estrutura desse estudo, dividido em introdução, três capítulos, considerações finais e referências.

Primeiramente, o primeiro capítulo intitulado “Ponto de partida” foi estruturado em cinco partes que se complementam. No tópico 1.1, apresentamos um breve histórico do ensino de língua materna. No tópico 1.2, o mote são as diferentes concepções e definições de texto. Em seguida, no tópico 1.3, foi discutida a distinção entre tipologia e gênero textual. No tópico seguinte, 1.4, enfatizamos a inserção do letramento e da pedagogia dos multiletramentos e, para finalizar o primeiro capítulo deste estudo, apresentamos as definições de gêneros multimodais.

Por sua vez, no capítulo dois, intitulado, “Caminhando do compêndio ao livro didático: abram na página”, foi apresentado um estudo sobre o livro didático no Brasil, suportes nos quais os gêneros multimodais estão disponíveis. No tópico 2.1, realizou-se um histórico do livro didático. No tópico seguinte, 2.2, apresentou-se o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O mercado editorial foi o assunto do tópico 2.3, seguido no tópico 2.4, uma breve discussão acerca do livro didático de língua portuguesa.

O capítulo três, intitulado “Semeando dados: os manuais dos professores de livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano” apresentou as fontes elencadas para este estudo, os livros “Se liga na língua”, Apoema: Português 6” e “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano”. Primeiramente, no tópico 3.1, foram apresentados os aspectos estruturais e semióticos (capa). No tópico 3.2, foi discutido o uso da nomenclatura multimodal na obra.

No capítulo 4, foram analisados os gêneros multimodais como protagonistas ou parte integrante de capítulos e os gêneros multimodais identificados em cada obra, como um todo.

Por sua vez, no capítulo 5, foram analisadas quatro atividades de cada obra, elaboradas a partir dos gêneros multimodais.

Por fim, nas considerações finais foram disponibilizadas as contribuições dessa “colheita”, isto é, desse estudo.

## CAPÍTULO 1 PONTO DE PARTIDA: a tessitura

*“...Teço palavras porque acredito na força que elas têm.*

*Teço palavras porque sinto tudo o que escrevo.*

*Teço palavras porque a vida pode ser desenhada por elas.*

*Teço palavras porque elas reinventam.*

*Teço palavras porque elas revelam.*

*Teço palavras porque elas traduzem, elas marcam.*

*Teço palavras porque escrever, também é sonhar e sonhar é viver!*

*E um “homem sem sonhos, é um homem sem vida”. (Eça de Queiroz)*

*Então que teçamos e sonhemos, pois assim a vida pulsa.*

*Assim a gente tece a vida com seus sabores e dissabores, alegrias e tristezas, saudades, inícios e fins, chegadas e partidas, começos e recomeços, fios entrelaçados e fios soltos.*

*Assim a gente vive, tecendo palavras, tecendo sonhos.”*

*Tecendo Palavras, tecendo sonhos! (Monique Pimentel)*

Como afirmou Pimentel em seu poema, tecer palavras, que se configuram em textos, faz parte de nossas vidas em diferentes esferas, dentre elas na instituição escolar.

Nela, o contato com textos acontece a todo instante. De forma indireta, os textos estão presentes em cartazes afixados, nos murais elaborados, em faixas, por exemplo, de forma direta no formato de orientações, repetidas à exaustão, pelos professores e professoras: *Leia o texto, escreva um texto, responda às questões, com base no texto lido*. Desta forma, os alunos têm a impressão, equivocada por sinal, de que os textos fazem parte apenas do universo escolar.

Entretanto, seus usos perpassam a instituição escolar, em especial porque vivemos em uma sociedade grafocêntrica na qual se prioriza o uso social e a construção de sentidos. Sendo assim, os textos escritos não se restringem à escola. Os textos, na forma dos gêneros textuais, são formas de comunicação, ou seja, são formas de linguagem. À escola, cabe apresentá-los aos estudantes, dada a infinidade de exemplos, bem como ensinar a eles a estrutura, as características, a qual gênero textual pertencem e como redigi-los. Notou-se que, neste processo de aprendizagem mudanças, o que por sua vez alterou o ensino de língua

materna, pois novas formas de se comunicar surgiram, por meio de novos gêneros textuais, por exemplo.

Esta pesquisa abordou esta mudança, ou seja, o papel de centralidade do texto no ensino. Observou-se a hegemonia do estudo dos textos escritos e da gramática. Outros tipos de texto surgiram, assim como, uma nem tão nova designação para eles, os gêneros textuais ou discursivos. Em seguida, foram incorporados ao ensino o uso social que os estudantes fazem da língua aprendida na escola - os letramentos. A pluralidade cultural promoveu novas formas de se comunicar, por isso surgiram os novos letramentos ou multiletramentos, antes excluídos da educação formal.

Com o advento da tecnologia e a consequente inserção desta na instituição escolar, por meio do uso de computadores, smartphones e tablets, constatou-se uma simbiose de linguagens, verbal, não verbal, sons, gestos, para a elaboração de textos. Os textos, a partir desta simbiose, foram designados como multimodais, pois fazem parte da sociedade na qual os estudantes estão inseridos. Tal aspecto, configura a perda da hegemonia da escrita e da gramática, mencionada anteriormente. Hoje, palavras e imagens, estáticas e/ou em movimento, são lidas concomitantemente pelos estudantes, que são leitores imersivos, isto é, capazes de não apenas fazer uso desta linguagem, mas também apreender sentidos dela, por meio da leitura. São os “leitores de tela”, conforme definiu Santaella (2004, p. 32).

Dessa maneira, como será que a instituição escola, como um todo, absorveu tais mudanças? Como o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa foi alterado? Os textos, foram modificados? De que formas são ensinados? Quanto aos usos sociais da leitura e da escrita, como são contemplados na escola? A relação ensino e tecnologia, como é percebida no ensino de língua materna? São muitas indagações e provocações. No decorrer desse capítulo foi apresentado um percurso que teve início no ensino de língua materna e perpassará o texto, as tipologias e gêneros textuais e discursivos, assim como o letramento e a pedagogia dos multiletramentos e os gêneros multimodais.

### 1.1 ENTRE OS MUROS DA ESCOLA<sup>4</sup>: breve histórico do ensino de língua materna

*Em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita é ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou*

<sup>4</sup>Referência ao filme “Entre os Muros da Escola” de Laurent Cante, França. 2009.

*usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar?*

Merleau- Ponty

Os dilemas apresentados por Ponty sempre permearam a docência de Língua portuguesa, por isso observaram-se adaptações, à medida que a sociedade muda. As formas de se ensinar a língua materna para os falantes, a princípio, no ensino considerado tradicional, priorizavam a norma culta e excluía as variedades linguísticas, assim como a oralidade em sala de aula.

Fiorin (2015, p. 19) observou que “a gramática tradicional assumiu desde sua origem um ponto prescritivo, normativo em relação à língua”. Sendo assim, verificou-se a aplicação de exercícios de cunho mecanicista e descontextualizados, oriundos de apostilas e outros materiais didáticos, que enfatizaram o enaltecimento da Gramática (norma culta), em detrimento do texto, bem como a produção textual restrita à tipologia textual. Köche (2015, p. 10) enfatizou que “as tipologias textuais usadas na construção dos gêneros são a narrativa, a descritiva, a dissertativa, a injuntiva, a explicativa, a preditiva e a dialogal.

Neste tocante, Antunes (2003, p. 19) afirmou que esta é uma “prática reducionista do estudo da palavra e de frases descontextualizadas”.

Apesar do enaltecimento da gramática, percebeu-se o caráter limitador deste tipo de abordagem, pois o aluno apenas identifica, por exemplo, regras e exceções, mas não apreende os sentidos, nem tampouco os coloca em prática, conforme ponderou Bagno (2001, p. 119)

o ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranoia classificatória, o apego à nomenclatura – nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforça-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras, saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc. – nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua.

Por sua vez, Bagno (2001 p. 117) explicou que a gramática tradicional não representa o que é a língua. De um lado, algo rígido, inflexível, de outro lado observamos o contrário.

a gramática tradicional tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho, pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma *língua em decomposição e recomposição, em permanente transformação*. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vai dando. E o professor também deve preferir ser uma “metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, como cantava Raul Seixas”.

Neste contexto, Geraldí (2003, p. 119) abordou o equívoco difundido quanto ao estudo da língua remeter-se ao ensino unicamente da gramática.

confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Segundo Santomauro (2009), nos anos 1970, o ensino da língua materna apresentou duas fases (etapas): alfabetização/escrita (decodificação) e posteriormente produção de textos, de acordo com as normas gramaticais. Nesta mesma década, a linguagem deixou de ser vista apenas como expressão do pensamento, o que remetia ao ensino tradicional, para figurar como instrumento de comunicação (por meio de interlocutores/mensagem).

Sendo assim, “todos os gêneros passaram a ser vistos como importantes instrumentos de transmissão de mensagens: o aluno precisaria aprender as características de cada um deles para reproduzi-los na escrita e também para identificá-los nos textos lidos”. (SANTOMAURO, 2009).

Bakhtin (1997) apresentou a concepção enunciativo-discursiva, isto é, o discurso como uma prática social, uma forma de interação.

O livro de Emília Ferreiro, a Psicogênese da Língua Escrita, influenciado pelas teorias de Jean Piaget (1896-1980) e do linguista Noam Chomsky (1928-), lançado nos anos 1980, reforçou a concepção de Bakhtin, no que diz respeito à linguagem como interação entre as pessoas.

A partir de meados dos anos de 1980 surgiu o conceito de Letramento, que se agregou à alfabetização. Esse conceito diferiu da mera decodificação de letras, sílabas e palavras, isto é, a ela incorporou os usos que os estudantes fazem da leitura e da escrita, aprendidas na escola, na sociedade em que vivem.

Nos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) compartilharam dos mesmos ideais iniciados nas décadas de 1970 e 1980, no que concerne à concepção de linguagem, ou seja, as práticas sociais (interação) de linguagem no ensino da Língua Portuguesa. (SANTOMAURO, 2009).

Segundo Antunes (2003, p. 22)

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes.

Bagno (2001, p. 118-119) observou que “precisamos rever toda uma série de “velhas opiniões formadas”. Neste sentido, observou-se a substituição gradativa nesta forma de ensinar, anunciada nos PCNs, devido à mudança da concepção de linguagem, na qual o discurso é uma prática social, que ocorre por meio da interação. Desta forma, outros aspectos foram surgindo, se agregando, se modificando ao estudo da língua, tais como a hegemonia do estudo do texto, que engloba leitura, produção textual, análise linguística/semiótica e oralidade, em detrimento do ensino de gramática, por meio dos gêneros textuais e discursivos (textuais e orais).

O trabalho com esses gêneros possibilitou uma ressignificação quanto à leitura, não como mera decodificação, visto que as práticas de letramento e, posteriormente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foram inseridas no ensino, por meio da pedagogia de multiletramentos e dos textos multimodais.

Neste tocante, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 7) observaram que “os tempos são digitais”, sendo este outro aspecto que alterou o ensino, de maneira geral e especificamente o de língua materna. A tecnologia adentrou também a escola, nada mais natural, pois vivemos em uma época dominada massivamente por ela. Nas instituições, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem apresentam condutas diferentes, por vezes distintas. Se por um lado, ainda alguns professores e professoras demonstravam pouca familiaridade com a área tecnológica, o que mudou expressivamente durante a pandemia de Covid-19, a partir de 2020; os educandos, de maneira geral, demonstraram curiosidade e facilidade nesta mesma área. Tal aspecto pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento direcionou a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica. O documento defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências gerais e específicas e habilidades, objetivando também a diminuição das disparidades curriculares nos Estados da Federação.

É importante salientar que a BNCC (2017) não substituiu os currículos das redes municipais, estaduais e federais, mas sim serve como auxílio para elaboração destes currículos, isto é, um trabalho em conjunto que envolve os conteúdos curriculares, as habilidades e as dez competências gerais.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, observou-se que a BNCC (2017) contemplou as práticas de multiletramentos no ensino de linguagens; a concepção de linguagem foi mantida como um produto de interação social, bem como a continuidade do trabalho com os gêneros textuais e discursivos. Outros aspectos observados no documento

foram a dicotomia entre análise linguística/semiótica, a literatura no campo de atuação artístico-literário, e o uso do texto como objetivo central do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

De acordo com a BNCC (2017), o ensino de Língua Portuguesa está dividido em quatro eixos: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos.

A partir da BNCC (2017), o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foi homologado em 2018. Em sua elaboração, foi priorizada a realidade do Estado de Goiás. Constatou-se no ensino de linguagens, em específico no componente de Língua Portuguesa, que a linguagem “assume a perspectiva enunciativo-discursiva (...) que não se restringe ao verbal, visto que toda e qualquer manifestação humana constitui-se como linguagem, texto, enunciado” (GOIÁS, 2018, p. 262).

Neste mesmo documento, as práticas de linguagem foram organizadas em quatro grandes eixos, assim como na BNCC. São eles: oralidade; leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística e semiótica (GOIÁS, 2018, p. 262).

Verificou-se a inserção da escrita multissemiótica, aqui tratada de forma específica, diferentemente da BNCC (2017), que generalizou como “produção de textos”. As aulas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia são elaboradas com base neste documento. Por esse motivo, este foi utilizado como referência, uma vez que este estudo abordou as aulas nas instituições desta localidade.

Ao lermos as orientações quanto aos eixos que direcionam o ensino de Língua Portuguesa, perceberam-se mudanças, em especial na inserção da oralidade, antes relegada ao desprestígio social e excluída da escola; assim como a inserção da análise linguística, outrora gramática; e semiótica, devido a simbiose de linguagens utilizadas na elaboração de textos.

Marcuschi (2008, p. 55) afirmou que na escola não se aprende apenas a escrita, mas também a oralidade, processos argumentativos e raciocínio crítico, necessários para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Conforme supracitado, o texto, na forma de gêneros textuais diversos que circulam na sociedade, tem papel de destaque no ensino de língua portuguesa.

No quadro curricular do componente de Língua Portuguesa, as habilidades estão organizadas por meio dos diversos gêneros que compõem os campos de atuação. Isso porque o ensino de Língua Portuguesa centra-se no texto como unidade de trabalho, com abordagem enunciativo-discursiva. Para cada ano, os gêneros foram agrupados, considerando, de forma progressiva, as complexidades. Assim, a progressão das aprendizagens está organizada vertical e horizontalmente, considerando os diferentes processos cognitivos. Cabe destacar que outros gêneros, além dos propostos, podem e devem ser incorporados aos currículos locais, de acordo com o contexto, localidade

e necessidades dos estudantes, visto que os gêneros são infinitos e se modificam a cada dia (GOIÁS, 2018, p.275).

De acordo com Geraldi (2003, p.106), é importante ressaltar que

nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino de língua portuguesa. Nem por isso deixou de estar presente, mas sua presença tinha uma forma de inserção muito particular. Mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português), o texto aparece como um *modelo*, em vários sentidos.

Por sua vez, as modificações realizadas no ensino-aprendizagem de língua materna, especificamente no DC-GO, priorizaram dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (fase analisada). Espera-se deles criticidade e autonomia, conforme ilustra o excerto

os anos finais continuam o percurso, iniciado na Educação Infantil e ampliado nos anos iniciais, de modo a possibilitar aos estudantes a experimentação de diferentes práticas, com criticidade e autonomia. Cabe destacar que, nessa fase, o professor deve despertar neles reflexões acerca de assuntos complexos, polêmicos, a exemplo do discurso de ódio difundido nas mídias digitais, bem como desenvolver, em diferentes habilidades, a postura de curador. O termo curadoria, hoje, ultrapassa os limites das Artes Visuais. Desse modo, tal postura requer que os estudantes sejam curiosos, responsáveis, saibam se posicionar e formular pontos de vista com argumentos baseados em fontes seguras. Isso porque muitos conteúdos são viralizados na internet, fomentando fenômenos da pós-verdade. Logo, muitos seguem a linha das opiniões, deixando de considerar os fatos em si. Enfim, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa têm como finalidade a formação de estudantes críticos e reflexivos, capazes de fazer uso da língua e de diferentes linguagens em diversas atividades humanas. O componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir ao estudante o desenvolvimento de dez competências específicas até o final do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2018, p.266).

No próximo tópico deste estudo, daremos continuidade ao nosso percurso. Nele, foi abordado as concepções e definições de texto, dada sua relevância no ensino de língua materna.

## 1.2 TECENDO DEFINIÇÕES ACERCA DE TEXTO

*“Me ocorre frequentemente a ideia de que nós nos relacionamos com a linguagem assim como os peixes se relacionam com a água [...]. Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d’água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre, E como pode o peixe vivo viver fora da água fria?”*

Sobre peixes e linguagem- Marcos Bagno

A todo momento somos instigados a falar, a ler e a escrever textos, que se configuram como formas de comunicação. Logo, espera-se que se alguém perguntar-nos: *O que é texto?* seja fácil responder a este questionamento. Ledo engano, pois pode-se afirmar que existem várias definições acerca de seu significado. Outras questões envolvidas neste contexto são: *Como são elaborados e para que servem?*

Desta forma, notou-se a relevância do texto, pois é a partir dele que o ensino-aprendizagem será direcionado, de acordo com os eixos leitura, interpretação, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica, é mister apresentar, algumas definições de texto, oriundas de várias vertentes da língua portuguesa (LP), para que seja possível compreender a evolução, isto é, dos textos escritos, compostos por apenas palavras, para os textos compostos de palavras, imagens, sons etc., ou seja, os designados gêneros multimodais, objeto de pesquisa deste estudo.

De acordo com Furlanetto (2007, p.140), “por se tratar de uma unidade complexa, não é possível atribuir apenas uma simples definição” à palavra texto.

Começemos definindo texto etimologicamente. Para Flusser (2010, p. 51)

a palavra “texto” quer dizer tecido, e a palavra “linha”, um fio de um tecido de linho. Textos são, contudo, tecidos inacabados: são feitos de linhas (da “corrente”) e não são unidos, como tecidos acabados, por fios (a “trama”) verticais. [...] Quem escreve tece fios, que devem ser recolhidos pelo receptor para serem unidos. Só assim o texto ganha significado. O texto tem, pois, tantos significados quanto o número de leitores.

Marcuschi (2008, p. 72) acrescentou a esta ideia de que “o texto é um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico [...] é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”.

Em se tratando de comunicação, assim como de um “artefato sócio-histórico”, tal qual afirmou Marcuschi (2008), como esperado, a tessitura dos textos sofreu modificações ao longo da história.

Savioli e Fiorin (2011, p. 30) relataram que

o texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as ideias, os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época. Cada período histórico coloca para os homens certos problemas e os textos pronunciam-se sobre eles.

Desta forma, neste processo, como observou Abaurre (2012, p. 13) a elaboração de um texto não é individual,

pois em sua elaboração estão envolvidos os seguintes agentes discursivos: quem escreveu e a quem se destina (autor e público- situação de interlocução), o contexto em que foi produzido e os meios de circulação, isto é, onde será publicado ou veiculado. São os agentes discursivos, “que influenciam, em maior ou menor grau, o produto final.

Neste tocante, para Savioli e Fiorin (2011, p. 42), “todo texto é produto de uma criação coletiva: a voz do seu produtor se manifesta ao lado de um coro de outras vozes que já trataram do mesmo tema e com as quais se põe em acordo ou desacordo”.

Em relação à coletividade, percebeu-se a interação inerente neste processo, especificamente na elaboração de textos, com o objetivo de se comunicar, por meio da fala (textos orais) e da escrita (textos escritos), como observou Antunes (2010, p. 30) “o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos”. Portanto, os textos têm função social e um ‘propósito comunicativo’ (ANTUNES, 2010, p.30- 31).

Neste tocante, a mesma autora observou ainda que

todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano [...] é um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2010, p. 31).

Sendo assim, Cavalcante (2013, p. 18-19) ressaltou que “os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos”.

Desta forma, “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 2003, p. 98).

Koch (2016, p. 18) complementou que o “texto é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social. De construção social de sujeito, de conhecimentos de natureza diversa”.

A autora ainda enfatizou que o texto é uma “entidade multifacetada” só é possível quando entendemos que a linguagem é uma forma de interação. Koch (2016) citou os princípios envolvidos na elaboração dos textos. O primeiro deles é o princípio interacional “que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito”. O princípio de intencionalidade- “com o que dizemos, queremos sempre alguma coisa”, seguido do princípio de aceitabilidade- atenção e reação ao que é dito. O princípio de situacionalidade, ou seja, a “situação em que nos encontramos e que se encontra o outro”. O princípio de intertextualidade- “textos em comum”; o princípio de informatividade, o que é “explicitado ou não”. E por fim os princípios de coesão – ‘linkar’ ou ‘amarrar’ as partes que compõem o texto e de coerência- sentidos (KOCH,2016, p. 19).

Neste contexto, pode-se afirmar que “um texto muda – em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação”, isto é, “o texto é mutante e mutável, o processo de produção que lhe dá origem também o é” (RIBEIRO, 2021 p. 7).

Observou-se que, se por um lado a hegemonia da escrita prevaleceu por muito tempo, por outro temos a presença cada vez mais latente da fala (oralidade) e ainda da imagem (estática ou em movimento) e dos sons, que se agregaram à palavra gradativamente. Neste

sentido, Ribeiro (2018, p. 70) assinalou que “para uma linguística mais tradicional, um texto é construído por palavras e frases e períodos (que serão a materialidade para um discurso)”.

A este respeito, Savioli e Fiorin (2011, p. 25) complementaram que tal característica confere aos textos “coerência de sentido”, estabelecida pela relação que as frases assumem, de acordo com a maneira que estão dispostas. Desta forma, um texto não é um “amontoado de frases”.

De acordo com Koch (2016, p.30),

um texto se constitui quanto tal no movimento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Logo, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. Dessa forma, para Furlanetto (2007 p. 140) “é uma unidade que materializa discursos, abarca o horizonte social, integrando outras formas de linguagem”.

Sendo assim, o texto caracteriza-se como uma unidade de sentido; um objeto linguístico, mas também histórico e ideológico; resultado de um processo (autoria); objeto discursivo não fechado, que estabelece relação com outros textos e com a memória discursiva e configura-se como gênero, de acordo com “o espaço de produção, seu modo de organização e de circulação” (FURLANETTO, 2007, p.140-141).

Na área da linguística textual, os textos são definidos como “sequências de signos verbais sistematicamente ordenados” (FÁVERO E KOCH, 2002, p. 19). Em contrapartida, na área da Análise do Discurso (AD), temos outras definições de texto. Para Orlandi (2012, p. 111), “um texto é uma peça de linguagem que representa uma unidade significativa”.

Orlandi (2012, p.115) afirmou que os textos são unidades complexas. Neles, as relações significativas individuais conduzem às unidades discursivas. A autora apresentou algumas características dos textos, dentre elas

O texto é heterogêneo:

1. Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc.
2. Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc.
3. Quanto às posições do sujeito.
4. Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas (FD). Nesse caso, temos um princípio importante que é o de que um texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui, lembrando que toda FD é heterogênea em relação a si mesma. (COURTINE, 1982).

No ensino-aprendizagem de LP, os textos assumiram papel de destaque. Köche e Marinello (2015, p. 7) ressaltaram que “os textos constituem a unidade básica de ensino de Língua Portuguesa”.

Rojo e Cordeiro (2011, p. 7-8) partilharam da mesma ideia. Para as autoras o texto é um material concreto sobre o qual se exerce o conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito- é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental.

Para Geraldi (2003, p. 105),

o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos.

Marcuschi (2008, p. 51) corroborou sobre a importância do texto no ensino de língua materna

que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Para Antunes (2005, p. 39) o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o *objeto* de estudo da língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos (p. 39).

O DC-GO (2018) enfatizou que

os textos circulam tanto na prática escolar quanto na vida social, contribuindo para a organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens. Além disso, configuram uma importante categoria organizadora, mobilizando avanços nas esferas do letramento e, ainda, materializam os gêneros textuais, contemplando o uso da linguagem na instituição escolar e fora dela. (GOIÁS, 2018, p. 273).

Desta maneira, percebeu-se que o DC-GO está em consonância com Antunes (2005, p. 40). Para a autora,

o texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social)”. Constitui o *ponto de convergência* de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano [...] ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos.

Portanto, conhecer algumas definições, características e usos dos textos é primordial, visto que são a unidade central da língua materna. Relembrando Bagno, frases e palavras tecidas habitam naturalmente nos textos, que foram construídos coletivamente ao longo da história, com o propósito de se comunicar (oralmente e na escrita). Sendo assim, sofreram mudanças, o que por sua vez refletiu-se no ensino-aprendizagem. Os textos materializados,

foram classificados primeiramente em tipos textuais e posteriormente em gêneros textuais e discursivos. Vejamos como ocorreu este processo no próximo tópico.

### 1.3 “NO MEIO DO CAMINHO DO TEXTO”<sup>5</sup>: tipologias e gêneros

Como visto anteriormente, o texto configurou-se como a unidade central do ensino. A partir de seu estudo, o ensino da língua materna foi direcionado. Este “conteúdo de ensino”, “sempre presente nas atividades de sala de aula de língua portuguesa [...], quer como objeto de leitura, quer como produto da atividade discente” (GERALDI, 2003, p. 97).

Em relação à leitura, o ensino tradicional de língua portuguesa restringia-se a textos publicados nos livros didáticos e a leitura de livros literários, indicados pelas escolas, com o objetivo de preencher fichas literária. Lia-se por obrigação. Formavam-se leitores, não leitores. Desconsiderava-se a “leitura de mundo”, amplamente divulgada por Paulo Freire.

Quanto à produção textual, pautava-se na escrita de textos em forma de redações, assim como ficava condicionada à escola. Era como se escrevêssemos textos apenas no ambiente escolar, uma ideia equivocada e infelizmente difundida por muito tempo.

Geraldi (2003, p. 135) considerou “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Entretanto, o mesmo autor (1997, p. 64) afirmou que “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”.

Na acepção da palavra, redação significa “ação ou efeito de redigir”, isto é, algo que fazemos a todo instante, nas mais variadas esferas de comunicação e interação, por exemplo, atualmente em mensagens de texto, via *WhatsApp* e nas demais redes sociais, no trabalho no lazer, ou seja, definitivamente, não apenas nas instituições escolares.

Nesses ambientes, a produção escrita restringia-se à prática de escrever sobre temas, muitas vezes não debatidos e trabalhados anteriormente, nem tampouco sem o uso de coletâneas (leitura de gêneros diversos), fundamentais para o direcionamento da escrita, assim como contribuem para o posicionamento crítico dos estudantes, face às temáticas trabalhadas. Ainda persiste a confusão entre tema e título de textos, repassada às gerações, com o expoente clássico da redação “*Minhas férias*”. Observou-se também o caráter restritivo dos textos, que não circulavam, mas ficavam condicionados à correção do (a) professor (a).

<sup>5</sup>Referência ao poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade.

Sobre isso, Geraldini (1997, p. 65) enfatizou que

é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido do uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Parafraseando Carlos Drummond de Andrade em seu poema “No meio do caminho” do texto há tipologias e gêneros, não necessariamente “pedras” e/ou “obstáculos”. A princípio, na escola eram ensinados e aprendidos de maneira estanque, ou seja, separadamente. os designados “tipos de texto”. Essa expressão fora usada equivocadamente, de acordo com Marcuschi (2010, p. 27).

Para o autor usamos tipo textual

para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2010 p. 23).

Remetendo-se ao contexto escolar, a produção escrita centrava-se nas modalidades de texto “narrativa, descritiva, dissertativa”, como observaram Savioli e Fiorin (2011)

ao longo de nossa vida, tomamos contacto com os mais variados tipos de texto: literários e jornalísticos, em verso ou em prosa, políticos, religiosos e muitos outros. Há uma classificação que, por revelar-se útil tanto para a produção quanto para a leitura, enraizou-se na tradição escolar. Trata-se do agrupamento dos textos em narrativos, descritivos e dissertativos. Antes de mais nada, é preciso deixar claro que frequentemente esses tipos não são encontrados em estado puro. Narração, descrição e dissertação podem alternar-se num mesmo texto. Isso não impede que, por razões didáticas, estudemos cada uma dessas classes separadamente (SAVIOLI E FIORIN, 2011, p. 323).

Vejamos, pois, de forma sucinta, as características de cada uma das tipologias textuais.

Savioli e Fiorin (2011) assim definiram os tipos textuais: “é preciso em primeiro lugar distinguir narrativa e narração. O que define o componente narrativo do texto é a mudança de situação, a transformação. Narrativa é, pois, uma mudança de estado operada pela ação de uma personagem” (SAVIOLI E FIORIN, 2011, p. 323). Em seguida, a “descrição é o tipo de texto em que se expõem características de seres concretos (pessoas, objetos, situações etc.) consideradas fora da relação de anterioridade e de posterioridade” (SAVIOLI E FIORIN, 2011, p. 343). Por sua vez, a “dissertação é o tipo de texto que analisa, interpreta, explica e avalia os dados da realidade” (SAVIOLI E FIORIN, 2011, p. 356).

Desta forma, para os autores “os textos narrativos e descritivos produzem uma representação do mundo; os dissertativos analisam, interpretam, explicam e avaliam dados da realidade” (SAVIOLI E FIORIN, 2011, p. 352).

Sobre os tipos textuais, Travaglia (2018, p. 1365) complementou

Na narração tem-se acontecimentos ou fatos organizados em episódios os quais contêm indicação e detalhamento (geralmente por meio de descrição) de lugar, tempo, participantes/actantes/personagens mais acontecimento(s) (ações, fatos ou fenômenos que ocorrem);

B) Na descrição o conteúdo é sempre a localização do objeto de descrição (que é opcional), acompanhada das suas características (cores, formas, dimensões, texturas etc.) e componentes ou partes;

C) Na dissertação o que importa e aparece como informação são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre essas proposições sobretudo as de condicionalidade, causa/consequência, de oposição (ou contrajunção), as de adição (ou conjunção), de disjunção, de especificação/ampliação /exemplificação, comprovação etc.

Há ainda outras tipologias textuais, “usadas na construção de gêneros”, conforme ressaltaram Köche e Marinello (2015, p. 10). São elas: “a injuntiva, a explicativa, a preditiva e a dialogal”. Segundo Travaglia (2018, p. 1347),

no texto injuntivo temos o enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação, com o objetivo de dizer a ação requerida, desejada, dizer o que e/ou como fazer; incitando a realização de uma situação. Assim sendo, instaura-se o interlocutor como aquele que realiza aquilo que se requer, que se determina ou que se deseja que seja feito ou aconteça.

Para Travaglia (2018, p. 1344), “o texto preditivo surge da perspectiva em que o produtor faz uma antecipação no dizer, em que ele diz antes de ser realidade, ou seja, pré diz (texto preditivo) ou não (texto não preditivo)”.

Para Coltier apud Koche e Marinello (2015, p. 11) a explicação “faz compreender um problema da ordem do saber”. Bronckart (1999) apud Koche e Marinello (2015, p. 11) observou que “a tipologia textual dialogal se concretiza somente nos segmentos de discursos interativos dialogados. Ela está presente nas interações verbais em que aparecem, no mínimo, dois interlocutores”.

Presentes no ensino de língua materna, “a moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros” (SCHNEUWLY, 2011, p. 19). Em relação a essa questão, Bezerra (2017, p. 33) afirmou sobre os gêneros textuais “modismo, moda? Não importa. O fato é que a questão dos gêneros está posta e é preciso lidar adequadamente com o conceito para que, afinal, sua aplicação ao ensino de língua, interesse primordial no contexto brasileiro, se dê de maneira mais produtiva possível”.

Em contrapartida, Marcuschi (2008, p. 147) destacou que o estudo de gêneros, ao contrário do que se costuma se afirmar, não é algo novo. Fora observado há vinte e cinco

séculos, com a “observação sistemática” em Platão e posteriormente na designação dos gêneros literários (épico, lírico e dramático) na Poética de Aristóteles.

Marcuschi (2008, p. 147) ponderou que “seria gritante ingenuidade crer que os estudos dos gêneros começaram nos últimos decênios do século XX”, pois os gêneros textuais estão intimamente ligados à vida social. As práticas sociais se configuram como um organismo vivo, isto é, estabelecem, de acordo com Fiorin (2020 p. 69),

uma interconexão da linguagem com a vida social”, pois “a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. (FIORIN, 2020 p. 69).

Por meio das práticas sociais, surgem novas necessidades comunicativas, que implicam diretamente em questões sociais, culturais e históricas (profundamente vinculadas).

Neste processo, as transformações observadas na sociedade, tais como o advento da imprensa, a invenção do telefone, computadores, Internet, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e redes sociais possibilitaram o surgimento e apagamento de gêneros textuais, de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes da língua. A este fenômeno, Bakhtin (1997) referenciou como “transmutação de gêneros”, isto é, um gênero origina o outro.

Rojo (2015) explicou que falamos e escrevemos por meio de gêneros, visto que fazem parte de nosso cotidiano, bem como por meio deles é possível organizar nossa comunicação.

Desta forma, Marcuschi (2010, p. 22) ressaltou que “em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

Furlanetto (2007, p. 141) enfatizou que os textos que produzimos, na forma de gêneros, circulam na sociedade, por isso estão submetidos a condicionamentos sociais.

Koche e Marinello, (2015, p. 9) ressaltaram que

os diferentes enunciados orais ou escritos, produzidos pelos usuários da língua constituem gêneros textuais. Exemplifica-se: telefonema, discurso, palestra, piada, bate-papo, romance, conto, crônica, artigo de opinião, reportagem, editorial, conto poupar, lenda, apólogo, e artigo de divulgação científica, dentre outros.

Desta forma, Marcuschi (2010, p. 23-24) definiu gênero textual

como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial,

carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

A esta ideia, Fiorin (2020, p. 68) complementou que “os gêneros são tipos de textos, conjuntos textuais que têm traços comuns” (FIORIN p. 68). No tocante ao ensino de LP, “deve se basear na diversidade de tipos e modalidades de textos”, leia-se gêneros textuais. (MORTATTI, 2014, p. 8).

Concomitantemente, encontramos em várias publicações a definição de gêneros discursivos, oriunda dos estudos acerca da linguagem do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). O autor observou a relação intrínseca entre a língua e a atividade humana, que se realiza por meio de enunciados orais e escritos, o que por sua vez implica em finalidades em cada esfera humana.

Para isto, Bakhtin (1997) afirmou a existência de construção composicional (conteúdo temático, estilo e construção composicional), respectivamente tema, estilo e organização. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997 p. 158).

Sendo assim, Bakhtin (1997, p. 158) enfatizou que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana   inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se   medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

O autor salientou ainda a heterogeneidade presente nos gêneros do discurso.

Outra discussão observada após o confronto entre a diferença de tipologias de texto e gêneros textuais diz respeito a gêneros textuais e gêneros do discurso/discursivos. Frequentemente deparamo-nos com essas duas definições em livros acadêmicos e didáticos, por exemplo. A definição/nomenclatura de gêneros textuais está presente na obra de Luiz Ant nio Marcuschi, (1946-2016), linguista e professor universitário brasileiro, por sua vez, a definição/nomenclatura de gêneros discursivos é oriunda de Bakhtin, conforme supracitado.

Os gêneros textuais são constituídos de “aspectos de natureza empírica, sejam intrínsecos ou extrínsecos   língua”. Os gêneros discursivos são realizados em situações discursivas. (BEZERRA, 2017, p.22).

Segundo Fiorin (2020, p. 67)

No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele (Conceito de gêneros do discurso-Bakhtin). Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Bezerra (2017, p. 32) concluiu que,

a rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como discursivos ou apenas como textuais seria, portanto, abordar apenas um lado da questão.

Portanto, nesta pesquisa, foi utilizado o termo “gêneros textuais”, visto que é o termo utilizado nas fontes analisadas, isto é, nos livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano, o que será discutido pormenorizadamente no capítulo 3.

Depois de conhecer algumas das definições e usos dos textos, assim como as tipologias e gêneros textuais, dando continuidade em nosso percurso, no próximo capítulo abordar-se-á os letramentos e novos letramentos (multiletramentos).

#### 1.4- DO LETRAMENTO À PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS: OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

*O que é Letramento?*

Kate M. Chong

*Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.  
São notícias sobre o presidente  
O tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,*

*telegramas de parabéns e cartas  
 de velhos amigos.  
 É viajar para países desconhecidos,  
 sem deixar sua cama,  
 é rir e chorar  
 com personagens, heróis e grandes amigos.  
 É um atlas do mundo,  
 sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
 manuais, instruções, guias,  
 e orientações em bulas de remédios,  
 para que você não fique perdido.  
 Letramento é, sobretudo,  
 um mapa do coração do homem,  
 um mapa de quem você é,  
 e de tudo que você pode ser.*

Em seu poema, Chong enfatizou os usos do (s) letramento (s) no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais. Essas práticas diferem dos conceitos de alfabetização e alfabetismo, apesar dos equívocos ainda evidentes na instituição escolar.

Grosso modo, alfabetismo é a condição dos indivíduos que foram alfabetizados, isto é, os que aprenderam a ler e a escrever. Em um primeiro momento, tal conceito se confundiu com o conceito de letramento.

Acerca do processo de alfabetização, Rojo (2019, p. 15) explicou que

alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil.

A mesma autora enfatizou que os indivíduos eram considerados alfabetizados a partir da assinatura do próprio nome, isto é, um processo mecânico. Com o advento da industrialização, a partir dos anos de 1950, tornou-se necessário maior conhecimento, face às mudanças na sociedade à época (ROJO, 2019, p. 15).

Por sua vez, em 1958, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) “constatou que conhecer o alfabeto e saber codificar e decodificar palavras escritas é insuficiente para as lides urbanas modernas”. [...] Desta forma “a entidade propõe considerar alfabetizada a pessoa capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana’ (ROJO, 2019, p. 15).

Infere-se, portanto, que não basta ao indivíduo saber minimamente assinar o próprio nome, nem tampouco identificar/decodificar as famílias das letras, nas lições mecânicas *babebibobu*, pois estamos inseridos em sociedade. Desta maneira, as formas de comunicação

são diversas e definitivamente não se restringem a isso. Pelo contrário, as exigências atualmente são muitas, em especial, com o advento da tecnologia. Logo, deve-se saber ler e escrever para utilizar tais ferramentas na prática, em diversas situações sociais nas quais estamos inseridos.

Neste contexto, a partir das décadas de 1980 (Mary Kato) e 1990 (Kleiman/Soares) surgiu o conceito de letramento. A palavra letramento surgiu a partir de *literacy* (letra) e do sufixo (mento- ação enfatizada) - tradução do conceito desenvolvido na obra de Mary Kato e relatado em Soares (2002, p. 18).

Ademais, de acordo com Soares (2002, p. 18), letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Rojo (2019, p. 16) complementou o conceito de letramento difundido por Soares

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas.

Na apresentação de seu livro “Os significados do letramento”, Angela Kleiman atribuiu a definição de letramento como o “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. (KLEIMAN, 2002, p. 11).

Sendo assim, notou-se que as práticas de letramento inseridas na escola evidenciaram a insuficiência da decodificação de letras e símbolos na alfabetização. Desta forma, fez-se necessário não apenas “aprender” a ler e a escrever, o que na verdade configurava-se como sinônimo de decodificação, mas também compreender o que era lido e escrito, bem como fazer uso da escrita e leitura em diferentes esferas sociais, conforme relatou Jung (2007, p. 90)

o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade , ou seja, as pessoas usam a leitura e a escrita na sociedade em diferentes domínios sociais , com diferentes objetivos , interação de forma diferenciada com o texto escrito , enfim, somente um conceito em termos de eventos e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

Entretanto, Kleiman (2002, p. 20) observou que

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Em suma, Rojo concluiu que os conceitos de letramento, alfabetização e alfabetismo são distintos. O letramento tem base “socioantropológica”. Por sua vez, o alfabetismo tem a

base “psicocognitiva” e a alfabetização é de “natureza linguístico-pedagógica” (ROJO, 2019, p. 16).

Se por um lado, os letramentos contribuíram para a inserção do uso social da linguagem aliada à alfabetização na escola, fez-se necessário o surgimento de novos letramentos, os designados multiletramentos, preconizado pelo Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, com a publicação de “um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais”.)” (ROJO, 2012, p. 12).

Esses novos letramentos surgiram diante da necessidade pungente de incluir novas formas de cultura, assim como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), na escola, visto que ambas estão inseridas no cotidiano dos estudantes. Portanto, da mesma forma que a alfabetização, no sentido único da decodificação de símbolos, tornou-se insuficiente, devido ao não uso das práticas sociais, observou-se fator semelhante ao letramento, devido às várias mudanças na sociedade.

Rojo (2009) observou que houve mudanças significativas na escola nos últimos cinquenta anos, em especial nas instituições públicas. A denominada “universalização do ensino” promoveu a inserção de outros letramentos (grafado a partir de então no plural) nas instituições, oriundos das classes populares, do cotidiano. Desta forma, percebeu-se a pluralidade cultural, antes relegada e até mesmo discriminada nos ambientes escolares.

Portanto, esta foi uma das motivações para a escrita desse manifesto do Grupo de Nova Londres, conforme enfatizou Rojo (2012, p. 12)

nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de “uma pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente- devidos às novas TICS (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Sendo assim, surgiu o conceito de multiletramentos, definido por Rojo (2013, p. 21) definiu multiletramentos como

as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos-majoritariamente digitais, mas também impressos -, que incluem procedimentos) como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re) produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

No tocante às novas formas quanto à concepção de texto e cultura, Oliveira (2019, p. 8) afirmou que há duas perspectivas nas quais se pautam o uso do multiletramentos em

multiplicidade dos canais de comunicação- o textual é também relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental etc. (multimodalidade), mídia eletrônica, de massa, hipermídia.

Diversidade cultural e linguística- conectividade global e diversidade local. Multiculturalismo, várias linguagens.

Os multiletramentos estão presentes em nosso cotidiano. Sendo assim, na escola podem ser trabalhados, de acordo com Fofonca (2019, p.54-55) na forma de

Multiletramentos nos impressos: jornal, revista, charges, tiras, HQs, publicidade etc.;

Hipermídia baseada em escrita: mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, blogs

*wiki, fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa etc.;

Hipermídia baseada em áudio: *podcasts*, rádios (blogs), (*fan*) clips etc.;

Hipermídia baseada em design: animações, games, arte digital etc.;

Hipermídia baseada em vídeo: videologs, remixes e *mashups*, (*fan*) clips;

Redes Sociais: *Facebook, Google+, Twitter, Tumblr* etc.;

Ambientes Educacionais: ambientes Virtuais de Aprendizagem, portais de ensino e aprendizagem.

Notou-se que vários exemplos de multiletramentos citados por Fofonca (2019) são gêneros multimodais, dentre eles a charge, tiras, HQs, etc.

A partir da pedagogia de multiletramentos, com a inserção das (TDIC) e da pluralidade cultural, verificou-se mudanças no ensino de língua materna, com a inserção de novos gêneros textuais, digitais e multimodais, o que por sua vez, contribui para autonomia e para a inserção no contexto social, conforme observou Júnior (2021, p. 27)

a pedagogia dos multiletramentos advém do ensejo de mudar práticas obsoletas, de ajudar a introduzir mudanças no seio escolar. É imprescindível para tanto que se coloque em prática propostas de desenvolvimento de produções críticas que atrelem o real papel do aluno como produtor autônomo e que sua produção tenha relevância social em seu meio de convívio.

Neste sentido, Rojo (2009, p. 17) ressaltou a importância da escola, por meio dos letramentos. Para a autora, “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática”.

Sendo assim, os usos sociais da leitura e da escrita perpassam os ambientes escolares. A todo instante, nos comunicamos por meio de textos orais e/ou escritos, inclusive por meio da tecnologia, evidenciado atualmente.

No próximo tópico, foram abordados a Semiótica Social e a multimodalidade na forma dos gêneros multimodais.

## 1.5 “PALAVRAS E IMAGENS” / “IMAGEM E PALAVRA<sup>6</sup>”

<sup>6</sup> Referência aos filmes “Palavras e imagens de Fred Schepisi (2015) e “Imagem e palavra” de Jean-Luc Godard (2018).

"Uma imagem vale mais que mil palavras",  
Citação atribuída a Confúcio

*“Andam dizendo que uma imagem vale mais que mil palavras.  
É uma frase de efeito, com ar de modernidade. As pessoas acreditam, até repetem.*

*Mas não é verdade. Os próprios cultores da imagem tiveram que cunhar uma frase  
para louvá-la, talvez por achar difícil criar uma imagem que dissesse a mesma coisa,  
com a mesma clareza. Felizmente, o mundo está cheio de pessoas que amam as  
palavras e que se encantam com elas”.*

A casa das palavras  
Marina Colasanti

*“É bem interessante a afirmação de que o texto, ao contrário do que se diz – de que “uma  
imagem vale por mil palavras” ... – é rico em sentidos”.*

Eni Puccinelli Orlandi

As três citações abordaram diferentes pontos de vista em relação à palavra e à imagem. Confúcio enalteceu a hegemonia da imagem em detrimento da palavra. Em contrapartida, Marina Colasanti fez o caminho inverso. Em sua crônica “A casa das palavras”, a autora defendeu a palavra como detentora de “clareza” e “encanto”, em detrimento da imagem. Por sua vez, Orlandi enalteceu a riqueza e sentidos do texto, compilado de palavras.

Por muito tempo, acreditou-se que para elaborar textos eram necessárias apenas a linguagem verbal, ou seja, a palavra. Entretanto, essa é uma afirmação equivocada. De acordo com a Semântica, a imagem "é a representação de uma pessoa ou coisa pela pintura, escultura, desenho, etc.". Apesar da abrangência quanto ao significado, por muito tempo a imagem foi preterida em detrimento da palavra, que deteve a hegemonia, no que se refere a elaboração de textos. Essa condição tem se modificado na contemporaneidade.

Dessa maneira, percebeu-se que ora lemos textos prioritariamente compostos por palavras, ora lemos textos compostos por imagens, ora lemos textos compostos por ambas, em conjunto. Desta forma, realizamos leituras de palavras e imagens, assim como nos comunicamos por meio delas a todo instante.

Segundo Martins (2006, p. 30), a leitura é “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Com base nesta afirmação,

infere-se que os textos são constituídos por diferentes linguagens, sendo a leitura realizada por esta simbiose.

Solé (1998, p. 22) ressaltou que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Neste sentido, Martins (2006, p. 33) acrescentou que “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido- seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”.

Ao ler as definições de leitura, constatou-se uma mudança na forma da elaboração dos textos, assim como no papel do leitor. Os textos não mais se configuram como mera decodificação de palavras (signos escritos), mas também podem ser elaborados e constituídos concomitantemente por outras linguagens (imagens, sons, movimentos etc.).

Ainda sobre este aspecto, Kress e Van Leeuwen *apud* Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 24) observaram a combinação cada vez mais frequente entre as linguagens verbal e não verbal. Para os autores, “a escrita terá cada vez mais a imagem combinada ao texto verbal”.

Infere-se, portanto, mudanças nas definições de texto e em sua configuração em si. Ribeiro (2018, p.71) salientou que “o texto, hoje, é muito mais do que palavra”.

Dessa forma, Camargo, Cintra e Marques (2019, p. 24-25) observaram que “a noção do texto é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens”, isto é, o texto não é apenas composto por palavras, mas também por imagens, ilustrações ou gráficos, por exemplo.

Nesse sentido, Aguiar (2004, p. 55) observou que “a multiplicidade da linguagem, decorrente da necessidade humana da comunicação intra e interpessoal, é evidente na diversidade dos textos verbais e não verbais que transitam na sociedade”. A integração das linguagens não verbais (imagens, sons etc.) na elaboração dos textos tornou-se evidente com o advento da tecnologia. Vivemos imersos em tecnologia. Sendo assim, as formas de se comunicar, de escrever e ler sofreram alterações, o que por sua vez modificou o ensino-aprendizagem, como um todo, em especial o ensino de língua materna.

Vieira (2007, p. 9) afirmou que

para escrever, no passado, bastava debruçar-se sobre uma máquina de escrever. Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons e de movimentos (TV, cinema e Internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos.

Em contrapartida, na contemporaneidade, em substituição à máquina de escrever, a tela assumiu papel de destaque na elaboração de textos, conforme observou Kress *apud* Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 24):

a tela é agora o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da imagem. Isso não significa que a escrita não possa aparecer na tela, mas quando isso acontecer, ela vai aparecer subordinada à lógica do visual. Isso terá muitas consequências: leituras cada vez mais procedem em termos de aplicação da lógica da imagem para a escrita.

Assim como a forma de elaborar os textos mudou, a forma de lê-los também mudou. Espera-se que o leitor contemporâneo seja capaz de absorver as informações oriundas da simbiose entre as linguagens.

Desta forma, atualmente, os leitores são designados como “imersivos”, “virtuais”, de acordo com Santaella (2004). Esses leitores são capazes de realizar as leituras propostas constituídas por diferentes linguagens, não apenas os signos verbais, mas também os signos não verbais presentes no cotidiano. Isso demanda dos leitores “uma (trans)formação para lidar com os saberes da semiótica no contexto escolar” (KERSCH, COSCARELLI E CANI, 2016, p. 20).

Em relação às novas formas de ler, a BNCC (2017), p. 72) enfatiza a pluralidade da leitura, isto é, ler no sentido mais amplo e abrangente, não se restringindo ao texto escrito “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 72).

Observou-se, portanto, que o papel do leitor se expandiu, face às leituras que realiza. É um leitor atuante, que não apenas contempla, mas também participa ativamente, usando os recursos tecnológicos, por exemplo.

Desta forma, segundo Vian Jr. (2018, p. 12),

o mundo atual é multimodal e vivemos imersos em multimodalidade, principalmente proporcionadas pelas tecnologias e torna-se mister discutir a relação entre palavras, imagens e outros modos semióticos usados em nosso dia a dia para criarmos sentido.

Percebeu-se que a inserção da tecnologia, ou seja, os “produtos de uma sociedade e de uma cultura”, segundo Lévy (1999, p. 22), contribuíram diretamente para a inserção desses novos gêneros nas mais variadas esferas sociais. Para Dionísio (2011, p. 137), tal constatação é “óbvia”. Sendo assim, a autora propôs uma “revisão” quanto as “interações humanas”, assim como “dos estudos do processamento textual”.

Neste contexto, Silva (2013) observou que o conceito de multimodalidade advém da Teoria da Semiótica, mais especificamente, da Semiótica Social.

a Semiótica prima não só pelo estudo daquilo que é dito pelo texto, como também pelas estratégias textual-discursivas traçadas pelo autor do texto, a fim de exteriorizar o seu dizer. Diante disto, este campo de estudo se debruça sobre as mais distintas construções linguísticas do texto, para materializar seu dizer.

Gualberto, Pimenta e Santos (2018, p. 19) apud Hodge e Kress publicaram em 1988 o livro *Social Semiotics*, no qual apresentaram uma teoria cujo foco é o estudo da comunicação humana, ou seja, "descrever e explicar os processos e as estruturas através das quais o sentido é constituído".

Na apresentação do livro "Semiótica Social, Multimodalidade, Análises, Discurso" Gualberto e Pimenta (2019, p. 11-12) explicaram a relação entre a Semiótica Social e a Multimodalidade, na qual ocorre

a complexa interação entre os (multi) modos – palavras, cores, imagens, sons etc. Se uma palavra é escrita, ela tem forma, traço, tamanho, cor, espessura, margem, direção e ocupa certa posição no local em que foi escrita (ou digitada). Se ela é falada, existe entonação, ritmo, altura de voz, duração. O cinema mudo possui cores, movimentos, expressões faciais, enquadramentos e ângulos. A música pode conter o verbal, e, mesmo que não possua, existem os instrumentos, o ritmo, a altura, a duração, a intensidade, o intervalo entre as notas, seu formato de apresentação ou gravação. Dessa forma, a premissa sociossemiótica de que todo texto é multimodal se torna evidente e inegável, reforçando a necessidade de explorar estudos sobre leitura a partir de perspectivas amplas e consistentes, dialogando com outras teorias e áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Vieira (2007, p. 10) complementou que

o interesse, nessa nova visão, deve transcender a análise semiótica convencional e concentrar-se na textualidade, nas origens sociais, na produção do texto e na sua leitura. Essa prática foi designada de semiótica social, que pretende chamar a atenção para todas as formas de significação da atividade social, marcadamente no campo da política e das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos.

Nesse tocante, Gualberto, Pimenta e Santos (2018, p. 18) acrescentaram que "a abordagem multimodal sob a ótica da Semiótica Social define o texto como a materialização de um conjunto de modos semióticos que se integram na produção de sentidos".

Dessa forma, "o ser humano se distingue de todas as outras espécies dada sua característica única de ter dois tipos de repertórios separados de signos à sua disposição: o verbal e o não verbal" (MAROUN, 2007, p. 90).

Em relação aos modos semióticos, segundo Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 17-18)

a pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros. Se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.

Sendo assim, como observou Maroun (2007, p. 91)

em meio a mudanças das práticas sociais, entra em cena o texto multimodal. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), essas mudanças envolvem o fim da linguagem monomodal e as análises devem focar mais os sistemas semióticos, em lugar de uma

linguagem baseada apenas em sistemas de escrita. Kress reforça essa ideia ao afirmar que, embora a escrita tenha sido o meio de comunicação mais valorizado nos últimos séculos, é inegável que outros modos semióticos coexistiram com ela. Além disso, sempre existiu comunicação multissemiótica e as mudanças ocorridas com o texto são apenas uma alteração de foco.

Dessa maneira, o termo multimodalidade remete aos autores Gunther Kress e van Leeuwen, que desenvolveram a Teoria da Multimodalidade, oriunda da Gramática do Design Visual. Em livro lançado em 1996 e reeditado em 2006, intitulado *Grammar of Visual Design*, os autores afirmaram “que a multimodalidade não apenas conecta imagens e textos, mas todos os modos de comunicação”. (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006 apud OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Cope e Kalazntis (2013, p. 342) apud Oliveira (2019, p. 12) enfatizaram que a representação multimodal do conhecimento se fez através da integração de sons, imagens, vídeos, dados e textos, ainda potencializadas pelos suportes digitais e da internet como *Blogger*, *Flickr*, *Youtube* etc.”.

Desta forma, para Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 24) “a multimodalidade desenvolve conceitos que fornecem subsídios para a análise de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles”.

Oliveira (2019, p. 9) ressaltou que a matriz de multimodalidade, apresentada pelo Grupo Nova Londres (GNL), contemplava cinco áreas de construção de significados

1. Modo Linguístico: vocabulário, gramática, modalidade, leitura, escrita, textos;
2. Modo auditivo: fala, escuta, música, efeitos sonoros;
3. Modo visual: cores, perspectivas, leiaute, imagens;
4. Modo Gestual: movimentos corporais, distanciamento/proximidade;
5. Modo Espacial: ambiente, localização, direção.

Dessa forma, há, portanto, uma “orquestração entre palavra e imagem, cujo resultado seja os sentidos materializados em sua constituição híbrida, e advogam por uma linguagem constituída por meio de múltiplas articulações entre os diversos modos semióticos” (KERSCH, COSCARELLI E CANI, 2016, p. 24)

Ribeiro (2016, p. 26) observou neste tocante o uso das “linguagens amalgamadas”, nos mais variados tipos de textos, isto é, a mistura de linguagens, característica da multimodalidade.

Portanto, Ribeiro (2021, p. 74) definiu multimodalidade como “um termo que vem sendo empregado em estudos sobre os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento”.

Kersch, Coscarelli e Cani (2016) ressaltaram que os designados textos multimodais ultrapassaram a linguagem verbal. Dessa forma, não se restringem à escrita em si.

Sendo assim, a multimodalidade se desenvolve com as inovações das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), algo inerente às práticas que fazem parte do cotidiano, conforme observaram Camargo, Cintra e Marques (2019, p. 57)

as demandas do cotidiano atual, muitas vezes, não nos deixam perceber que a multimodalidade está bastante presente em nossas práticas de comunicação e leitura. Jornais, revistas ou outros meios de comunicação, impressos ou disponíveis na Internet, exibem diversas matérias compostas de imagens e sons, este último na web, combinados com as linguagens verbal e/ou não-verbal, com o propósito de transmitir informações, na maioria das vezes, rápidas e objetivas, para atender as necessidades do mundo moderno". O acesso fácil a essas informações por meio de aparelhos celulares, computadores, contribuem para propagar a multimodalidade presente nesses textos, porquanto os tornam bem mais interessantes e acessíveis ao leitor.

Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 19) explicaram que houve expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e comunicação:

esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com a multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente.

Logo, as transformações observadas no que tange à linguagem, interação e comunicação chegaram à escola.

De acordo com Ribeiro (2016, p. 26), “o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo”.

Sendo assim, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 22) observaram que

a escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. O que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula.

Neste sentido, Dionísio (2014, p. 41) observou que neste processo de inserção dos estudantes na multimodalidade estão envolvidos os recursos tecnológicos, assim como nossa capacidade, como docentes, de lidar com eles. De acordo com a autora,

trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola).

A autora enfatizou ainda que:

O professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico. Consequentemente, tende

a ter mais dificuldade para lidar com a diversidade de gêneros textuais, seus suportes, suas linguagens em sala de aula. (DIONÍSIO, 2014, p. 71).

Especificamente no ensino de língua portuguesa, o texto, conforme mencionado no tópico 1.2, é o objeto central do ensino-aprendizagem. De acordo com o DC-GO (2018), “o texto configura uma condição para que haja objeto de estudo e pensamento” (GOIÁS, 2018, p. 262).

Desta forma, deve estar relacionado às demais formas de linguagens e “não pode ser concebido como unidade de estudo meramente gramatical” (GOIÁS, 2018, p. 262).

Desta maneira, de acordo com uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é fundamental “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (GOIÁS, 2018, p. 267).

Sendo assim, como podemos observar, os textos mudaram, de acordo com a inserção da multimodalidade em sua concepção

uma grande novidade do componente Língua Portuguesa diz respeito às práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem novos gêneros, textos multissemióticos e multimidiáticos, bem como formas diversificadas de produzir, organizar, replicar, disponibilizar e interagir. É emergente que este componente da área de Linguagens tenha como parâmetro os gêneros em várias mídias e suas condições de produção e circulação. (GOIÁS, 2018, p. 262).

Percebe-se, portanto, a inserção e a importância da tecnologia, por meio das práticas de multiletramentos e da multimodalidade no ensino-aprendizagem da língua materna:

Desse modo, as aprendizagens devem partir de um ambiente de aprendizagem vivo e motivador. Para isso, as TDIC, os multiletramentos, a multissemiótica e o texto multimodal mostram-se promissores na formação de sujeitos de direito para uma sociedade que vive a era da comunicação e informação. (GOIÁS, 2018, p. 268).

Portanto, no documento, percebeu-se o estímulo em relação ao trabalho com o multiletramentos e a multimodalidade, por meio da interação pois fazem parte do cotidiano e nada mais natural do que serem incorporadas no ensino-aprendizagem. A BNCC (2017), também trata deste aspecto

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 uma 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. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p. 68).

Sendo assim, as práticas de multiletramentos e multimodalidade inseridas na escola, buscam contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de produzir, difundir e socializar conhecimentos. Dionísio (2011, p. 138) observou que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Sobre este aspecto, a BNCC (2017) assim se posiciona:

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. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista. (BNCC, 2017, p. 70).

O Documento Curricular Ampliado para Goiás (DC- GO, 2018) contemplou o estudo de gêneros multimodais nos quatro eixos que direcionam o ensino de língua materna (oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos) no componente curricular do sexto ano, etapa de ensino em foco neste estudo.

Dentre eles, no campo jornalístico/midiático: cartazes, detonados, *e-zines*, fanclípes, folhetos, foto-denúncia, fotorreportagem, *gameplay*, *gifs*, infográficos, memes, tirinhas e charges. No campo de vida atuação pública percebe-se o uso de gêneros que priorizam a escrita (GOIÁS, 2018, p. 276).

No campo das práticas de estudo e pesquisas: painéis, vídeos-minuto, e *vlogs* científicos. No campo artístico-literário: histórias em quadrinhos, poemas visuais, vídeo-poemas programas (de teatro, dança, exposição etc.) (GOIÁS, 2018, p. 84).

Notou-se a inserção de gêneros bem conhecidos e já inseridos no cotidiano, com o uso das redes sociais, como os *gifs* e memes, por exemplo, outros gêneros bem conhecidos e utilizados, não somente no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tais como: cartazes, folhetos, infográficos, tirinhas, charges, histórias em quadrinhos.

No entanto, há a inserção de gêneros até então desconhecidos ou pouco utilizados obrigatoriamente na escola, tais como: o gênero detonado, manual em vídeo que remete aos

tipos de textos instrucionais; *e-zine*, um gênero digital- revista com veiculação na web; fanclipes, videoclipes produzidos por fãs de artistas; gameplay, vídeo com jogadores interagindo em um jogo; vídeo-minuto, vídeo curto produzido sobre temáticas diversas, assemelha-se ao verbete enciclopédico, desta vez em formato de vídeo; vlog científico, outro exemplo de vídeo com o viés de compartilhar informações a respeito da ciência.

Os exemplos extraídos dos gêneros em uso no sexto ano do ensino fundamental do DC-GO (2018) ilustram a diversidade de linguagens utilizadas na composição de cada um deles, isto é, a simbiose de linguagens, característica da multimodalidade.

Portanto, com relação à importância de palavras e imagens, vistas separadamente, para Ribeiro (2018, p. 71), o termo “texto’ é tão amplo que parece não ser adequado quando se deseja especificar o barro de que ele é feito: palavra, fotografia, cor, textura, desenho?”. Da mesma forma, para a autora “imagem também é muito amplo”, pois nelas estão contidos vários sentidos, conforme observou Orlandi (2012).

Sob este ponto de vista, refutamos as citações apresentadas no início do tópico de Confúcio e Marina Colasanti, pois palavra e imagem, em conjunto, não de forma estanque, têm importância na elaboração de textos, pertencentes aos mais variados gêneros. Ambas são características da multimodalidade. Desta forma, Vian Jr. (2018, p. 12) observou que

a multimodalidade não pode ser deixada de lado ou ignorada no mundo em que vivemos, já que estamos inseridos em um universo multimodal em que imagens, sons, palavras e outros modos de significação imiscuem-se para construir os sentidos de nossas experiências por meio de textos que trocamos em nossas interações cotidianas.

Se a sociedade está imersa na multimodalidade, que se faz presente tanto no cotidiano quanto no ensino-aprendizagem de língua materna, de maneira geral, assim como promoveu a mudança na elaboração dos textos, os livros didáticos também tiveram que se adaptar à nova realidade. Esse é o tema do próximo capítulo. Nele, foi discutido, um breve histórico do livro didático no Brasil, a importância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a configuração do mercado editorial brasileiro e um breve histórico sobre o livro didático de língua portuguesa.

No próximo capítulo deste estudo foi abordado o livro. No tópico 2.1, foi realizado um breve histórico do surgimento e implantação dos LDs no Brasil. No tópico 2.2, foi discutido o funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No tópico 2.3, foi retratado o mercado editorial dos livros didáticos no Brasil. Por sua vez, no tópico 2.4, foi abordado o uso do livro didático de Língua Portuguesa, desde o surgimento até a contemporaneidade.

## 2 CAMINHANDO DO COMPÊNDIO AO LIVRO DIDÁTICO: abram na página...

*Os livros são objetos transcendentos  
Mas podemos amá-los do amor táctil  
Que votamos aos maços de cigarro  
Domá-los, cultivá-los em aquários,  
Em estantes, gaiolas, em fogueiras  
Ou lançá-los pra fora das janelas  
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)  
Ou o que é muito pior por odiarmo-los  
Podemos simplesmente escrever um:*

*Encher de vãs palavras muitas páginas  
E de mais confusão as prateleiras.  
Tropeçavas nos astros desastrada  
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas.*

Livro- Caetano Veloso

De acordo com o sentido denotativo, livro é um “conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado. Obra em prosa ou verso, de qualquer extensão”<sup>7</sup>. Por sua vez, didático significa “relativo à didática, ao ensino, à arte de ensinar, de transmitir conhecimentos através do ensino”<sup>8</sup>.

Como visto, em separado, os termos “livro e didático” assumem significados distintos. Quando se agrega o adjetivo “didático” ao substantivo masculino singular “livro”, forma-se o substantivo composto: livro didático. Para além da classificação gramatical, esses termos são dotados de significados, atribuições, conhecimentos e críticas quanto ao seu uso.

Segundo Lajolo (1996, p. 4),

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

De maneira generalizada, a produção de livros no Brasil foi iniciada em 1808, com a chegada da família real ao país. Halleweel (1985, p. 34) afirmou que o governo brasileiro

<sup>7</sup> Fonte: Disponível em: <<https://dicionario-online.com/livro/>>. Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>8</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/didatico/>>. Acesso em 29 jul. 2022.

“precisava de uma impressora no Brasil para seus próprios propósitos”. Em relação a esse período, Gomes (2007, p. 326) ressaltou que

Nenhum outro período da história brasileira testemunhou mudanças tão profundas, decisivas e aceleradas quanto os treze anos em que a corte portuguesa morou no Rio de Janeiro. Num espaço de apenas uma década e meia, o Brasil deixou de ser uma colônia fechada e atrasada para se tornar um país independente.

Entretanto, Paixão (2006) enfatizou que o mercado editorial se firmou a partir da década de 1840. Nesse nicho, os livros didáticos (LDs), constituintes de “saber escolar”, como enfatizou Bittencourt (2008), uma das precursoras e maiores pesquisadoras sobre o tema no Brasil, começaram a ser produzidos no país a partir do século XIX, primeiramente na forma de traduções, que atendiam os interesses do governo e da igreja, o que interferia diretamente na produção. Esses materiais didáticos, de uso corrente em salas de aula no país, já foram designados como compêndios, “[...] livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático”, conforme observou Oliveira (1980:13) apud Freitag et al. (1997, p. 12-13).

Lajolo (1996, p. 4) argumentou que “em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável”.

A autora ressaltou ainda que

o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAJOLO, 1996 p. 4).

Nesse tocante,

a gente pode definir o livro didático como material impresso usado como uma ferramenta para o professor ensinar e para os alunos aprenderem. Ele serve tanto em sala de aula, para configurar o conteúdo básico a ser ensinado (que poder ser expandido por outros suportes e mídias), como serve para o aprendizado do aluno fora da escola, por meio de lições e atividades extraclasse. Ele é um instrumento de ensino, não um guia ou um manual <sup>9</sup>.

Anteriormente, os livros didáticos (LDs) eram apenas impressos, contudo, atualmente, encontram-se disponíveis também no formato digital, estes utilizados principalmente em

<sup>9</sup> Fonte: Disponível em <<https://www.uol.com.br/ecoa/listas/bolsonaro-pode-mudar-livros-didaticos-para-evitar-doutrinacao-entenda.htm>> Acesso em 29 jul. 2022.

instituições de ensino, em especial, nos estabelecimentos particulares. Na forma de “vãs palavras” que preencheram muitas páginas, os livros impressos transcenderam, assim como entoou Caetano Veloso em seus versos, e coexistem ao lado dos livros eletrônicos (*e-books*, versões *online*, PDFs etc.).

Segundo Bittencourt (2008, p. 9),

o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais, instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte- durante muito tempo privilegiado- do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial.

Nesse sentido, Choppin (2002, 13-14), observou que

o manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...).

Quando nos remetemos ao ensino-aprendizagem, o livro didático assume papel de destaque. É muito conhecido e necessário, pois é um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados e mais relevantes na escola. *Peguem o livro e abram na página...* é uma expressão muito comum nas instituições de ensino, proferida pelos professores e ouvida pelos estudantes à exaustão.

Sendo assim, os atores envolvidos nesse processo, isto é, na utilização de materiais didáticos na escola, alunos, pais e/ou responsáveis e professores, assumem posturas distintas.

Segundo Bittencourt (2008 p. 13)

Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado na sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independentemente de seu uso em sala de aula, para preparação de ‘suas aulas’ em todos os níveis de escolaridade, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários”. (BITTENCOURT, 2008 p. 13).

Em relação aos alunos, a mesma autora ponderou:

Parte deles considera o livro como organizador da "matéria", garantindo o conteúdo a ser estudado para as provas. Para outros, é apenas um material didático dentre outros. O mesmo ocorre com os pais que exercem vigilância para se ter alguma garantia sobre a eficiência e exercer algum tipo de controle sobre os conteúdos escolares fornecidos aos filhos. O livro didático é sua história, inserem-se, assim, em uma complexa teia de relações e representações". (BITTENCOURT, 2008 p. 14).

Em suma, percebeu-se posições divergentes quanto ao uso dos LDs. Como se observa, o tema é polêmico está longe de atingir um consenso. Para Fleury (1961: 174-177 apud Freitag et al., 1997, p. 79)

o livro didático é uma sugestão e não uma receita, não podendo substituir o professor. Suas principais funções consistiram em: a) padronizar e delimitar a matéria; b) apresentar aos docentes métodos e processos julgados como eficientes pelos seus autores, para melhorar os resultados do ensino; e colocar ao alcance de todos, especialmente alunos, estampas, desenhos, mapas e textos de difícil acesso ou muito raros.

Dessa maneira, para que os atores (professores e alunos) utilizem os LDs, é preciso intervenção direta do Estado, que também se configura como consumidor, conforme observou Freitag et al. (1997, p. 105):

Do ponto de vista do uso, há três categorias de usuários ou consumidores do livro didático: o Estado, que compra o livro; o professor, que o escolhe e o utiliza como instrumento de trabalho em suas aulas; e finalmente, o aluno, que tem no livro o material considerado indispensável para seu aprendizado nesta ou naquela área do conhecimento, num ou noutro nível de formação.

Nesse sentido, o Estado configura-se como seu grande comprador, isto é, “o consumidor intermediário do livro”, de acordo com Freitag et al. (1997, p. 105). Ainda sobre o papel do governo brasileiro em relação ao mercado de livros, Cassiano, (2013, p. 28) observou que o Brasil é o "maior comprador de livros do país, [...] quiçá seja o maior comprador do mundo, quando se pensa em termos de distribuição e o ramo dos didáticos como o mais rentável no mercado nacional dos livros".

Para tanto, o governo brasileiro implementou políticas públicas que asseguram a compra e distribuição aos estudantes de escolas públicas da educação básica, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e uma parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), respectivamente, conforme observou Cassiano (2013, p. 28).

Dessa maneira, Freitag et al. (1997 p. 22) afirmou que o Estado controla o “processo decisório sobre o livro didático” no País, ou seja, configura-se como “agente principal da política do livro didático”.

Mesmo as instituições de peso como a Igreja, as editoras, o mercado livreiro, as associações científicas ou os sindicatos (operários e de professores), as organizações de pais e alunos etc., não têm revelado força suficiente para influenciar essa política estatal, quase integralmente entregue à técnicos e assessores da burocracia governamental”. (FREITAG, et al. 1997, p. 21-22- 51).

O processo decisório do Estado na produção dos LDs inicia-se com a interferência

no processo de produção do livro didático na entrada, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e na saída, isto é, no final do processo produtivo, transformando-se em comprador", assim como nas etapas intermediárias do "processo de produção, circulação e consumo da mercadoria livro", isto é, na aquisição de matéria-prima, manutenção dos livros no mercado, ao

transporte (das editoras às instituições), divulgador, comercializador, e por vezes, avaliador do livro, no que diz respeito à qualidade da obra. (FREITAG, et al. 1997, p. 52).

Dessa forma, “o livro didático constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação- até de uniformização- nacional, linguística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até a orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso”. (Cassiano, 2013, p. 52). Em consonância, Freitag, et al. (1997, p. 53), afirmou que “a economia política do livro didático é indissociável da política social do Estado”.

Como mercadoria, os LDs contribuem diretamente para a ascensão do mercado editorial brasileiro, visto que são as obras mais vendidas no país. Munakata (2012, p. 187-188) enfatizou o caráter do livro como mercadoria, assim como a importância do Estado na aquisição desse bem de consumo:

Uma das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, reguladas pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único.

Choppin (2002, p. 6) enfatizou que “os livros didáticos são também mercadorias perecíveis. Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixam sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações”.

Atualmente, nos anos iniciais do ensino fundamental I, os LDs são consumíveis, isto é, os alunos podem responder às questões em espaços reservados a essa finalidade. Desta forma, não podem ser reaproveitados. Ao final de cada ano letivo, são doados aos estudantes. Há muitas críticas quanto ao uso de livros didáticos descartáveis, devido à baixa qualidade e às concepções behavioristas envolvidas nesse processo, pois “implica concepção mecânica do funcionamento do organismo humano” (FREITAG, et al. 1997, p. 43-44), bem como quanto à precibilidade do material, característica da “sociedade do desperdício”, como relatou Freitag, et al. (1997, p. 63).

Por outro lado, há os livros não consumíveis, nos quais não há espaços para a escrita (resolução de exercícios). Dessa forma, os estudantes utilizam os cadernos para responder às questões propostas e o livro pode ser reaproveitado. Atualmente, na rede pública, em especial na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), o período de utilização dos livros é de quatro anos. As fontes documentais analisadas nesse estudo compreendem o período de utilização de 2020 a 2023, conforme mencionado no capítulo I.

Portanto, independentemente das críticas quanto à concepção, elaboração e uso, percebeu-se a relevância dos materiais didáticos como instrumento pedagógico, em especial, nas instituições públicas. Nesse contexto, Munakata (2012, p. 179) ressaltou “o livro didático

como elemento fundamental das políticas públicas de educação, das práticas didáticas e da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar”.

Com a inserção da pedagogia de multiletramentos e o advento da tecnologia, por meio das (TDIC) e da multimodalidade, o ensino-aprendizagem, de maneira geral, sofreu mudanças, assim como os LDs, quanto à linguagem, *layout* e formato.

Sendo assim, “o livro didático no Brasil é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo, assim, todas as características dos produtos dessa indústria”. (FREITAG, et al. 1997, p. 60). Nesse tocante, Cassiano (2013, p. 29) atribuiu aos LDs “centralidade na educação [...] por ser ao mesmo tempo mercadoria e elemento fundamental da cultura escolar”.

Outros aspectos estão inseridos nos LDs, tais como os valores e as ideologias. Choppin (2002, p. 14) enfatizou que:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material.

Logo, como salientou Munakata (2012, p. 184), “não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado”, ou seja, especificamente produzido para ser utilizado na escola. Por isso, “o livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade” (MUNAKATA, 2012, p. 185).

Nesse sentido, denota-se a importância da instituição escolar e os instrumentos pedagógicos utilizados. Bittencourt (2008, p. 16) observou que

o espaço escolar está associado intrinsecamente à construção do livro didático considerando que a escola é, fundamentalmente, uma instituição contraditória onde dominação e conflitos convivem no cotidiano de alunos e professores desde sua criação pelo Estado Nacional.

Nesse aspecto, Oliveira (1983, p. 9) acrescenta que “o livro didático corresponde a uma certa concepção de educação, de ensino e de escola.

Nesse sentido, Lajolo (1996, p. 6) assevera que “se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete”.

Como visto, o livro didático configurou-se como algo complexo. Nesse suporte, são trabalhados os gêneros textuais, por meio da oralidade, leitura e escrita de exercícios em sala de aula e para casa, outrora chamados de exercícios de fixação, assim como de produções textuais, de todos os componentes curriculares da educação básica. Foram elaborados de acordo com o que é preconizado na BNCC (2017), no que tange a habilidades e competências, bem como os conteúdos estudados, com o objetivo de diminuir as distorções no ensino-aprendizagem no País, o que por sua vez gerou críticas, tais como a perda de autonomia da elaboração do currículo de cada Unidade da Federação (UF) em decorrência de seu “engessamento”.

Nesse capítulo, foram abordados os usos do livro didático no Brasil. De acordo com Chopin (2002, p. 7), essa área foi “por muito tempo negligenciada pelos pesquisadores”. Por sua vez, Freitag et al. (1989, p. 19) observou que há carência de estudos no que concerne ao surgimento do livro didático no Brasil. Somente a partir da década de 1980 registrou-se interesse por essa área de pesquisa.

A seguir, será tecida uma breve linha do tempo acerca da produção dos livros didáticos no Brasil.

## 2.1 LINHA DO TEMPO: A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

*A escola é um lugar especial. Também especial é o material escolar, que se pode definir como o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola. [...] qualquer que seja o conjunto de coisas que constitui o material escolar, alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influem mais diretamente na aprendizagem. Entre esses elementos mais essenciais destacam-se os livros.*

Marisa Lajolo

Os livros são essenciais no ensino-aprendizagem e se configuram como importantes instrumentos pedagógicos na escola, daí advém sua relevância enfatizada por Lajolo (1996, p. 2). O LD começou a ser produzido no Brasil no século XIX, impulsionado pela implantação das primeiras escolas secundárias no País. Bittencourt (2008, p. 23) observou que a origem dos LDs esteve atrelada “ao poder instituído”. Alguns estudiosos afirmaram que os LDs começaram

a ser produzidos no Brasil no século XX, a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929.

Dessa maneira, “a articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração” (BITTENCOURT, 2008 p. 23).

Bittencourt (2020) dividiu a produção de LDs no Brasil em quatro períodos. No primeiro deles, observou-se a produção nacional como reprodução de modelos estrangeiros, ou seja, a princípio, percebeu-se a influência direta do “ideário liberal europeu” na produção de livros no Brasil, assim como a interferência direta do Estado e da Igreja nesse contexto (BITTENCOURT, 2008 p. 23-24).

Em contrapartida, a sociedade mudava, no que concerne à aquisição de direitos civis políticos e sociais dos cidadãos comuns, não pertencentes às classes dominantes (agrária e comércio). Nesse sentido, ou seja, na construção da cidadania, como instituição social, a escola, configurou-se como constituidora da “uma população letrada”, algo não mais restrito à aristocracia.

Sendo assim, Bittencourt (2008, p. 24) afirmou que

o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Nessa perspectiva, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares.

Infere-se, portanto, que o ensino, por meio do LD, voltado aos interesses do governo, que, em um primeiro momento, determinou a produção semelhante aos livros europeus (leia-se traduções e/ou adaptações). Fato semelhante ocorreu em relação às produções literária e artística, ou seja, de modo geral, meras reproduções que não retratavam a realidade do país.

Diante desse equívoco, ainda que tardiamente, como também se observou nas Artes, houve a busca da “nacionalização” dos materiais didáticos na segunda metade do século XIX, sendo esse o segundo período da produção de LDs observado por Bittencourt (2020).

Cabe ressaltar que essa iniciativa correspondia “ao grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública, em detrimento do poder da Igreja”, bem como a permanência da “crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para a divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno” (BITTENCOURT, 2008, p. 26).

Ainda sobre o século XIX, Bittencourt (2008) ressaltou que houve incentivo à “nacionalização” da elaboração dos LDs. Esse processo ocorreu devido às críticas recebidas, como a não compreensão de termos oriundos de outras línguas e culturas, assim como a necessidade da produção de livros que contemplassem a realidade brasileira, nas áreas de História do Brasil e Geografia.

Bittencourt (2008, p. 26) observou que a busca por identidade própria na elaboração de LDs correspondeu “ao período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação”. Essas propostas foram acatadas pelo grupo liberal, que estava no poder à época. No entanto, tais concessões desagradaram a Igreja Católica. Na segunda metade do século XIX, objetivou-se a separação do Estado e da Igreja rumo à “escola secularizada”.

Bittencourt (2008) relatou que a Constituição de 1824 assegurou a gratuidade do ensino para todas as esferas da sociedade.

No tocante ao ensino no século XIX, um dos entraves observados por Hallewell (1985, p. 144) foi “a falta de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais [...] era um fator que impedia o progresso da educação nacional. Neste período, a obra tradicional “Lições de Eloquência” (1846) de autoria do padre Lopes Gama, foi publicada em dois volumes. De acordo com Hallewell (1985, p. 144) “era um dos poucos livros escolares existentes”. Foi impresso no Brasil na Typographia Imparcial de Paula Brito.

A partir dessa época, Hallewell (1985, p. 144) verificou que “começaram a surgir vários livros, encomendados por seus autores para uso puramente local, e em muitas cidades livros escolares como esse constituíram o primeiro produto da tipografia local, além de jornais”.

Nessa empreitada, destacou-se o nome de Baptiste Garnier, que “se tornou o primeiro editor a fazer um esforço real para tender às necessidades de livros escolares brasileiros como um risco comercial por sua própria iniciativa” (HALLEWELL, 1985, p. 144).

A princípio, os interesses do governo voltaram-se ao ensino superior. Por outro lado, a criação do Colégio Pedro II, em 1837, impulsionou a educação secundária no país, o que por sua vez suscitou a produção de LDs específicos para esse nível.

Neste sentido, destacou-se a editora de Francisco Alves, favorecida pela gratuidade da educação primária assegurada pela constituição de 1824. Segundo Hallewell (1985, p. 207), Alves “foi o primeiro editor brasileiro a fazer disso [a publicação dos livros didáticos] o principal esteio de seu negócio”.

Hallewell (1985) relatou que os primeiros LDs brasileiros foram impressos na Editora “Impressão Régia”, que produziu obras de cunho militar, assim como obras voltadas ao ensinamento da moral e dos bons costumes, como o “Thesouro dos Meninos” e a obra “Lições de Filosofia”.

No final do século XIX e no início do século XX, foram criadas novas editoras como a Weiszflog e a Companhia Editora Nacional. Denotou-se também importância ao escritor estreado Monteiro Lobato com seu personagem Jeca Tatu e a obra “Urupês”. Hallewell (1985, p. 244) enfatizou que “foi por sua mensagem nacionalista que *Urupês* ganhou significação na história cultural do país”. Lobato impulsionou a produção e venda de livros no Brasil. De acordo com Hallewell (1985, p. 236), o autor “deu os primeiros passos para o renascimento da atividade editorial brasileira e que iriam revolucionar as perspectivas do autor brasileiro”.

Outros fatos marcantes na história do LD no Brasil ocorreram a partir da década de 1930, como enfatizou Freitag et al (1997, p. 12), em relação à política nacional do LD no país que teve início a partir da Revolução de 30, devido ao encarecimento dos livros estrangeiros. Segundo a autora, “a partir deste período que se desenvolveu no Brasil uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”.

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), vinculado ao MEC. No ano seguinte, o Decreto-lei 1006 de 30/12/1938 define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático. “Art. 2º, 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (OLIVEIRA, A.L., 1980:13 apud FREITAG et al., 1989, p. 12-13).

O mesmo decreto estabeleceu a criação de uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país” (FREITAG et al., 1989, p. 13).

Apesar de críticas quanto à criação dessa comissão, sua vigência foi reforçada em 1945, ao final da gestão de Gustavo Capanema. Na década de 1960, foi estabelecido um acordo entre os governos brasileiro e americano (MEC/USAID). A partir desse acordo, foi criada a Comissão do Livro Técnico (COLTED), que propôs a distribuição de 51 milhões de livros didáticos, a criação de bibliotecas e cursos preparatórios para professores. Esse acordo suscitou críticas por parte de alguns técnicos, que denunciaram o “controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático” (FREITAG et al., 1989, p. 14).

No designado regime militar, que compreendeu o período de 1964 a 1984, observou-se mudanças no âmbito educacional. Entre os anos de 1964 a 1969, com os acordos entre o MEC/USAID<sup>10</sup>, coube à Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) elaborar os materiais didáticos aos moldes americanos. Em especial, por causa da promulgação da constituição de 1967, que adotou o modelo anglo-saxônico em substituição ao modelo francês anteriormente utilizado.

O modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico, e mais pragmático, do ponto de vista político, diferentemente do modelo francês, conduzia "segundo os novos dirigentes militares, ao bacharelismo improdutivo, ao cultivo de valores beletrísticos, e à politização excessiva do corpo docente. (FREITAG, et al. 1997, p. 26).

Sendo assim, percebeu-se que o modelo anglo-saxônico atendeu às demandas militares, isto é, aos interesses dos governos vigentes da época, algo recorrente na história dos LDs, em especial no período militar no qual “diversas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro”, como observou Cassiano (2013, p. 53). Outro fato já evidenciado foi a produção de livros aos moldes estrangeiros, anteriormente aos moldes europeus no início do século XIX, e na década de 1960 aos moldes americanos, o que evidenciou submissão e falta de autonomia do país na história da produção de LDs.

Ademais, no governo militar notou-se o atrelamento da política pública dos LDs à política assistencialista, algo instituído pelo Decreto nº 1006 de 30/12/38 e colocado em prática no referido período. Segundo Freitag et al. (1997, p.45), “a política assistencialista para a criança carente, a ponto de, no final do governo militar, ambas praticamente se confundirem” (FREITAG, et al. 1997, p. 45).

Desta forma, “o Estado está reforçando a função assistencialista da escola e negligenciando a sua verdadeira função educadora, de preparar novas gerações brasileiras para a vida em sociedade enquanto cidadãos e profissionais” (FREITAG, et al. 1997, p. 46).

Nesse mesmo período, em 1968, foi promovida a reforma do ensino superior. Posteriormente, em 1971, houve reformas do ensino de 1º e 2º graus, que instituiu

a obrigatoriedade do ensino primário de oito anos, concretiza-se o modelo de escola integrada e introduz-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante[...] e impõe-se, como não poderia deixar de ser, a educação moral e cívica, para assegurar o controle ideológico dos educandos em todos os três níveis. (FREITAG, et al. 1997, p. 26).

Nas décadas de 1970 e de 1980, foram propostas a descentralização da política do livro didático, centrada até então no governo federal, bem como a regionalização do livro didático

<sup>10</sup> MEC- Ministério da Educação United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

(cartilha regional, por exemplo), o que, por sua vez, garantiria autonomia aos estados, municípios e instituições, no que concerne à participação na elaboração dos materiais didáticos. Entretanto, observou-se “o risco de que a regionalização reforçasse as desigualdades existentes, em vez de superá-las”, pois cabe à escola contribuir para a superação da "privação cultural" dos estudantes (FREITAG, et al. 1997, p. 33-34).

Quanto à regionalização dos materiais didáticos no país, Freitag et al. (1997, p. 37-38) designou como “sinônimo de improvisação e banalização”. Nesse tocante, para a autora, tal decurso só seria superado caso "ocorresse uma reestruturação global do sistema educacional e uma elevação geral do nível de profissionalização de todos os agentes envolvidos " (FREITAG, et al. 1997, p. 38).

A propósito, na década de 1970 iniciou-se o terceiro período da história do LD no Brasil, classificado por Bittencourt (2020) como “Multiplicação dos Livros Escolares”, que se estendeu até 1996.

A COLTED foi extinta em 1971 sendo substituída pelo Programa do Livro Didático (PLID). Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1968, assumiu o lugar do PLID- Programa do Livro Didático.

Na década de 1980, os programas do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), do livro didático para o ensino médio (PLIDEM) e supletivo (PLIDESU) explicitaram “a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente” para “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros” (MEC/FENAM. PLIDEF- Programa do livro didático, 1980:1 apud FREITAG et al., 1989, p. 16).

O uso dos LDs descartáveis foi amplamente observado no país, em especial no início da década de 1980, com o aval da USAID (United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A partir da Nova República, houve a inserção dos livros duráveis, o que melhorou a qualidade do material físico utilizado.

Em relação ao livro didático descartável, presente em especial nos vinte anos de governo militar (1964-1984), é necessário ressaltar a baixa qualidade do produto, assim como a abordagem behaviorista, presente nos mesmos.

Nesse sentido, Freitag, et al. (1997, p. 43-44) pontuou que

a criança é concebida como alguém que reage a estímulos que o livro lhe oferece; em verdade é vista como uma *tabula rasa*, na qual o ensino programado vai depositando os seus ensinamentos. A ênfase está na reação a uma ação (ou estímulo) vindos de fora dela”. Ao optar pela introdução do livro descartável, o governo militar aceitou,

também, a concepção psicopedagógica do aprendizado calcada no behaviorismo, rejeitando o modelo alternativo das teorias cognitivas.

Tal aspecto não foi percebido em outros países do mundo. O governo visou “compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas (*sic*) entre ricos e pobres”. (FREITAG et. al., 1989, p. 19).

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada em 1983, “órgão subordinado ao MEC, que tem a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1 e 2º graus – SEPS/MEC-, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico” (MEC/FAE. Relatório Anual, 1984, 1985: 7 apud FREITAG et al., 1997, p. 16).

No entanto, surgiram críticas quanto à política assistencialista implementada pelo governo. A partir de 1985, com a vigência da Nova República, houve a descentralização dos programas de livros didáticos, algo idealizado desde a década de 1970, o que por sua vez implicaria na escolha dos livros didáticos pelos professores que o utilizariam em salas de aula, algo que já acontecia anteriormente em algumas Unidades da Federação (UF) e se estende até hoje. O ministro da Educação à época, Marco Maciel, justificou tal decisão: “melhor fazer a escolha do livro com o professor que contra ele” (FREITAG et al., 1997, p. 18).

A partir dessas novas medidas houve a substituição dos livros descartáveis de uso limitado, ou seja, para os livros duráveis, reutilizáveis e de boa qualidade. “Mudar o livro simplesmente por mudar não é política pedagógica, mas política editorial. Não é necessidade educativa. É luxo de educação” (FREITAG et al., 1997. p. 18).

Em 1985, foi criado o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), executado pela autarquia Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de centralizar “no âmbito federal, o planejamento, a compra e a distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos da educação básica do país”, o que por sua vez culminou com o governo brasileiro tornar-se o maior comprador de livros do mundo (CASSIANO, 2013, p. 23). O surgimento e relevância do PNLD serão abordadas no tópico 2.2 dessa pesquisa.

Observou-se ainda que o atrelamento da política pública do LD à política assistencialista, amplamente massificada no regime militar, teve continuidade na designada Nova República, com a criação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que integra vários programas, o PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar (merenda); PLIDEF (Programa do Livro Didático- Ensino Fundamental); Programas de Bolsas de Estudos, Programa de Literatura Infantil em Sala de Aula: Salas de Leitura e o Programa Educação para

todos, com a distribuição de leite e alimento à população carente e a criação de um anteprojeto constitucional “Fundo Contábil Especial de natureza permanente” (FREITAG, et al. 1997, p. 47).

Freitag et al (1997, p. 50) ponderou que

a política do livro didático no Brasil permanece, apesar das inegáveis boas intenções da Nova República, uma colcha de retalhos, composta de decretos fragmentários, de resto pouco respeitados, que não chegam a constituir uma política integrada, sistemática, e voltada para transformações sociais profundas”. (FREITAG, et al. 1997, p. 50).

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dez 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao cientista social e antropólogo, falecido em 1997, teve “certa inspiração na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação- LOGSE) [...] e propôs a “democratização do ensino e extensão da escolarização obrigatória” (CASSIANO, 2013, p. 24).

A partir da criação da LDB, iniciou-se o quarto período da história dos LDs no Brasil, classificado por Bittencourt (2020) como Da nacionalização à internacionalização – 1996 até os dias atuais.

Dentre as mudanças mais significativas observadas estão a avaliação dos LDs pelo governo, algo que se restringia à compra e venda, assim como o atendimento aos estudantes da rede pública brasileira do 1º ao 9º ano (nova configuração do Ensino Fundamental). A avaliação dos LDs pelo governo fez-se necessária devido às críticas desses materiais, no que concerne a “preconceitos, livros com conteúdos desatualizados e erros conceituais”, como assinalou Bittencourt (2020, p. 10).

Em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), conforme pontuou Cassiano (2013, p. 27) “cuja finalidade é a aquisição de livros destinados ao acervo das bibliotecas de todas as escolas públicas de Ensino Fundamental do país”. Houve também a distribuição de livros em braile e dicionários trilingues (LIBRAS).

Dessa maneira, percebeu-se o reconhecimento da importância de livros literários para a formação de leitores, por meio do fomento da aquisição de novos exemplares destinados a compor os acervos das bibliotecas escolares, bem como a ampliação de políticas públicas de livros destinados à inclusão.

Na década de 2000, foram criados novos programas de LDs para atender ao restante do alunado da rede pública brasileira, os estudantes do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Em 2003, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), devido à inclusão do nível médio na educação básica. Em 2007 e 2009, foram criados dois programas para atender os estudantes jovens e adultos, o Programa Nacional do

Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLA) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), respectivamente.

Quanto ao período de utilização, os livros reutilizáveis, a princípio eram utilizados no período de 3 anos, assim como deveriam ser devolvidos ao final de cada ano letivo. Atualmente, o período de utilização passou para 4 anos, enquanto os livros consumíveis são doados aos alunos, ao final de cada ano letivo.

Com relação ao mercado editorial brasileiro, observou-se que a entrada do governo, ainda que impulsionada pelo assistencialismo, promoveu a ascensão desse segmento. O país é um dos grandes consumidores desse filão no mundo. Sendo assim, no século XXI, Cassiano (2013) relatou mudanças no mercado editorial brasileiro, antes concentrado em empresas familiares, e posteriormente voltado para o mercado internacional, em especial ao mercado espanhol. A reconfiguração desse mercado promissor será abordada no tópico 2.3 desse estudo.

Observamos, portanto, que os LDs no Brasil começaram a ser produzidos no século XIX. A princípio, foram inspirados em livros europeus, inclusive na forma de traduções. Posteriormente, com o movimento de nacionalização e a pungente necessidade de livros que enfatizassem a realidade do País, novos títulos começaram a ser produzidos, dessa vez, de acordo com a realidade brasileira.

Em seguida, houve mais uma vez a interferência estrangeira, com a entrada dos EUA no mercado editorial brasileiro. Percebeu-se também políticas assistencialistas atreladas às políticas públicas dos LDs, em especial no regime militar. A designada Nova República não apresentou mudanças significativas nesse tocante. Por sua vez, a LDB, na década de 1990, ampliou a obrigatoriedade escolar (1º ao 9º ano), a garantia de recebimento dos materiais didáticos de todos os componentes curriculares, assim como a distribuição de livros literários e materiais voltados à inclusão para os alunos com deficiência auditiva e visual, às bibliotecas escolares e, por fim, a tardia autonomia do professor, no que concerne à escolha das obras. Notou-se também a ampliação do papel do governo, que, além de comprar e distribuir os LDs, passou a avaliá-los, devido às inúmeras críticas recebidas. Por fim, houve a distribuição de LDs aos alunos do Ensino Médio (PNLEM) e da EJA (PNLD EJA).

No tópico seguinte, será discutida a implantação do PNLD no país, desde o seu surgimento em 1985 até 2021.

## 2.2 ERA UMA VEZ... UM GOVERNO QUE DISTRIBUI LIVROS: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

*A história do livro didático se divide entre antes e depois do PNLD*

Ricardo Tavares

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído por meio de Decreto nº 91.542, em 19 agosto de 1985. Esse programa sucedeu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), oriundo do período militar (1964-1984).

De acordo com a apresentação do programa no site do Ministério da Educação (MEC)

O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

(Höfling, 1993 apud Cassiano, 2013, p. 53-54) verificou que esse “novo programa”, “na verdade, estava absorvendo um programa já existente de aquisição e distribuição de livros didáticos, com nova roupagem institucional e com ampliação da estrutura organizacional”. Portanto, percebeu-se a apropriação do programa anterior, apenas com nova nomenclatura, o que se configurou “uma política pública educacional como política de Estado [Governos Sarney e FHC] (CASSIANO, 2013, P. 97). Não houve, pois, menção ao programa anterior (PLIDEF). Nessa perspectiva, Cassiano (2013, p. 54) argumentou:

Na verdade, a produção de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do já existente condiz com uma estratégia política em que o objetivo é agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que, nesse caso, era uma ditadura. Por isso, tal governo democrático se autodenominou Nova República.

Em relação ao PNLD, Cassiano (2013, p. 53) relatou:

Mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais.

Dessa forma, como observou Freitag (1997), o Estado mantém o poder decisório nesse segmento e se configura como grande consumidor de materiais didáticos. Sendo assim, “o Estado brasileiro avalia e compra o livro didático por meio do PNLD” (CASSIANO, 2013, p. 35).

Cassiano (2013, p.143) ressaltou que o PNLD é uma

política curricular que opta explicitamente pela efetiva centralização desse dispositivo didático na Educação Básica do país. Por mais que inovações pedagógicas e novas

metodologias de ensino-aprendizagem sejam divulgadas e superestimadas, há nessa opção política o amparo do tradicional livro didático para assegurar o controle do currículo efetivamente desenvolvido nas escolas, que, no caso brasileiro, está ao lado das avaliações de grande porte.

Por intermédio do PNLD, a maior parte dos estudantes das instituições públicas brasileiras da educação básica têm acesso aos LDs de todos os componentes curriculares. Conforme observou Cassiano (2013, p. 35), esta é uma questão social, refletida por meio da “distribuição universal”, que assegura acesso aos LDs, visto que “em muitos casos, esse é o único livro ao qual o estudante terá acesso em toda a sua vida”.

Entretanto, o governo não se restringiu apenas à distribuição de livros, mas também a outros programas de cunho assistencialista, tais como alimentação e uniforme, por exemplo, atrelado à distribuição de livros didáticos. Como consequência disso, enfatizou-se o lado comercial da compra de LDs no país, pois o mercado editorial no Brasil foi impulsionado, haja vista a parceria entre o governo e as editoras. Tal constatação ratificou que “a produção e a comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo o Brasil, estão diretamente vinculadas aos objetivos econômicos dos editores” (CASSIANO, 2013, p. 35).

Apesar de o programa ser abrangente, suscitaram críticas em relação à sua implantação, conforme ilustrou Bittencourt (2008, p. 13)

A escolha do livro didático a ser adquirido pelo governo para as escolas tem sido, nos últimos anos, outro aspecto polêmico e controverso, assim como todo o processo de avaliação que o MEC tem realizado por intermédio do PNLD.

O direcionamento para a criação do PNLD ocorreu a partir de dois “documentos-chave, em diferentes momentos históricos”. O primeiro deles *Educação para todos: caminho para a mudança*, de 31 de maio de 1985, foi elaborado pelo então ministro da Educação Marco Maciel (Governo Sarney) e forneceu “elementos para entender os fundamentos que alicerçaram a implementação do PNLD após o período da ditadura militar” (CASSIANO, 2013, p.54).

Cassiano (2013, p. 57) apontou os principais problemas identificados na educação pública brasileira enfrentados na Nova República, a partir de 1985, “herança” do período militar: “a falta de uma consciência nacional sobre a importância política social da educação; baixa produtividade de ensino; aviltamento da carreira do magistério; inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica”.

Em especial, segundo a autora, os itens “baixa produtividade de ensino” e “inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica” foram os alicerces que impulsionaram as políticas públicas nesse novo período no país (CASSIANO, 2013, p. 57).

Nesse contexto, foram observados os índices de reprovação e evasão escolares, em decorrência da inadequação curricular, não condizente com a realidade dos educandos, devido às diferenças sociais. “A situação é agravada pela ausência de bibliotecas e material didático, sobretudo nas séries mais adiantadas, e nas escolas de áreas mais pobres” (CASSIANO, 2013, p. 57- 58).

Portanto, buscava-se a equidade social, “termo que seria largamente usado no governo democrático” por meio de três desafios estipulados [...] a universalização do ensino do então 1º grau, o combate ao analfabetismo e a busca de uma educação de qualidade” (CASSIANO, 2013, p. 58). Nesse viés, o assistencialismo fez-se presente, em especial, na Região Nordeste (Projeto Nordeste de Educação), por meio da distribuição de merenda escolar, infraestrutura das instituições e melhoria dos índices de aprovação (1ª a 4ª séries). Para tanto, foi firmada uma parceria entre os governos federal, estadual e o Banco Mundial.

Segundo Cassiano (2013, p. 60), o governo Sarney “procurava construir uma imagem de total ruptura com o governo anterior.

Desse modo, as propostas anunciadas por essa gestão são a ênfase nos princípios democráticos, a garantia da universalização do então ensino de 1º grau gratuito ofertado com qualidade, assim como a busca da justiça social. Nesse cenário, o livro didático assume uma transversalidade no atendimento de todas essas metas, ao mesmo tempo em que confortavelmente sua valorização constava das orientações técnicas internacionais. Assim, sua incorporação nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente – portanto, havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional.

O segundo documento que direcionou a implantação do PNLD, referido por Cassiano (2013) foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), “resultado de compromisso assumido internacionalmente pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia [entre os dias 5 e 9 de março] em 1990” (CASSIANO, 2013, p. 54).

O evento teve a participação de 155 países e 150 entidades não governamentais e foi organizado pelas entidades “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial”, todos órgãos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) (CASSIANO, 2013, p.75).

Considerado “um marco para a Educação Mundial”, o evento resultou em Diretrizes para a Educação Mundial, por intermédio do lançamento da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que objetivava atender à Educação Básica de cada nação (CASSIANO, 2013, p.75).

Sendo assim, infere-se influência direta da Conferência Mundial de Jomtiem, no que concerne à melhoria da educação básica no Brasil, visto que o Plano Decenal de educação para todos (1993- 2003) visava a universalização do ensino nesse segmento. Dessa forma, foi realizada uma parceria entre o MEC/UNESCO, assim como o patrocínio da Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros).

Na década de 1990, o LD assumiu papel de destaque no cenário educacional brasileiro (importância e centralidade), assim como se tornou “insumo primordial da educação escolarizada” (CASSIANO, 2013, p.80). Vale ressaltar, que tal iniciativa foi isolada em nosso país, mas sim direcionada pelo Banco Mundial, por meio de financiamentos em países em desenvolvimento.

Em 1993, iniciou-se o processo de avaliação dos LDs, por meio de uma comissão para avaliar a qualidade dos livros, algo muito reivindicado, que teve continuidade até 1996, ano que marca o início oficial da avaliação dos materiais didáticos comprados pelo MEC, por meio da elaboração do Guia de Livros Didáticos.

Sampaio (2010, p. 43-44) enfatizou que “praticamente todos os livros, não importa o seu tema ou a sua natureza (literária, científica, jornalística etc.), possuem algum tipo de erro”. O autor ressaltou que, em especial, os materiais didáticos “são particularmente suscetíveis a erros devido à grande quantidade de informação que apresentam, à variedade dessa informação e ao grande número de fotografias, ilustrações, tabelas e gráficos que utilizam”. O autor acrescentou que, além disso, os LDs “abordam conceitos de grandes áreas do conhecimento”, o que explicaria os erros cometidos.

Nesse contexto, Lajolo (1996, p. 6) enfatizou os malefícios de LDs com informações equivocadas

Assim, um livro didático não pode conter informações incorretas, porque estas levariam seus usuários a operarem com significados inadequados para a vida que vivem. [...] Um livro didático não pode veicular nenhuma dessas informações, porque nenhuma delas corresponde a significados aceitáveis na esfera da vida social para a qual os alunos se preparam na escola.

Por esses motivos, Sampaio (2010, p. 45) apontou que havia a necessidade da avaliação dos materiais didáticos pelo MEC, “pois era forte a presença de erros conceituais, informações desatualizadas, estereótipos que reforçavam preconceitos e comportamentos intolerantes”. O Estado foi mantido como comprador e distribuidor dos livros, por meio do PNLD.

Sampaio (2010, p. 26) assinalou que o processo de avaliação dos LDs inicia-se com a inscrição “das editoras, coleções didáticas e dos autores, via Internet”.

Neste sentido, Cassiano (2013, p. 15) esclareceu que “há um procedimento padronizado para a participação das obras no PNLD. Primeiramente, é lançado um edital de convocação que normatiza a inscrição dos livros, que é feita pelos detentores dos direitos autorais”.

Nessa fase, cada editora tem de entregar duas versões da obra didática (uma delas no formato que será disponibilizada às instituições escolares e a outra “descaracterizada”, isto é, sem as informações de autoria, editora, etc., o que garantirá lisura na avaliação dos livros, realizada “às cegas”, tal qual ocorre com trabalhos acadêmicos em Congressos Científicos, por exemplo.

Na fase seguinte da avaliação dos LDs, conforme ressaltou Sampaio (2010, p. 26), a triagem “consiste na análise técnica das características físicas das obras e ocorre sob a responsabilidade direta do FNDE”, em parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT).

Ainda segundo o autor, nessa análise, são verificados “o formato do livro, a gramatura do papel e da capa, as falhas de impressão, o número de páginas, a presença de elementos que identificam a obra nos exemplares descaracterizados” (SAMPAIO, 2010, p. 26). As obras que não atenderem a esses critérios são excluídas da seleção promovida pelo PNLD.

Assim sendo, além dos aspectos físicos mencionados, na triagem é feita a “verificação do atendimento às normas do edital em vigor” (CASSIANO, 2013, p. 115).

As obras que corresponderem aos requisitos empreendidos na fase de triagem são encaminhadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB) para a avaliação pedagógica, sendo essa, portanto, a fase seguinte do processo.

Sampaio (2010, p. 27) verificou que as obras que correspondem aos requisitos empreendidos na fase de triagem são encaminhadas para a Secretaria de Educação Básica que “estabelece convênios com universidades públicas que se responsabilizam pela organização e treinamento das equipes pareceristas. Cada componente curricular fica sob responsabilidade de uma universidade, que nomeia um coordenador responsável”.

A partir do PNLD 2002, as obras foram avaliadas por coleções e não mais isoladamente. Dessa forma, “com essa nova medida, as editoras só podem inscrever coleções inteiras, que são aprovadas ou excluídas na íntegra. Também o professor, a partir do PNLD 2002, só pode escolher os livros por coleção completa” (CASSIANO, 2013, p. 117).

Cassiano (2013, p. 116) observou que

De modo geral, foram elencados como critérios a adequação didática e pedagógica para as variadas disciplinas, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e para a atualização do docente. Como critérios eliminatórios, foi definido que os livros não poderiam expressar preconceitos de qualquer origem, nem apresentar erros conceituais.

Nesse contexto, Cassiano (2013, p. 116) complementou que “a avaliação dos LDs é realizada por especialistas, vinculados à Secretaria de Educação Básica (SEB), anteriormente Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) os pareceres, em consenso de dois avaliadores, sobre as obras inscritas (CASSIANO, 2013, p. 116).

As obras são avaliadas por meio de fichas avaliativas, que são elaboradas pelos técnicos da SEB e pelas Universidades envolvidas no processo. Com a utilização da ficha avaliativa, cada avaliador deve dar o seu parecer (aprovação ou reprovação) da obra, com base nos critérios de exclusão comuns e específicos de cada área do conhecimento (SAMPAIO, 2010).

O processo de avaliação dos LDs não se restringiu à rede pública de ensino, mas também reverberou na rede particular de ensino (por intermédio da mídia). No início de sua implantação, a avaliação ocasionou muitos conflitos e disputas entre o poder público, editoras, autores, pais, conforme assinalou Cassiano (2013, p.81). Na rede pública, as obras selecionadas compõem o Guia de Livros Didáticos, por meio de resenhas elaboradas pelos pareceristas. As obras reprovadas constam em um relatório com a exposição dos motivos.

Sobre os guias de livros didáticos, Sampaio (2010, p. 31) afirmou que “é o veículo de divulgação dos resultados da avaliação do PNLD para os professores das escolas participantes do programa”, isto é, por meio desse material, é possível conhecer as obras aprovadas ou reprovadas. Cassiano (2013, p. 81) ponderou que tanto a avaliação dos materiais didáticos, quanto a elaboração dos Guias de Livros Didáticos contribuíram para a “operacionalização do PNLD”. Nesse sentido, o objetivo dos Guias é “subsidiar a escolha das publicações mais adequadas” (CASSIANO, 2013, p. 130).

Nos Guias de Livros Didáticos, notou-se a substituição de linguagem técnica para linguagem informal. Nesse sentido, Cassiano (2013, p.124) designou tal mudança como “um bate-papo” entre os interlocutores (governo/editoras e professores (as), visando, dessa forma a aproximação.

Ainda que não seja obrigatório, as editoras enviam às Secretarias Municipais e Estaduais os livros selecionados que constam nos Guias de Livros Didáticos, sendo essa uma estratégia de divulgação como marketing e convencimento da adoção da obra. Sampaio (2010, p. 33) observou que “toda editora que participa do PNLD sabe que o principal fator de convencimento do professor é o livro propriamente dito [...]. Os livros distribuídos na divulgação são os manuais do professor”.

Outras formas de divulgação das obras selecionadas no PNLD foram implementadas, tais como cursos e palestras com os autores das obras, divulgadores nas escolas, assim como a

distribuição de brindes, de fato, muito comuns em instituições escolares, de maneira sutil ou não. Entretanto, em 2005, o Ministro da Educação Fernando Haddad, por meio da portaria nº 2.963/2005 coibiu tais estratégias de marketing. Para Sampaio (2010, p. 34), essa medida, por parte do governo, “representou [...] um dos maiores avanços na história do PNLD – atrás apenas da universalização (atendimento de todas as escolas públicas do país e da ampliação) atendimento de todo o Ensino Fundamental e Médio) do programa.

Como fase final do processo que se iniciou com a avaliação dos LDs pelo PNLD, tem-se a escolha dos livros, realizada pelos professores de cada instituição de ensino pública do país. Houve casos em que a escolha dos materiais didáticos foi realizada pelas Delegacias de Ensino ou pelos municípios, por meio das Secretarias de Educação.

Munakata (2012, p. 189) observou que a escolha do professor se restringe ao Guia Nacional de Livros Didáticos. O autor critica a ausência do livro para ser avaliado. Segundo ele, é com o próprio livro na mão, folheando-o, que se pode sentir se ele “funciona” ou não na sala de aula.

Por outro lado, Antunes (2012, p. 11) abordou o papel do professor na escolha do LD e questionou: “Está realmente o professor preparado para selecionar e bem usar o livro didático? Traz esse preparo de sua experiência nas faculdades e cursos em que passou lições, de clara transposição didática sobre esses temas?”. Cassiano (2013, p. 39-40) ponderou que a avaliação dos LDs “pode resultar na produção homogeneizada”, isto é, as editoras irão elaborar os livros visando exclusivamente a aprovação no PNLD. Dessa forma, percebeu-se críticas quanto à escolha dos LDs pelos professores, ainda que fosse uma reivindicação antiga, esse processo está longe de ser unânime.

O decreto nº 9.099 de 18/07/2018 alterou a escolha dos LDs. De acordo com o site do FNDE “as redes de ensino deverão optar por um dos três modelos de escolha: material único para escola; material único para cada grupo de escolas e material único para toda a rede”. Há a observação de que se a rede de ensino não fizer opção por nenhum dos modelos citados, “será considerado o registro de cada escola”. Na Rede Municipal de Goiânia (RME), no relatório de modelo de escolha ao PNLD 2020, registrado em 16 de agosto de 2019, foi “material único para escola”, isto é, cada escola teve autonomia para escolher os materiais didáticos, conforme ilustrado nas figuras 1 e 2.

Figura 1- Modelo de escolha PNLD

**RELATÓRIO DE MODELO DE ESCOLHA AO PNLD**


EDITAIS: PNLD 2020 - OBRAS DIDÁTICAS - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

OPÇÕES: SELECIONE

REDE: MUNICIPAL


UF: GO

MUNICÍPIO: SELECIONE



Fonte: Disponível em: < [http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index\\_modeloescolha.php](http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_modeloescolha.php)>. Acesso em 24 jul. 2022.

Figura 2 – Comprovante de modelo de escolha da Rede Municipal de Ensino Goiânia-Goiás

	SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	VERSÃO PÚBLICA Hora da Impressão: 11/07/2022 21:29:47
---	---	--

### Comprovante de modelo de escolha

#### A Secretaria Municipal de Educação - GO / Goiânia formaliza o Modelo de Escolha:

PNLD 2020 - Obras Didáticas - Anos Finais do Ensino Fundamental	Registrado por: 533.114.501-91 - MARCELO FERREIRA DA COSTA em 16/08/2019 às 14:52:09
IP: -	Modelo de Escolha: único para cada escola
Nessa modalidade cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente.	
É necessário atualizar o cadastro, pois a opção selecionada não possui escolas vinculadas!	

Fonte: Disponível em: < [http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index\\_modeloescolha.php](http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_modeloescolha.php)>. Acesso em 24 jul. 2022.

Em cada instituição pública, os docentes fazem a indicação de duas obras (sempre por coleção) referentes ao componente curricular ministrado, de editoras diferentes.

Sampaio (2010, p. 35) observou que

desde 2004, a escolha de cada coleção por área (ou componente curricular) deve refletir as opções didáticas, pedagógicas e curriculares da instituição escolar. Em vista dessa peculiaridade, os editais do PNLD estimulam que cada escola realize uma escolha democrática, colegiada, da qual participem o seu corpo docente e os seus dirigentes.

Nas instituições públicas municipais, os coordenadores pedagógicos realizam a entrega dos LDs aos docentes de cada componente curricular, que são orientados a analisar os livros pautando-se em conteúdos de cada disciplina, assim como no Projeto Político Pedagógico

(PPP<sup>11</sup>). Para a escolha dos LDs, as escolas estimulam diálogos entre os docentes dos turnos matutino, vespertino e noturno, geralmente durante os planejamentos escolares e reuniões destinadas a esta finalidade, visto que será adotada apenas uma coleção de cada componente curricular por escola.

Tal prática foi defendida por Lajolo (1996, p. 7) que recomendou leitura integral das obras, a partir da capa. “Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado”. A autora salientou ainda que a

escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia a dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor [sic] do livro. (LAJOLO, 1996, p.9).

Portanto, “a indicação de duas opções é importante para dar aos negociadores do FNDE alguma margem de negociação do preço dos livros com as editoras. Na prática, as escolas recebem sempre (salvo raríssimas exceções), os livros marcados em primeira opção” (SAMPAIO, 2010, p. 35).

De posse da indicação das duas opções realizada por cada docente de cada componente curricular, cabe ao diretor da escola registrar a escolha pela Internet. A partir do PNLD de 2010, “a direção da escola deve oficializar a reunião que definiu a seleção dos livros por meio de um documento denominado “Registro da Reunião da Escolha”, assinado pelos participantes da escolha, no qual devem constar as coleções selecionadas em primeira e segunda opções e o “Comprovante de Escolha” (figura 2) feito pela Internet (SAMPAIO, 2013, p. 38). No site do FNDE/Guia do Livro Didático 2020, há o link para o preenchimento on-line da ata referente à escolha dos livros: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/ata\\_escolha](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/ata_escolha). Esse documento é composto pelas seguintes partes: dados da escola (nome da instituição; código do INEP; Estado; município e data.

Em seguida, deve-se descrever sucintamente como ocorreu o processo de escolha (até 3800 caracteres). Na sequência, deve ser informada, primeiramente a previsão do número de alunos (6º ao 9º ano anos finais do Ensino Fundamental), em seguida a previsão do número de professores (as) que trabalham nesse segmento.

<sup>11</sup>O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento de construção coletiva, elaborado com a participação dos profissionais da instituição educacional, dos educandos, suas famílias e/ou responsáveis, que considera as características da comunidade local num determinado contexto histórico, tendo por propósito nortear o trabalho pedagógico da instituição. Disponível em: <[sme.goiania.go.gov.br/Orientações\\_reelaboração\\_dos\\_PPP\\_das\\_instituições\\_da\\_RME\\_de\\_Goiânia\\_2018.pdf](http://sme.goiania.go.gov.br/Orientações_reelaboração_dos_PPP_das_instituições_da_RME_de_Goiânia_2018.pdf)>. Acesso em 25 jul. 2022

Em seguida, foram apresentados cinco itens quanto às características das obras. Para cada item, deve ser selecionada uma das opções: não foi considerado; não influenciou; influenciou pouco; influenciou moderadamente e, por fim, influenciou bastante. As características avaliadas são: qualidade gráfica; quantidade de exercícios; qualidade dos exercícios; qualidade do conteúdo; autores; conteúdo atual; conteúdo contextualizado (regional); capa; metodologia inovadora; material áudio/visual; qualidade editorial; editora; número de páginas e para finalizar a abordagem aos assuntos. Os itens descritos são primordiais no processo de escolha das obras didáticas.

A próxima seção diz respeito às informações que influenciaram a escolha das coleções/obras. Novamente foram apresentadas as cinco opções: não foi considerado; não influenciou; influenciou pouco; influenciou moderadamente e influenciou bastante. As informações avaliadas são: resenha crítica dos avaliadores; sinopse do livro; recomendação de outras escolas; acesso ao livro impresso de divulgação; resenha crítica disponível na Internet; experiência positiva anterior com as obras e recomendação de colegas professores.

Feito isso, as coleções selecionadas devem ser informadas, como 1ª e 2ª opções, para cada componente curricular: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Língua Inglesa; Matemática; Ciências; Geografia; História; Obras Interdisciplinares e Projetos Integradores. Ao final, a ata deve ser assinada com o nome dos participantes e os respectivos cargos que ocupam. A fim de garantir transparência no processo de escolha dos LDs, “a Ata da Escolha do PNLD e o Comprovante de Escolha devem ser divulgados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar”<sup>12</sup>.

Com base nos pedidos realizados pelas instituições públicas escolares, o FNDE contabiliza o quantitativo de livros que devem ser destinados, a partir do censo escolar. A partir daí, a negociação ocorre com cada editora.

Sampaio (2010, p. 38) ressaltou que

O FNDE baseia essa negociação no número total de cadernos tipográficos que serão adquiridos de cada editora. Um caderno tipográfico corresponde a um bloco de 16 páginas. Portanto, um livro com 160 páginas tem 10 cadernos tipográficos. Para efeitos de negociação, considera-se mais um caderno tipográfico para cobrir os custos da capa e da encadernação. Logo, um livro de 160 páginas será negociado como 11 cadernos tipográficos. [...] o total de cadernos tipográficos indica a quantidade de papel que a editora terá que comprar para imprimir os livros encomendados,

<sup>12</sup> Fonte: Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/ata\\_escolha](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/ata_escolha)>. Acesso em 06 ago, 2022

Sampaio (2010, p. 39) explicou que “a negociação é dura e feita com cada editora individualmente. Ela começa com a editora com maior demanda de cadernos tipográficos e segue em ordem decrescente”.

Dessa forma, “esse programa envolve volumosas cifras devido ao seu alcance universal, no caso da educação pública, em que é prescrita a liberdade de escolha do docente, mas em que também há uma avaliação pedagógica prévia feita na instância governamental” (CASSIANO, 2013, p. 144).

Nesse sentido, apesar de a margem de lucro obtido pelas editoras com a venda de LDs ao governo ser menor, em comparação com as vendas no mercado privado, é um mercado rentável, pois a escala é maior, de acordo com Bueno (2013) no artigo “Maior segmento do mercado editorial é o de livros didáticos”. Segundo o jornalista, os autores de livros didáticos não se tornam milionários com a venda de livros, como o escritor Paulo Coelho, que já vendeu mais de 100 milhões de livros no segmento literário. [Maktub].

Nesse contexto,

houve um aumento substancial das compras governamentais a partir de 1995, oriundo dessa ampliação do próprio PNLD. Consequentemente [...] aumento nos lucros para as editoras que participam dessas compras governamentais, igualmente para os autores que têm suas obras selecionadas, aprovadas e adotadas. (CASSIANO, 2013, p. 140).

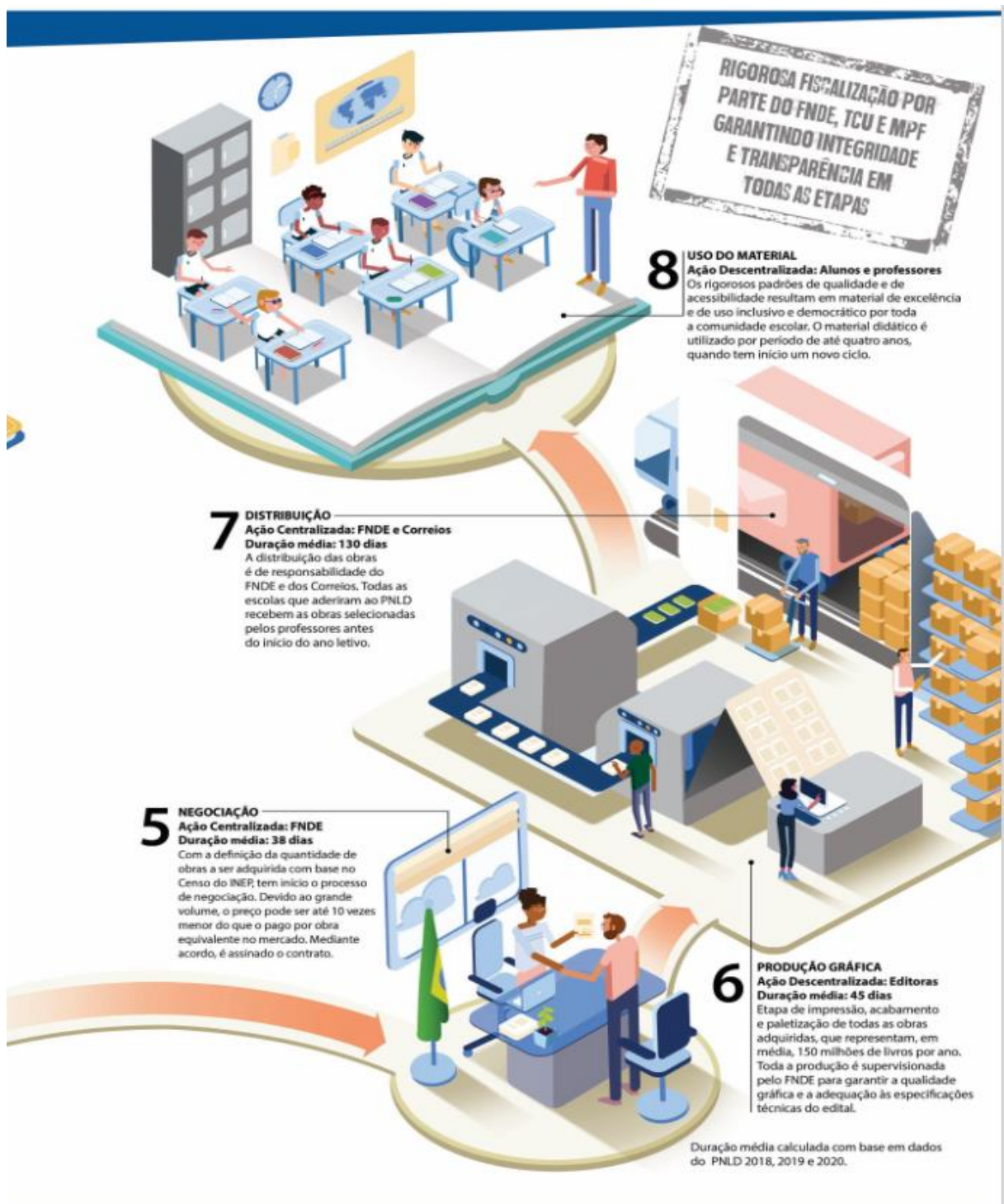
Tal prática caracteriza oligopólio<sup>13</sup>.

O site da Abrelivros disponibilizou fôlder explicativo (gênero multimodal) sobre o funcionamento do PNLD por etapas descritas do PNLD, figuras 3 e 4.

<sup>13</sup> Oligopólio: Quando um mercado é dominado por um pequeno número de produtores/vendedores ofertantes (os chamados oligopolistas), diz-se que existe um oligopólio. A palavra é de origem grega e é formada por dois conceitos: oligo (“poucos”) e polio (“vendedor”). Por isso, oligopólio significa precisamente “poucos vendedores”. Fonte: <https://conceito.de/oligopolio>.

Figura 3- Funcionamento do PNLD- parte I <sup>14</sup>

<sup>14</sup> Disponível em: < [https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/2020\\_Como\\_funciona\\_o\\_PNLD.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/2020_Como_funciona_o_PNLD.pdf) >. Acesso em 23 jul. 2022. A figura foi ampliada para melhor visualização.

Figura 4- Funcionamento do PNLD- parte II <sup>15</sup>

<sup>15</sup> Disponível em: < [https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/2020\\_Como\\_funciona\\_o\\_PNLD.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/2020_Como_funciona_o_PNLD.pdf) >. Acesso em 23 jul. 2022. A figura foi ampliada para melhor visualização.

No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), popularmente conhecido como FHC, adotou-se a “universalização da compra e da entrega do LD de todas as disciplinas do núcleo comum para o alunado do Ensino Fundamental da rede pública, como a distribuição planejada de livros no programa”, ou seja, algo almejado em governos anteriores, porém ainda não executado (CASSIANO, 2013, p. 81-82).

Dessa maneira, foram atendidos os estudantes de 5ª a 8ª séries que receberam gradativamente a partir de 1996 os LDs de todas as disciplinas do núcleo comum (Matemática, Português, Ciências, História e Geografia). Em 1996, primeiramente, os estudantes receberam 2 ou 3 livros e no ano seguinte das demais disciplinas até então não contempladas. Esse fator impactou o mercado editorial. Tal iniciativa foi possível graças à captação e recursos do governo anterior de Itamar Franco (1992-1994) (CASSIANO, 2013, p. 81-82).

Cassiano (2013, p. 83) enfatizou que

o estabelecimento de um fluxo regular de recursos para a execução do PNLD, o cumprimento da universalização da aquisição e distribuição dos livros didáticos para os alunos das oito séries do Ensino Fundamental, como o rescrito na implementação do programa, em 1985, bem como a introdução da avaliação forma medidas que deram ao programa organização diferente daquela que vinha sendo executada e construíram as condições para sua solidificação e permanência.

Cassiano (2013, p. 83) enumerou que a partir de 1996, considerado como o “divisor de águas para o PNLD” houve mudanças significativas no contexto do LD no Brasil, devido ao Plano Decenal de Educação.

Ainda nesse ano, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada. Com base no disposto “fica garantido, como dever do Estado com a educação escolar pública, o atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar. O PNLD situa-se nesse contexto” (MENEZES, 2001).

Na gestão de FHC, o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, anteriormente gerente de operações em Washington (EUA) do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), implementou além da universalização, distribuição e avaliação dos LD, controle no currículo, tais como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a criação de sistemas de informação- censos educacionais, assim como a instituição de avaliações educacionais, realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A respeito dos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma

proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.13).

Ademais, a partir desse ano, os estudantes começaram a participar de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Infere-se, portanto que a entrada do país no mercado internacional nesse segmento atendeu aos interesses do governo FHC, bem como a interferência direta do Banco Mundial e a chegada da Espanha no promissor mercado editorial brasileiro.

Nesse aspecto, Cassiano (2013, p. 97) refletiu que “a opção governamental que privilegia o livro didático como insumo essencial para o desenvolvimento curricular adequado vai ao encontro das orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento”.

A esse argumento, a autora acrescentou que

a incorporação de importantes intelectuais que estiveram trabalhando no interior da sede do Banco Mundial, inclusive o ministro da educação do governo FHC, Paulo Renato de Souza, [...] nos possibilita entender que há realmente, uma congruência entre as orientações do Banco Mundial e as medidas implementadas no país nessa gestão (CASSIANO, 2013, p. 99).

Em 1997, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta. Desse modo “a política de execução do PNLD” ficou sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE), uma autarquia federal <sup>16</sup>. Dessa forma, a área de atuação do FNDE consiste em:

O FNDE é responsável pela operacionalização do PNLD. Na execução do Programa cabe a esta autarquia:

- I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;
- II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;
- III - realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;
- IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados;
- IV - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição;
- V - acompanhar a distribuição das obras;
- VI - realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas;
- VII - Realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino; e
- VIII - Prestar Assistência Técnica aos entes participantes do PNLD <sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Uma Autarquia em seu conceito é uma entidade dotada de personalidade jurídica própria, criada por lei específica e pertencente à Administração Federal Indireta. Seu papel é desempenhar funções próprias, reservadas ao Estado. Fonte: <https://dicionariodireito.com.br/autarquia> . Acesso em 23 jul. 2022.

<sup>17</sup>Fonte: Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>> Acesso em 24 jul. 2022.

Para que as instituições recebessem os LDs, deveriam se cadastrar no censo escolar, organizado e realizado anualmente pelo INEP. A partir do censo, foi possível conhecer o quantitativo de estudantes por escola, por meio das matrículas realizadas a cada ano letivo. Sendo assim, o objetivo era garantir material didático, por meio do PNLD, a todos os alunos de cada instituição. Cassiano (2013, p. 86) observou que o critério adotado “evitou distorções recorrentes entre o número efetivo de alunos e o material entregue, que também era alvo constante de críticas no decorrer do programa”.

A partir de 1995, os livros foram distribuídos pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que assegurou a entrega dos livros antes do início de cada ano letivo.

O transporte dos livros é feito em veículos de grande porte, carretas, caminhões e até barcos motorizados, motos e charretes em regiões da zona rural ou de difícil acesso. [...]. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que viabilizaram a entrega às escolas localizadas nessas áreas. Portanto, com planejamento estratégico, os problemas de distribuição no PNLD foram praticamente resolvidos (CASSIANO, 2013, p.87).

Percebeu-se também a adoção de uma organização cíclica no PNLD. Cada aluno recebia um livro de cada disciplina (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e, posteriormente, também de Língua Estrangeira). Cada livro é recebido no início do ano letivo e deve ser devolvido ao final do mesmo ano, para ser reaproveitado, a princípio, no período de 3 anos, no caso dos livros duráveis, o que por sua vez implica na conscientização quanto ao bom uso, no que concerne à conservação. Esse aspecto denota a sustentabilidade e colabora diretamente com o meio ambiente.

Os livros consumíveis, em menor número de circulação atualmente, não são devolvidos, mas sim doados aos alunos alfabetizando (1º ao 3º ano). As escolas realizam campanhas, que se intensificam com a data comemorativa de 27 de fevereiro- dia do LD.

A compra é feita de maneira alternada, de modo que a cada ano, o governo realiza a compra dos materiais didáticos para cada segmento- 2º ao 5º ano (a partir do PNLD 2011, em substituição à seriação 2 a 4 séries), no ano seguinte atende aos alunos de 6º ao 9º ano (anteriormente 5ª a 8ª séries) e no ano seguinte, faz a reposição, de acordo com os alunos matriculados, daí o caráter cíclico.

Para isso, a elaboração dos Guias de Livros Didáticos segue essa mesma ordem. Essa é uma organização de estrutura cíclica, que atende, como visto, os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental (EF), e, em seguida, os alunos da segunda fase e repõe materiais no ano seguinte.

Ainda sobre a operacionalização do PNLD, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CDFNDE) estabeleceu duas formas para a execução do

PNLD. A forma centralizada, na qual a distribuição de materiais didáticos é feita diretamente pelo FNDE e descentralizada, ou seja, indiretamente pelo mesmo Fundo, com o repasse de recursos aos Estados e Municípios para a aquisição e distribuição de materiais didáticos.

O PNLD (2000) promoveu a entrega de dicionários aos estudantes de 1ª a 4ª séries, uma importante contribuição para a área de lexicologia/lexicografia. Outra mudança promovida no referido ano, foi quanto à entrega dos livros. As instituições de ensino receberam as obras no ano anterior ao ano de uso. Dessa forma, a partir de 2001, os estudantes tiveram acesso aos LDs no início de cada ano letivo. Essa prática se estende até hoje, pois normalmente as obras são enviadas às escolas no período entre dezembro e janeiro, salvo exceções.

Por sua vez, o PNLD 2001 promoveu a inclusão escolar com o atendimento aos alunos com deficiência visual, com o envio de LDs em braile às instituições de ensino.

Em 2002, ao final da gestão de FHC foi realizado o seminário “Livro Didático: desafios de qualidade”, “que teve como objetivo fazer a avaliação do desenvolvimento do PNLD como parte de uma política de Estado” (CASSIANO, 2013, p. 93). No mesmo ano, as universidades passaram a avaliar os livros didáticos diretamente, estabelecendo desta forma a hegemonia nesse processo, antes atrelado à SEB. No tocante às áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa, a avaliação dos LDs ficou a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na equipe, Magda Soares e Roxane Rojo, autoras que constituem o referencial teórico desse estudo nas áreas de Letramento, Pedagogia de Multiletramentos e LDP, respectivamente.

À vista disso,

O livro didático torna-se, assim, elemento aglutinador do currículo nacional: a partir da universalização do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental, por meio do PNLD, 100% dos livros correspondentes às disciplinas do núcleo comum, que entram nas escolas públicas brasileiras para o alunado desse nível de ensino, são avaliados pedagógica e metodologicamente pela equipe governamental, que tem, entre outros critérios, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como norteadores.(CASSIANO, 2013, p. 109).

Por conseguinte, Cassiano (2013, p.113) relatou que “os editores foram se adaptando aos critérios estabelecidos pelo governo, à medida que foram adequando e/ou produzindo o LD de modo que atendesse aos critérios especificados pela equipe do MEC”.

A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) manteve o PNLD, no que diz respeito à universalização da aquisição e da distribuição dos livros para os alunos do EF (1ª a 8ª série), extensão do atendimento para todas as disciplinas, dicionários, livros em braile e doação ao fim do ano dos livros consumíveis aos estudantes da 1ª série. (CASSIANO, 2013, p. 149).

Em 2004, foi criada “uma ferramenta importante para a execução do PNLD”, o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – SISCORT.

Criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em 2004, o sistema permitia registrar e controlar o remanejamento e a devolução dos livros e a distribuição da Reserva Técnica, otimizando a utilização dos materiais por alunos e professores. Além disso, o SISCORT também tinha a função de promover um controle gerencial do PNLD, pelo FNDE, Estados, Municípios e Escolas <sup>18</sup>.

Observou-se a ampliação do programa com o atendimento aos estudantes do Ensino Médio e da EJA, com a criação do PNLEM- Programa de Livro Didático para o Ensino Médio, em 2003, e do designado Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização (PNLA), e posteriormente, em 2009, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. (PNLD EJA), ou seja, houve uma expansão da distribuição dos LDs com o atendimento aos estudantes dos ensinos médio e da educação para jovens e adultos.

Em 2009, a Resolução nº 60 modificou a distribuição dos LDs, o que seria concretizado a partir de 2011. A partir desse ano, somente as instituições que assinassem o termo de adesão receberiam as obras. A mudança ocorreu para “combater o descarte indevido dos livros” Anteriormente, todas as escolas públicas recebiam os livros, a menos que se manifestassem contrariamente, portanto, não havia a necessidade de adesão ao programa. Por meio dessa Resolução, houve a distribuição de livros de Língua estrangeira (Inglês e Espanhol), para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, dicionários a todos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Aos estudantes do Ensino Médio, foram entregues, a partir de 2012, livros de Filosofia e Sociologia <sup>19</sup>.

Na gestão de Lula, de acordo com Waldow (2014) além das áreas supracitadas, observou-se investimentos nas áreas da Educação Infantil, Ensino Superior e Ensino Profissionalizante, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitaram a ampliação de vagas no ensino superior em instituições particulares e no ensino superior público, respectivamente.

Na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016), a primeira presidenta eleita na história do Brasil, Waldow (2014, p. 3) assinalou que houve continuidade nas políticas implementadas na gestão anterior, no que concerne “em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003”. Destacou-se nessa gestão a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), “estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/5040-apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 24 jul. 2022.

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/1443-programa-de-livro-did%C3%A1tico-tem-novas-regras>>. Acesso em 25 jul. 2022.

tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira” (WALDOW, p. 2014, p. 3).

Em 2012, a Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012 reforçou, além da distribuição de LDs aos estudantes níveis Fundamental e Médio, acervo literário e dicionários da seguinte forma:

livros consumíveis aos estudantes de 1º ao 3º ano das disciplinas de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática, os livros dos demais conteúdos programáticos (Ciências, História e Geografia) serão reutilizáveis, assim como acervo de obras literárias (Alfabetização na Idade Certa) e obras complementares de Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática e livros de Língua estrangeira, seriados e consumíveis (6º ao 9º ano), assim como dicionários aos estudantes do EF, com tipologias específicas. Aos estudantes de Ensino Médio, LD seriados e consumíveis de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); Filosofia e Sociologia (volumes [únicos) reutilizáveis e dicionários<sup>20</sup>.

No governo Dilma, foi promovido o “Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa”. A iniciativa teve por objetivo, como o nome do programa sugere, alfabetizar os educandos com a idade de 8 anos. De acordo com Álvares (2012 s/n.), para tanto,

O MEC prevê um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas. O eixo principal é investir na formação dos alfabetizadores, por meio de bolsas a serem concedidas aos orientadores de estudo e docentes, além de utilizar programas como o Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Diferentemente da gestão de Dilma Rousseff, que manteve os programas exitosos da gestão Lula, no governo de Michel Temer (2016-2019) foram promovidas mudanças significativas no PNLD. Nesse sentido, Neto (2017 s/n.), em artigo publicado no site *Publishnews* afirmou que o governo “Temer refundou o PNLD”. Primeiramente, por exemplo, pela alteração do nome do programa, designado a partir de então como “Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD”, de acordo com o artigo 1º do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, em substituição ao decreto de 2010.

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público<sup>21</sup>.

Apesar da mudança na nomenclatura do programa, a sigla (PNLD) foi mantida, devido à difusão e consolidação ao longo dos anos, desde a implantação em 1985.

<sup>20</sup> Disponível em < <https://www.fn.de.gov.br>

Notou-se também a inclusão de outros materiais didáticos, oriundos do advento da tecnologia e a conseqüente inserção das TDIC, que se fizeram necessárias na instituição escola, algo que alterou o ensino-aprendizagem significativamente, pois em consonância com a utilização do LD, contribuem para a melhoria das aulas, conforme o 1º parágrafo do decreto

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos <sup>22</sup>.

Outra mudança implementada foi a unificação dos programas voltados ao LD (PNLD) e ao livro literário Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que passaram a integrar o “novo” PNLD.

Houve a inclusão da distribuição de LD para a Educação Infantil, LD para o componente curricular de Educação Física e livros de Projetos Integradores, a partir do PNLD 2019. Dessa forma, o atendimento do programa contemplou as seguintes etapas:

Art. 6º O processo de aquisição de materiais didáticos ocorrerá de forma periódica e regular, de modo a atender as etapas e os segmentos de ensino seguintes:

- I - educação infantil;
- II - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental;
- III - sexto ao nono ano do ensino fundamental; e
- IV - ensino médio <sup>22</sup>.

Outra mudança implementada diz respeito ao período de utilização dos livros. Os LDs serão consumíveis, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos livros reutilizáveis, o prazo foi alterado de 3 para 4 anos <sup>22</sup>.

Ademais, conforme ressaltou Neto (2017), a avaliação dos LDs, no que concerne à formação da comissão técnica, contemplou a participação de professores das redes pública e particular, assim como professores universitários. Anteriormente, a comissão técnica era formada por Universidades, cada uma delas era responsável por determinado componente curricular. Para integrar a comissão técnica é necessário a titulação mínima de mestre.

Neto (2017 s/n.) observou ainda

Outra mudança importante que deve impactar muito o programa é que agora o decreto presidencial abre uma possibilidade para que “responsáveis pelas redes” façam a adoção do material de maneira única: seja escolhendo um livro só para cada escola ou

<sup>21</sup> Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm)>. Acesso em 25 jul. 2022.

<sup>22</sup> Disponível em < [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_\\_\\_\\_/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/____/Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm)>. Acesso em 25 jul. 2022.

até mesmo para todas as escolas da rede que dirige. Na prática, isso quer dizer que, por exemplo, o secretário estadual de alguma unidade da federação poderá escolher um único título para todos os alunos da sua rede. O documento presidencial faz uma ressalva: “os materiais” deverão ser “escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado”. No entanto, não explica como será feito isso (se por meio de votação, se por um consenso entre os professores ou de qual outra forma).

Apesar das várias mudanças implementadas, que causaram impacto no setor educacional, especificamente no direcionamento do PNLD, não houve aumento dos investimentos nesse segmento. Segundo Fonseca (2019 s/n.), no artigo “Governos de Dilma e Temer também cortaram verbas da educação”, as gestões de Dilma Rousseff, Michel Temer e mais recentemente a de Jair Bolsonaro promoveram cortes significativos na Educação, como um todo, desconsiderando as propostas demagógicas à época das campanhas eleitorais, nas quais a Educação é uma das metas prioritárias. “Nos últimos cinco anos, os cortes nos orçamentos do setor ultrapassaram R\$ 25 bilhões”. (FONSECA, 2019 s/n).

A propósito, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a Educação fora substancialmente alterada. Além dos sucessivos cortes orçamentários na área, observou-se interferência no conteúdo dos LDs e no mercado editorial, o que por sua vez denotou autoritarismo e retrocesso quanto à elaboração e publicação dos LDs (CONTEE, 2021 s/n).

O presidente Jair Bolsonaro proferiu em um discurso em março de 2020, dirigido a seus fiéis apoiadores no Palácio da Alvorada e a jornalistas, no que tange à temática dos LDs “a partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai tá lá a bandeira do Brasil na capa. Vai ter lá o Hino Nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado de muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo”<sup>23</sup>.

Outra questão abordada pelo presidente foi quanto à ideologia. Segundo ele, “devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia”<sup>23</sup>.

No tocante à significação, o termo ideologia possui sentido amplo

significa **aquilo que seria ou é ideal**. Este termo possui diferentes significados. No senso comum, é tido como algo ideal, que contém um conjunto de **ideias, pensamentos, doutrinas** ou **visões de mundo** de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas [grifos do autor]<sup>24</sup>.

O termo ideologia foi amplamente empregado em relação aos LDs, pois de acordo com a gestão Bolsonaro, na gestão anterior do PT, foram produzidos pautando-se na denominada “ideologia de gêneros”, conforme figura 5.

<sup>23</sup>Fonte: Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/01/03/interna-educacaobasica-2019.818158/bolsonaro-quer-suavizar-e-tirar-ideologia-de-livros-didaticos-de-2.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/03/interna-educacaobasica-2019.818158/bolsonaro-quer-suavizar-e-tirar-ideologia-de-livros-didaticos-de-2.shtml)> . Acesso em 29 jul. 2022.

Figura 5- Atividade em livro didático

\* Reconhecer diferentes formas de estruturas familiares.

**2. VEJA OS DESENHOS QUE TRÊS CRIANÇAS FIZERAM PARA REPRESENTAR SUAS FAMÍLIAS.**



COM BASE NOS DESENHOS, PODEMOS DIZER QUE:

A) TODAS AS FAMÍLIAS SÃO FORMADAS POR PAI, MÃE E FILHOS.  
 B) OS AVÓS E OS TIOS NUNCA PODEM MORAR NA MESMA CASA.  
 C) TODAS AS FAMÍLIAS TÊM O MESMO NÚMERO DE FILHOS.  
 x D) AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES UMAS DAS OUTRAS.

A questão permite avaliar a habilidade de ler imagens, no caso desenhos feitos por crianças em que não só a família nuclear está representada, mas diversas formas de composição familiar, e reconhecer que a diversidade caracteriza a estrutura familiar da sociedade.

60

Fonte: Disponível em:<<https://jmnoticia.com.br/4220/>>. Acesso em 30 de jul. 2022.

Em relação ao uso da expressão “ideologia de gênero”,

é importante saber que, nesse caso, a expressão não é a mais adequada, já que a palavra ideologia significa “conjunto de ideias ou princípios sobre um assunto” [...] Gênero é definido como a maneira que uma pessoa se autoidentifica e se percebe como indivíduo (homem ou mulher), o que pode acontecer independentemente da sua sexualidade biológica, ou seja, do sexo com que nasceu. Existem teorias que defendem a existência de apenas dois gêneros (masculino e feminino), mas também há estudos que sugerem a existência de uma diversidade de gêneros, que podem ir além desses dois conceitos. Pesquisadores do assunto defendem que a identificação com um determinado gênero é resultado de uma construção histórica, social e cultural. De acordo com estes estudos, a noção de gênero não seria uma escolha feita conscientemente. Assim, a identificação com um gênero não seria uma escolha pessoal, mas o resultado de uma soma de fatores. A convivência de uma pessoa com certos valores sociais e culturais, por exemplo, além da percepção sobre sua própria identidade <sup>24</sup>.

Assim sendo, percebeu-se que na atividade (figura 5) enfatizou-se as novas configurações de família, isto é, o conceito foi utilizado de forma generalizado como “ideário”, conforme assinalou Chauí (2008). Para autora, “ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e que esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica e dominação política” (CHAUÍ, 2008, p. 4). No caso específico dos LDs, conforme já fora ressaltado, o Estado tem poder decisório em todas as fases de elaboração.

Além do uso equivocado da “ideologia de gêneros”, o presidente Jair Bolsonaro citou negativamente a influência de Paulo Freire, patrono da educação, teórico estudado em várias instituições do mundo, referência na área educacional. Segundo o presidente, em seu mandato,

<sup>24</sup> Disponível em:<https://www.significados.com.br/ideologia/#:~:text=Ideologia%20de%20g%C3%AAnero> . Acesso em 29 jul. 2022.

“não haverá mais nas escolas esse lixo que, como regra, está aí [saindo da] ideologia] de Paulo Freire”<sup>25</sup>.

Nesse sentido, o governo foi acusado de empreender doutrinação nos materiais didáticos, por meio das críticas infundadas quanto à ideologia, ao legado de Paulo Freire, assim como da promoção de patriotismo exacerbado, já evidenciado em outros períodos de nossa história.

À época, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub “garantiu que a pasta deu uma "boa limpada" no material didático. "Já saiu muita porcaria, mas ainda vai (sair) alguns (livros) que a gente não gosta”<sup>26</sup>. O discurso do ministro enfatizou o autoritarismo e insipiência do governo, no que concerne à escolha de obras didáticas, pois gosto pessoal, não deveria, nem de longe, ser justificativa para a exclusão de LDs do PNLD. Há outros aspectos mais relevantes nesse processo, que já haviam sido considerados em gestões anteriores, tais como as inadequações de conteúdo e/ou erros conceituais. Pode-se afirmar, que nesse sentido, houve retrocesso quanto à análise/avaliação dos LD nessa gestão.

Em contrapartida, o secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC), Antonio Paulo Vogel argumentou que não há doutrinação, por parte do governo, nos LDs. Segundo ele "o livro didático é um livro de ensino, e acabou. As matérias estavam todas (*sic*) lá. Não há nenhuma grande novidade nessa história. Vamos deixar acontecer. Os senhores vão vendo à medida em que for acontecendo”<sup>26</sup>.

Em relação à doutrinação dos LDs, Weintraub afirmou que “o livro didático, a função é ensinar. A função não é doutrinar. É como foi o Enem. Em qual questão tentamos doutrinar? Zero. O que a gente quer fazer não é doutrinar, é simplesmente que elas vão para a escola e voltem melhores do que foram”<sup>27</sup>.

A questão da doutrinação, não somente nos LDs, mas também em sala de aula, no que tange à manifestação dos docentes em relação à política foi fomentada pelo movimento “Escola sem Partido”.

Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a

<sup>25</sup>Fonte:Disponível em:<[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino\\_educacaobasica/2020/01/03/interna-educacaobasica-2019,818158/bolsonaro-quer-suavizar-e-tirar-ideologia-de-livros-didaticos-de-2.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/03/interna-educacaobasica-2019,818158/bolsonaro-quer-suavizar-e-tirar-ideologia-de-livros-didaticos-de-2.shtml)> . Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>26</sup> Fonte: Disponível em< <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/01/09/mec-endossa-suavizacao-de-livros-comentada-por-bolsonaro.htm>. >. Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>27</sup> Fonte: Disponível em< <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/01/09/mec-endossa-suavizacao-de-livros-comentada-por-bolsonaro.htm>. >. Acesso em 29 jul. 2022.

prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos<sup>28</sup>.

O Programa tem por objetivo “informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados e manipulados por seus professores. Uma vez informados, os estudantes — que são as vítimas da doutrinação — aprenderão a se defender das condutas abusivas eventualmente praticadas por seus professores militantes”<sup>28</sup>.

Os estudantes, na visão desse Programa, são vítimas de professores opressores que visam doutriná-los e não ensiná-los. Tal concepção remete ao ensino tradicional, no qual os professores apenas repassavam os conteúdos e os estudantes assumiam papel passivo no recebimento de informações, isto é, são impedidos de desempenhar senso crítico face à realidade que os cerca. O referido programa visa o “apagamento da voz do professor” (CASSIANO, 2013, p. 140).

Prova disso, ocorreu em junho de 2022 em Goiânia- Goiás. Um professor de Sociologia de uma conceituada e tradicional escola particular da capital foi demitido porque usou em uma avaliação tirinhas (gênero multimodal) do quadrinista André Dahmer, que abordaram o papel do Estado e da polícia<sup>29</sup>.

A partir de 2020, os LDs foram elaborados de acordo com a BNCC (2107), sendo esse um dos critérios de aprovação no PNLD. No entanto, a editora Maria do Carmo Branco ponderou que “a BNCC não deve começar pelo livro didático. “Se a Base começa pelo livro didático – que tem importância decisiva no processo – a gente vai incorrer no mesmo erro dos Parâmetros Nacionais Curriculares”<sup>30</sup>. O autor José de Nicola endossou as palavras de Branco e afirmou que “o material didático não deve ditar o currículo e sim o contrário”<sup>30</sup>.

Ainda na gestão Bolsonaro, foi implementada a criticada Reforma do Ensino Médio, uma alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A medida Provisória nº 746, de 2016 propôs a reformulação do Ensino Médio.

<sup>28</sup> Fonte: Disponível em:< <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>> Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>29</sup>Fonte: Disponível em:< <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/06/30/professor-de-sociologia-e-demitido-de-colegio-particular-apos-criticas-sobre-trinha-usada-em-atividade-em-goiania.ghtml>>. Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>30</sup> Fonte: Disponível em:< <https://www.publishnews.com.br/materias/2016/05/24/o-livro-didatico-e-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 29 jul. 2022.

Dessa maneira, o governo Bolsonaro foi denominado como uma tragédia (desmonte – BNCC, PNLD e Reforma do Ensino Médio)<sup>31</sup>, assim como a pior gestão da história<sup>32</sup>. Por fim, “não é um governo em crise. Transformou-se numa crise sem governo”<sup>33</sup>.

Portanto, o PNLD desde 1985 assumiu relevância na educação pública brasileira. Por meio desse programa, foi possível traçar um paralelo da história do LD do período anterior e posterior, assim como enfatizou Tavares (2021) na epígrafe desse tópico. Ao longo desses anos, por meio do programa, os estudantes foram atendidos e beneficiados com o uso de LDs de todos os componentes curriculares, assim como de dicionários e de outros materiais pedagógicos oriundos, por exemplo, da tecnologia e inseridos na instituição escola. O governo assistencialista que distribui livros é o maior comprador desse segmento, portanto interfere diretamente na compra e distribuição desses materiais e mais recentemente na análise do material, atrelada aos preceitos da BNCC (2017). Sendo assim, o mercado editorial de LD no país é atrativo e despertou atenção do mercado internacional, em especial da Espanha. Esse é o assunto do próximo tópico.

### 2.3 “É PRA ACABAR! É PRA ACABAR!”: os vendedores de livros didáticos no Brasil

#### *O vendedor de livros*

*Carregava consigo duas enormes malas. Vendia dicionários, histórias de Pedro Malasartes, livros de Monteiro Lobato e a Bíblia Sagrada. De cada exemplar que propagandeava já havia lido na íntegra, isso somado às suas viagens e seus cabelos brancos o tornaram um homem de ampla cultura, também e sabedoria.*  
<https://dcmias.com.br/blogs/o-vendedor-de-livros/>.. Acesso em 31 jul. 2022.

#### *Os vendedores de porta em porta e as suas coleções de livros e enciclopédias inesquecíveis*

*Nós vivemos em constante evolução. [...] Mas não tenho como negar que sinto muitas saudades da época das enciclopédias e livros que eram vendidos na porta de nossas casas. [...]o que valia para a gente eram os vendedores de livros e enciclopédias de porta em porta.*

<sup>31</sup> Disponível em:< Fonte: <https://esquerdaonline.com.br/2021/04/10/a-tragedia-da-educacao-basica-brasileira-no-contexto-de-desmonte-bncc-pnld-e-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>32</sup> Disponível em:< Fonte:<https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/11/priscila-cruz-todos-pela-educacao-gestao-bolsonaro.htm>. Acesso em 29 jul. 2022.

<sup>33</sup> Disponível em:< Fonte: <https://noticias.uol.com.br/colunas/josias-de-souza/2021/08/22/gestao-bolsonaro-ja-nao-e-um-governo-em-criese-tornou-se-criese-sem-governo.htm>. Acesso em 29 jul. 2022

*Eles eram a nossa Internet dos anos 70. Era através deles que tínhamos acesso ao mundo maravilhoso da escrita e das gravuras. [...].* <https://www.livroscopiniao.com.br/2012/05/os-vendedores-de-porta-em-porta-e-as.html>. Acesso em 31 jul. 2022.

A nostalgia propiciada pela leitura dos dois excertos remete-nos a um passado distante, porém ainda presente em nossas memórias. Tal época contrasta com o mundo evoluído e globalizado, que nos proporciona o acesso aos livros, por um clique, por exemplo. Diferentemente das pesadas malas em que ficavam guardados outrora, os livros estão disponíveis em catálogos de vendas, por meio de fotos e/ou sinopses, nas estantes de livrarias nos shoppings (com menor frequência, pois muitas delas fecharam as portas após a pandemia), nas estantes dos sebos, que ainda resistem nas ruas das grandes cidades brasileiras (livros impregnados de histórias, as páginas amareladas com o tempo, as manchas, as impressões que denotam o uso...) confirmam que o livro transcendeu, resistiu e “está vivo” (apesar de muitos terem afirmado categoricamente o seu fim, diante da presença maciça da tecnologia). Até parece uma das histórias inventadas por Pedro Malasartes... Resguarda certa semelhança, dado o grau de esperteza das editoras no contexto brasileiro, que começaram como negócios familiares e posteriormente se aliaram ao capital estrangeiro (reflexo da globalização).

Essa história teve início a partir do século XIX. A princípio, de porta em porta, o acesso aos livros também se diversificou e expandiu. No entanto, ainda não aprendemos a exercer o papel de leitores, devido à falta de prática e aos preços das obras, por exemplo. Somos “um país que lê pouco, principalmente se compararmos com a quantidade de obras produzidas”, de acordo com Tavares (2022s/n.), presidente da CBL, em artigo escrito após a realização da 26ª Bienal Internacional do Livro em São Paulo<sup>34</sup>. Tavares (2022 s/n.) enfatizou ainda que

O Brasil ocupa o octogésimo quarto lugar do ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em que os países mais bem posicionados são justamente os que registram maior volume de aquisição de livros por pessoa. Precisamos defender as garantias constitucionais: o acesso à cultura e educação por meio do livro. Já está mais do que comprovada a correlação entre crescimento econômico, melhoria da escolaridade e aumento da acessibilidade do livro, um produto democrático, capaz de ser consumido por cidadãos de todas as idades, etnias, gêneros e classes sociais. O livro é um dos principais elementos de preservação e divulgação cultural de um país. Ele provoca o encontro com o saber, aproxima as pessoas e transfere conhecimento de geração a geração. Políticas públicas para preservar e defender o livro, e aqueles que do livro vivem, são um investimento na expansão da educação e cultura nacionais<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Fonte: Disponível em:<

<https://extranet.cservice.io/viewnews.html?newsId%3d26480617%26channelId%3d587%26customerId%3dOkKBgcMTekG2ELZs9CmYEg%3d%3d%26newsletterId%3d72ce7ef3-1ec2-48ff-874e-8f2f9eb7d3b2>.> Acesso em 31 jul. 2022.

<sup>35</sup> Fonte: Disponível em:<

<https://extranet.cservice.io/viewnews.html?newsId%3d26480617%26channelId%3d587%26customerId%3dOkKBgcMTekG2ELZs9CmYEg%3d%3d%26newsletterId%3d72ce7ef3-1ec2-48ff-874e-8f2f9eb7d3b2>.> Acesso em 31 jul. 2022.

Se no país a venda, no que concerne à leitura de livros literários, por exemplo, não corresponde às expectativas, fato contrário foi percebido em relação ao mercado editorial de livros didáticos. Dessa forma, percebeu-se um mercado promissor, desde que o governo se tornou o maior comprador e distribuidor de obras no país. Segundo Hallewell (1985, p. 207) “os livros didáticos proporcionam uma linha de vendas segura e permanente”.

Nesse sentido, Cassiano (2013, p. 318) ponderou que os “resultados nas avaliações internas e externas comprovaram que “não somos um país de leitores”, em contrapartida “somos um excelente mercado para as editoras de didáticos, em decorrência dos números da educação brasileira e da compra governamental” (CASSIANO, 2013, p. 318).

Nesse segmento, Baptiste Garnier e Francisco Alves foram os primeiros donos de editoras/livrarias que se dedicaram às vendas de LDs no país, a partir do século XIX, conforme relatado no tópico 2.1 desse estudo.

Desde então, o mercado editorial de LDs no país atingiu o apogeu, especificamente a partir de 1985, com o advento do PNLD. Por meio desse programa,

livros escolares circulam aos milhões diariamente pelas mãos de professores e alunos. Editoras divulgam novos títulos e reeditam os mais vendidos, dando ao livro didático proeminência na indústria cultural. A literatura escolar é o produto de maior venda no quadro atual das editoras nacionais”. (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

Tomando por base pesquisa realizada no ano-base de 2018 (ano mais recente disponível para consulta) pela Câmara Brasileira de Livros (CBL) em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), que tem por objetivo realizar estimativas quanto à performance no mercado editorial e nos subsetores anualmente, o segmento de LDs ficou em primeiro lugar na venda de livros, seguido respectivamente das seguintes áreas temáticas: Religião; Literatura Adulta; Autoajuda; Literatura Infantil; Literatura Juvenil; Biografias; Ciências Humanas e Sociais; Direito; Línguas e Linguística; Economia, Administração e Negócios e Administração Pública; Medicina Farmácia, Saúde pública e Higiene; Literatura Jovem Adulto; Psicologia e Filosofia; Gastronomia e Culinária; Educação e Pedagogia; Educação física e Esportes; Dicionários e Atlas Escolares; Artes; Agropecuária Veterinária e Animais de Estimação; Matemática, Estatística, Lógica e Ciências Naturais; Engenharia e tecnologia; Turismo, Lazer; Informática, Computação e Programação, Arquitetura e Urbanismo e Outros <sup>36</sup>.

No ano de 2018, ao todo, foram vendidos na totalidade 349.914.643. Desse total, 162.858.488 livros didáticos, o que corresponde a 46,54% das vendas.

<sup>36</sup> Fonte: Disponível em: < <http://cbl.org.br/downloads/fipe>.> Acesso em 31 jul. 2022.

Isto posto, Freitag et al. (1997, p. 64) enfatizou que “a economia do livro didático é, nas condições brasileiras de produção, o grande negócio de editoras e livrarias”. Os dados da pesquisa comprovam tal afirmação.

Nesse contexto, a escola assumiu papel determinante no mercado editorial, pois é por meio dessa instituição social e de seus calendários escolares que as vendas acontecem. Cassiano (2013, p. 37) relatou que a circulação dos livros didáticos se dá em função da escola “onde ocorre a totalidade de seu uso”. A autora enfatizou ainda que o caráter de “venda cíclica” dos LDs está:

diretamente ligada ao calendário escolar- inclusive a agenda governamental para a avaliação, aquisição e distribuição desses livros também é pautada levando em consideração o calendário escolar. Por isso, a escola é vista pelas grandes editoras de didáticos como mercado-alvo e o governo- comprador privilegiado e responsável pelas prescrições curriculares- impõe a tais empresas especificidades para a produção e a circulação desse produto. (CASSIANO, 2013, p. 37).

Nesse tocante, fica claro que o LD é uma mercadoria, que atende às necessidades do mercado consumidor, direcionada pelos preceitos estabelecidos pelo Estado, que implementou políticas públicas para atender a essas demandas. O LD “é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado” (BITTENCOURT, p. 14, 2008).

Dessa forma, as editoras atendem aos interesses do Estado, no que tange à inserção dos currículos mínimos, pois o interesse é contemplar as expectativas do comprador. Freitag (et al. 1997, p.52) constatou que

a fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. As variações ocorrem meramente na forma de apresentação e diagramação do livro, **[o que por sua vez se configuram em aspectos multimodais- grifo meu]**.

Em relação ao mercado de LDs, Cassiano (2013) relatou a entrada dos designados grandes grupos empresariais (oligopólio), que substituíram gradativamente as empresas de cunho familiar, Segundo Cassiano (2013, p. 245), “as histórias das editoras estavam atreladas aos homens que as criaram”, em especial nas décadas de 1970 a 1990. A autora acrescentou que “exceção feita à Editora do Brasil, todas as editoras que lideravam o mercado de livros didáticos passaram a fazer parte de grandes grupos, muitos deles formados pela incorporação das menores editoras pelas maiores” (CASSIANO, 2013, p. 246).

Nesse mesmo período (1970-1990), as editoras que se destacaram no cenário do mercado editorial brasileiro foram: Saraiva, FTD, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e o IBEP- sediadas em São Paulo - empresas familiares, à exceção da FTD, origem francesa (CASSIANO, 2013, p. 246-248).

Freitag, et al. (1997, p. 51) enfatizou que em relação à produção e elaboração dos LDs, “o modelo brasileiro assemelha-se mais ao francês ou alemão, [...] desde a formulação de conteúdos, até sua confecção técnica- é assegurada por editoras particulares, das quais o Estado compra o produto pronto, depois de ter passado pelo crivo das comissões de avaliação”.

Por conseguinte, por se tratar de um mercado competitivo e promissor, as editoras investiram em estratégias de marketing “mais agressivo em relação ao poder público (esferas governamentais e escolas) e em decorrência do poder de investimento que possuem”, isto é, “ações inéditas”, para que, dessa forma, tenham seus LDs aprovados e comprados, por meio do PNLD (CASSIANO, 2013, p. 42-149).

Dentre as ações de marketing utilizadas pelas editoras, destacam-se: “palestras com os autores das obras, *folders*, comerciais de TV, congressos” (observando-se as restrições impostas pela Portaria Normativa nº 7 - 2007<sup>37</sup>).

Dessa forma, as grandes editoras se sobressaíram na disputa nesse mercado “desleal”. Devido a esse fator, Cassiano (2013, p. 271) afirmou que “dificilmente alguma editora de porte pequeno ou médio tem recursos para disputar com igualdade o mercado brasileiro dos didáticos”.

Nesse sentido, a divulgação dos LDs ocorre nas escolas, onde o trabalho é realizado. Cassiano (2013, p. 265-266) observou que “a essência de todos esses esforços é a divulgação (e não a venda direta) do livro didático e paradidático na instituição escolar”. Para tanto, o poder persuasivo das editoras recai sobre os coordenadores pedagógicos e professores, isto é, os “protagonistas dessa escolha”, especialmente, visto que esses detêm o poder de decisão quanto a obra selecionada. Na rede pública, a seleção das obras geralmente entre os meses de agosto e setembro. Posteriormente, são realizados pedidos ao PNLD para a aquisição. Na rede particular, a venda de LDs é sazonal (no início de cada ano letivo). As obras selecionadas são vendidas em livrarias. Anteriormente, eram comercializados também nas dependências das instituições de ensino (CASSIANO, 2013, p. 265).

No município de Goiânia- Goiás, a lei 9.001, de 27-12-2010

determina que as instituições de ensino ficam proibidas de comercializar, assim como permitir a comercialização por terceiros, nas suas dependências, de livros didáticos,

<sup>37</sup> Fonte: Disponível em:<

paradidáticos, literários e técnicos, bem como materiais escolares e afins, exceto se o estabelecimento de ensino possuir a devida autorização da atividade estabelecida no Alvará de Funcionamento e Localização <sup>38</sup>.

O século XXI tem sido marcado pela entrada de capital estrangeiro no mercado editorial brasileiro, considerado atrativo, visto que “caracteriza como o maior mercado consumidor da América Latina” (CASSIANO, 2013, p. 289), devido aos fatores discriminados:

O Brasil, apesar de grande densidade demográfica, apresenta unidade linguística, o que facilita sobremaneira a etapa da produção dos livros escolares, além de contar com tradicional política centralizada de compra e distribuição abrangente do LD, o que também facilita os processos de comercialização e distribuição desses livros (CASSIANO, 2013, p. 289).

Outro fator que contribuiu para a inserção de grupos estrangeiros no mercado editorial brasileiro, em especial da Espanha, foi a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no país Projeto de Lei 3987/00 <sup>39</sup>. Cassiano (2013, p. 280) afirmou que tal fato “representou um grande nicho de negócios que se abriu para as editoras de didáticos do país”.

Dessa maneira,

a expansão da língua espanhola é considerada estratégica tanto pelo potencial de negócios que ela pode gerar (no ensino da língua, na formação de professores, na venda de materiais didáticos especializados etc.), como por amalgamar a entrada de empresas espanholas de todos os segmentos no mercado internacional, pelo viés da cultura, o que estabelece um vínculo com o consumidor local muito maior do que o meramente estabelecido pelo âmbito econômico (CASSIANO, 2013, p. 281).

A Espanha foi o maior investidor estrangeiro no Brasil entre os anos de 1998 e 2000. A entrada do mercado espanhol no mercado editorial brasileiro redimensionou a produção de LDs no país, pois

trouxe a necessidade de também analisar o mercado de livros didáticos numa perspectiva internacional, visto que não se tratava mais de analisar uma concentração restrita a empresas familiares e suas estratégias comerciais. Estávamos, pois, diante de um fenômeno que implicava entender o significado do Brasil no mundo globalizado, por meio da indústria cultural- e, como já se viu, o segmento dos livros didáticos tem implicação direta para a educação. Assim, dimensionar o Brasil à luz da política e da economia do livro didático, tanto no contexto europeu quanto no da América Latina, foi uma necessária reflexão a ser feita frente à reconfiguração do mercado editorial brasileiro (CASSIANO, 2013, p. 29-30).

Segundo Cassiano (2013), o caso mais expressivo da entrada do capital espanhol no mercado editorial do país foi a compra da Editora Moderna pelo conglomerado midiático Santillana do Grupo Prisa (em março de 2001).

<sup>38</sup> Fonte: Disponível em: < [<sup>39</sup> Fonte: Agência Câmara de Notícias. <https://www.camara.leg.br/noticias/68153-camara-aprova-oferta-obrigatoria-de-ensino-de-espanhol/>. Acesso em 01 ago. 2022.](https://www.contabeis.com.br/legislacao/74977/lei-9001-2011/#:~:text=Esta%20lei%20determina%20que%20as%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino,atividade%20estabelecida%20no%20Alvar%C3%A1%20de%20Funcionamento%20e%20Localiza%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em 01 ago. 2022.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

De acordo com a autora “a Santillana optou por comprar a Editora Moderna porque, além de essa empresa já estar consolidada no segmento dos didáticos no Brasil, tal aquisição também resolvia a questão da língua e da cultura” (CASSIANO, 2013, p. 276). Para se adequar mais rapidamente ao mercado nacional, o Grupo Santillana “também adquiriu a cultura local da empresa responsável em grande parte pelo sucesso da mesma no espaço nacional”. (CASSIANO, 2013, p. 278).

Diante disso, “a Editora Moderna, que já era sólida, teve ascensão visível nos poucos anos de administração da Santillana, além de ter ampliado significativamente sua linha de atuação” (CASSIANO, 2013, p. 276).

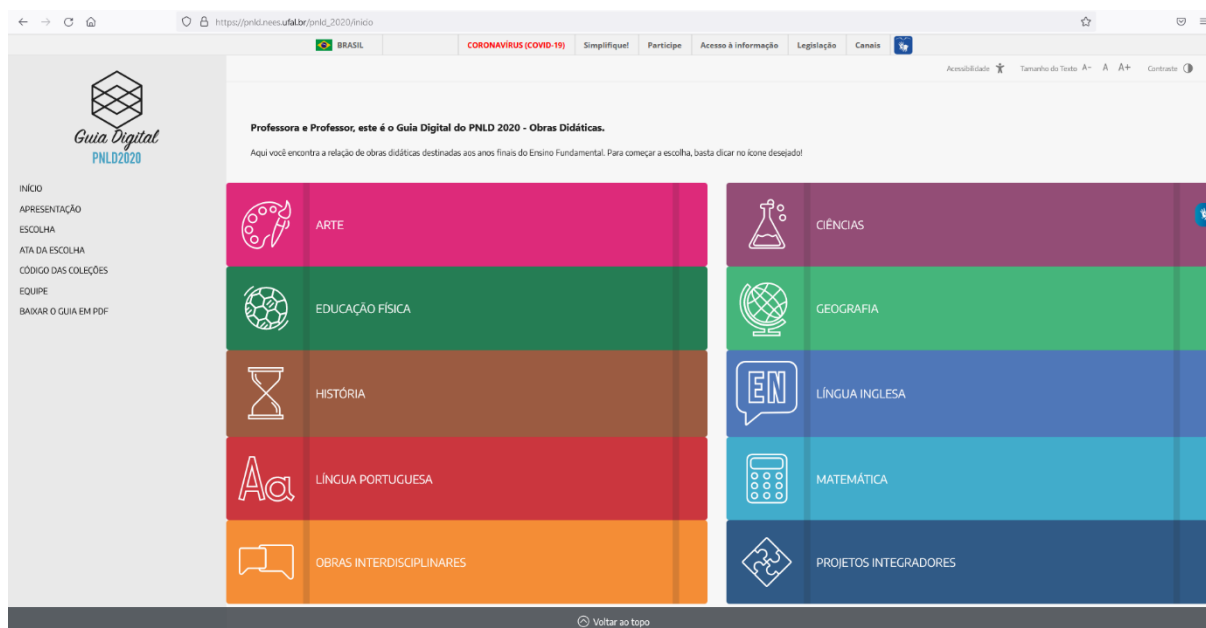
A presença maciça das editoras espanholas na América Latina suscitou críticas quanto aos designados “colonialismo cultural” e a “neocolonização cultural”. Para Martinez Bonafé (2002, p. 90-91) apud Cassiano (2013, p. 42), a homogeneização curricular e expansão editorial-terão uma importante repercussão cultural em médio prazo”. Em relação à “neocolonização cultural”, seria o mesmo que “supor que os governos deixam um elemento fundamental de seu sistema educativo, o currículo, nas mãos de empresas estrangeiras”, o que não se verificou. (MIRANDA apud CASSIANO, 2013, p. 43).

No que diz respeito às editoras estrangeiras, notou-se a vinculação com a criação de fundações culturais, a Fundação Santillana, por exemplo, do Grupo Santillana/Prisa. Essas fundações culturais “atuam como organizações culturais e operam com a realização de grandes eventos no âmbito da educação e da cultura, agregando valor institucional às respectivas empresas de suas vinculações” (CASSIANO, 2013, p. 290).

A chegada do Grupo Santillana ao Brasil contribuiu para a participação dos estudantes brasileiros em avaliações institucionais internas e/ou externas, tais como: o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na gestão do ministro Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso (CASSIANO, 2013, p. 291). A participação dos estudantes brasileiros no PISA, ainda que, primeiramente, de forma voluntária, foi consequência da inserção do Brasil no âmbito internacional, por meio das editoras atuantes no território nacional.

Com o objetivo de identificar as editoras em exercício no mercado editorial brasileiro e que se submeteram à seleção do PNLD 2020, foi realizada consulta no site do FNDE (guia PNLD 2020), no qual foi acessado o Guia *Online*. Optou-se pela consulta desse ano corrente, visto que no guia constam as obras selecionadas para os anos finais do ensino fundamental-(período de 2020/2023). A figura 9 ilustra a página do Guia Digital PNLD 2020.

Figura 6- Guia Digital PNLD 2020



Fontes: Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em 04 ago. 2022.

Disponível em;< [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio)>. Acesso em 04 ago. 2022.

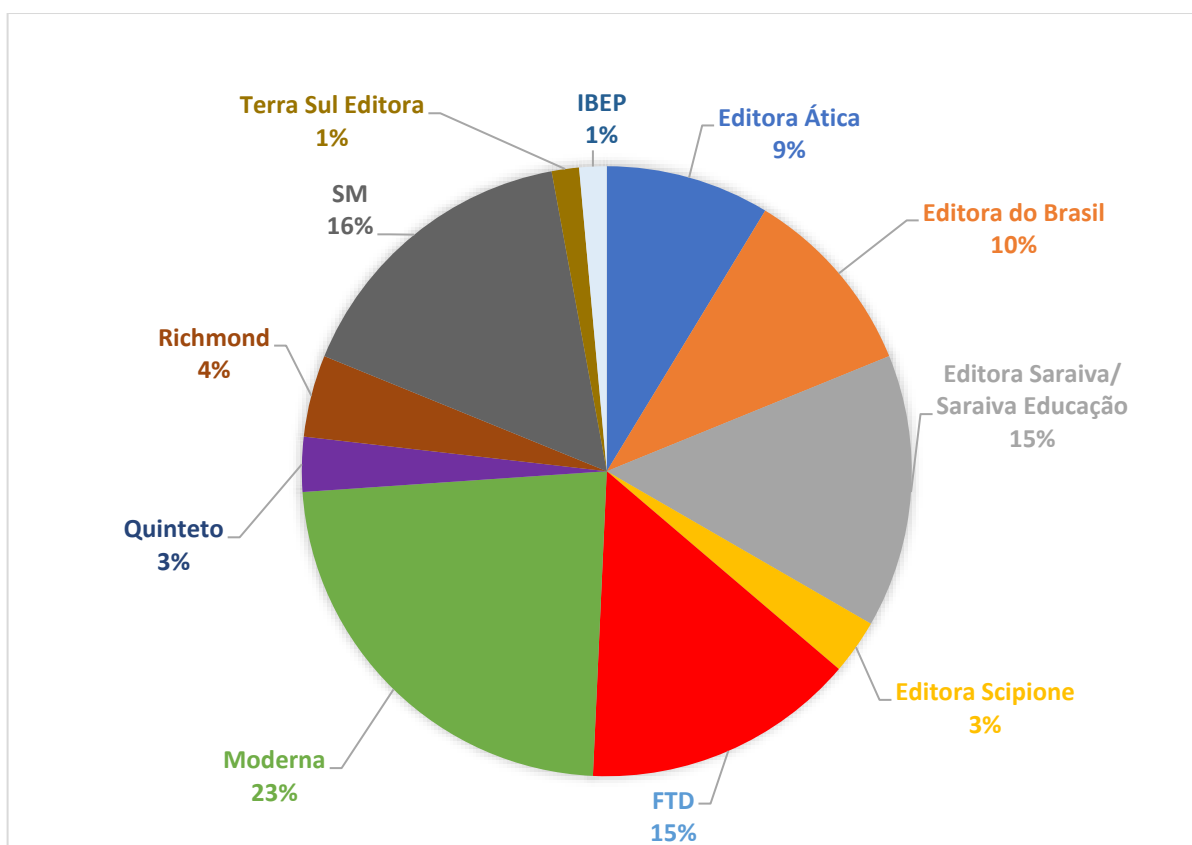
Dessa forma, verificou-se os oito componentes curriculares do Ensino Fundamental, em destaque, representados por cores distintas: Arte; Ciências; Educação Física; Geografia; História; Língua Inglesa; Língua Portuguesa e Matemática, além de obras interdisciplinares e projetos integradores. Do lado esquerdo, dispostos em uma coluna, os ícones: início; apresentação; escolha; ata de escolha; código das coleções; equipe e baixar o guia em PDF. Ao clicar em cada um desses ícones, ocorre um direcionamento para cada assunto específico. Ao Consultar o Guia Digital de Livros Didáticos do PNLD 2020, constatou-se a participação das seguintes editoras nos respectivos componentes curriculares:

- Componente Curricular Arte: Editora Scipione; Editora do Brasil; IBEP; FTD; Moderna; Editora Ática e SM.
- Componente Curricular Ciências: Moderna (3 opções); FTD (2 opções); Editora do Brasil (2 opções); Saraiva Educação (2 opções); SM (2 opções) e Editora Ática.
- Componente Curricular Educação Física: Terra Sul Editora e Moderna.
- Componente Curricular Geografia: Moderna (2 opções); Saraiva Educação (2 opções); FTD; Editora do Brasil (2 opções); SM (2 opções); Editora Scipione; Quinteto; Editora Ática.
- Componente Curricular História: Moderna (3 opções); SM (2 opções); Saraiva Educação (2 opções); FTD (2 opções); Quinteto; Editora Ática.

- Componente Curricular Língua Inglesa: Richmond (3 opções); FTD (2 opções); SM (2 opções); Editora Ática; Saraiva Educação.
- Componente Curricular Língua Portuguesa: Moderna (2 opções); Editora do Brasil; SM; Editora Saraiva e IBEP.
- Componente Curricular Matemática: SM (2 opções); FTD (2 opções); Editora do Brasil; Moderna (3 opções); Editora Scipione; Editora Ática e Editora Saraiva.
- Obras Interdisciplinares: Moderna.
- Projetos Integradores: Ática; FTD; Moderna; Saraiva Educação e Editora do Brasil.

Com base nos dados aferidos, foi elaborado o gráfico para ilustrar a participação de cada editora no PNLD 2020.

Gráfico 5- Participação das editoras no PNLD 2020



Fontes: Elaborado pelo autor (20220, com base em informações disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020> /<[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio)>. Acesso em 04 ago. 2022.

Ao todo, 11 editoras tiveram suas obras aprovadas e ingressaram no PNLD 2020. Observou-se a hegemonia da Editora Moderna em todos os componentes curriculares, bem como nas Obras interdisciplinares (única editora a apresentar livro nesse segmento) e nos

projetos integradores (23%). Tal fato, deve-se à influência do capital estrangeiro do Grupo Santillana, injetado no mercado editorial brasileiro.

Em seguida, as Editoras SM (16%); Editora Saraiva/Saraiva Educação e FTD (15% cada); Editora do Brasil (10%); Editora Ática (9%); Richmond (4%); Editora Scipione e Quinteto (3%) e IBEP e Terra Sul Editora (1% cada).

A editora Richmond apareceu somente no seguimento Língua Estrangeira Inglês, assim como a Terra Sul Editora no componente curricular de Educação Física. O IBEP teve apenas uma obra aprovada, no componente curricular de Língua Portuguesa, o livro “Tecendo Linguagens”, umas das fontes documentais elencadas e analisadas nesse estudo.

Em relação aos LDP, as três editoras Moderna, Editora do Brasil e IBEP tiveram as obras aprovadas para a utilização no quadriênio (2020-2023).

Por conseguinte, será traçado um breve histórico das Editoras: Moderna, Editora do Brasil e IBEP, as editoras que publicaram os livros elencados para esse estudo, com base no uso na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME). As informações foram extraídas dos sites das editoras.

### 2.3.1 Editora do Brasil <sup>40</sup>

A Editora do Brasil foi fundada por um grupo de educadores paulistas (elite cultural): Carlos Pasquale, Manoel Netto, Victor Mussumece e Carlos Costa. A propósito, a família de Carlos Costa esteve à frente da Editora do Brasil, em especial o filho do empresário, Fernando Costa, médico, professor de História Natural e empresário. A figura 7 ilustra a mudança do logo da editora.

---

<sup>40</sup> Tópico escrito com base na leitura de EDITORA DO BRASIL: 75 anos/ [organização: Floreal Rodriguez]. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.editoradobrasil.net.br/sobre-a-brasil/>>. Acesso em 03 ago. 2022

Figura 7- Editora do Brasil

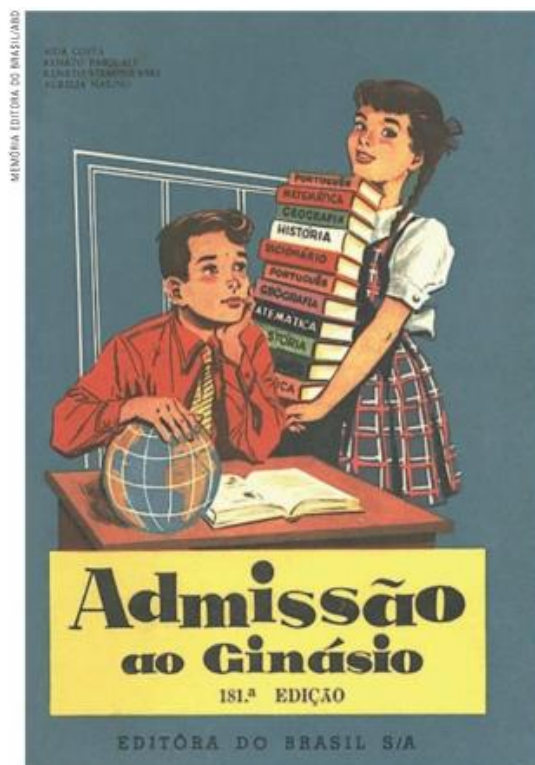


Fonte: Disponível em: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ.>](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ.>) Acesso em 02 ago. 2022.

Nessa época, conforme mencionado anteriormente, as editoras eram negócios familiares, conforme ressaltado por Cassiano (2013) que transitavam entre pais e filhos. A editora iniciou as atividades em 1943, no Governo de Getúlio Vargas, na época da Segunda Guerra Mundial, com a publicação do manual “Admissão ao Ginásio” (figura 8) de autoria de Aída Costa (irmã de Carlos Costa) [et.al], sucesso de vendas, que alcançou 550 edições.

A obra destinava-se à preparação de estudantes para o ingresso no ginásio (Ensino Fundamental- anos finais). O filão de livros didáticos era um dos objetivos pretendidos pela Editora, dada a inexpressiva produção desses materiais no Brasil.

Figura 8- Capa do livro “Admissão ao Ginásio”



Fonte: Disponível em: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ) . Acesso em 02 ago. 2022.

O livro “Português- Admissão para ginásio” (figura 9) de autoria de Aída Costa, também fora sucesso de vendas. Em 1947, foi publicada a revista EBSA (catálogo comercial dos livros da Editora do Brasil), assim como livros de literatura infantil e de literatura, em geral.

Figura 9- Capa do livro “Português para Admissão ao Ginásio”



Fonte: Disponível em: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ). Acesso em 02 ago. 2022.

Ao longo de trinta anos de atividade, a Editora do Brasil vendeu mais de 200 milhões de exemplares. Em peça publicitária (figura 10), gênero multimodal, para comemorar tal feito, o slogan utilizado foi o seguinte: *Não há brasileiro com mais de sete anos de idade, que já não tenha estudado e aprendido num livro da Editora do Brasil. Os professores sabem disso. Você sabe disso. Você tem muitos volumes da Editora do Brasil em sua casa.*

Figura 10- Peça publicitária da Editora do Brasil

MEMÓRIA EDITORA DO BRASIL/ABO



Duzentos milhões de livros em menos de 30 anos!  
 Não há brasileiro com mais de sete anos de idade, que  
 já não tenha estudado e aprendido num livro da  
 EDITORA DO BRASIL.

Os professores sabem disso.

Você sabe disto. Você tem muitos volumes da  
 EDITORA DO BRASIL em sua casa.

Fonte: Disponível em: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/cbsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ%3E](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/cbsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ%3E). Acesso em 02 ago. 2022.


No anúncio da gráfica da Editora, inaugurada na década de 1970, os anunciantes “dialogaram” com Gutenberg: “*Viu, Gutenberg? Inauguramos o maior parque industrial do livro no país*” (figura 11).

Figura 11- Peça publicitária da Editora do Brasil-II


Você imprimiu o primeiro livro com tipos móveis de chumbo. Abriu a porta. Nós entramos. E já produzimos mais de 200 milhões de livros. Inspirados na mesma intenção que motivou você: O amor.

O amor à criança, ao jovem, ao homem, ao futuro. Nossa tradição de 30 anos apenas nos garante a certeza do dever cumprido e do presente feliz. Hoje, inauguramos o maior parque

industrial da livro, ampliamos nossas perspectivas e nos preparamos para acompanhar o grande salto brasileiro: 16 mil metros quadrados de área. Centenas de técnicos, educadores, autores, especialistas em comunicar cultura. 50 mil livros por dia. Um milhão por mês. Editora do Brasil Ano 30. Há trinta anos construindo brasileiros com livros e com amor.



**VIU,  
GUTENBERG?  
INAUGURAMOS  
O MAIOR PARQUE  
INDUSTRIAL  
DO LIVRO  
NO PAÍS.**



**EDITORA  
DO BRASIL  
ANO 30**

SEDE: Conselheiro Nébias, 887 - PARQUE GRÁFICO - José Lourenco Neves, 368 - Guarulhos

Fonte: Disponível em: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ%3E](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ%3E). Acesso em 02 ago. 2022.

Em 1956, a Editora do Brasil firmou parceria com os irmãos Marista da FTD, que cederam o acervo à Editora do Brasil. No entanto, a parceria durou apenas sete anos. EM 1964, foi realizado o distrato entre as editoras.

Nessa ocasião, a Editora trabalhava com o que havia de mais moderno no mercado. Exemplo disso, é a impressora Linotipo (figura 12).

Figura 12- Linotipo



Fonte: Disponível em: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ%3E](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU0OQ%3E). Acesso em 02 ago. 2022.

Ao longo de setenta anos, a Família Costa assumiu o controle majoritário da empresa. Em 2013, houve maior participação em programas do governo federal. Em 2017, os livros da Editora atingiram a marca de 6 milhões de livros vendidos, com destaque no PNLD do Ensino Médio (50%). Nessa época, os negócios para o *e-commerce*<sup>41</sup> expandiram, isto é, vendas nas redes sociais. A Editora atende à Educação básica, no que tange à elaboração de “livros escolares” para as redes privada (maior proporção) e rede pública (menor proporção- PNLD).

A Editora produz livros impressos e nas versões digitais (figura 13), tais como “Praticando Matemática” e o “Projeto Apoema” (uma das fontes documentais desse estudo). Vale ressaltar, que o Projeto Apoema não se restringe ao Componente Curricular de Língua Portuguesa, mas sim estende-se aos demais componentes curriculares.

<sup>41</sup> O *e-commerce* (do inglês, *eletronic commerce*), conhecido em português como comércio eletrônico, é a prática conhecida por gerar negociações online para compra de produtos, serviços e infoprodutos. Fonte: <https://www.conversion.com.br/blog/o-que-e-ecommerce/>. Acesso em 03. ago. 2022.

Figura 13- Versão digital



Fonte: [https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa\\_75\\_anos\\_24x24cm\\_pdf\\_final?fr=sMzExMzMwMjU00Q](https://www.editoradobrasil.com.br/https://issuu.com/editoradobrasil/docs/ebsa_75_anos_24x24cm_pdf_final?fr=sMzExMzMwMjU00Q). Acesso em 02 ago. 2022.

Em 2017/2018, foi firmada parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) para a elaboração de “livros de excelência”. A FGV agrega valor às obras com o seu selo, dada a relevância dessa instituição no meio acadêmico. No entanto, nos livros destinados às vendas ao governo (PNLD), o selo da FGV não aparece. Nessa empreitada, os três primeiros livros publicados foram: “Tempos modernos, Tempos de Sociologia” - volume único; História em curso- volume único e “Entre linhas e pontos: tecendo literatura, língua e produção textual”.

### 2.3.2 IBEP<sup>42</sup>

O Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) iniciou as atividades como a Companhia Editora Nacional. Em 1918, foi publicada a obra “Urupês” (convocação ao

<sup>42</sup> Tópico escrito com base na leitura da história da editora. Disponível em: < <https://grupoibep.com.br/#historia>>. Acesso em 03 ago. 2022.

nacionalismo e personagem icônico Jeca Tatu) de Monteiro Lobato (1882-1948), já descrita no tópico 2.1.

Na década de 1920, Lobato continuou sua carreira exitosa com os lançamentos de “Negrinha”, “O saci” e “A menina do nariz arrebitado”, dando início à saga do Sítio do Picapau Amarelo. Em 1923, a Companhia tinha 200 títulos no catálogo. Em 1924, Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira (1901-1973) decidiram empreender negócio próprio com o lançamento da Editora “Companhia Gráfico- Editora Monteiro Lobato” em São Paulo. Em 1928, a nova editora promoveu o relançamento da “Cartilha da Hygiene”, com teor pedagógico em forma de quadrinhos (gênero multimodal), considerada “uma inovação para a época”, algo marcante na carreira de Lobato (figura 14). Em 1929, Lobato vendeu a parte da Editora à Octalles, porém continuou contribuindo como autor e tradutor. A partir daí, aproximou-se de movimentos nacionalistas.

Figura 14- Capa da “Cartilha da Hygiene”



Fonte: Disponível em<: <https://grupoibep.com.br/#historia>>. Acesso em 03 ago. 2022.

Na década de 1930, a Editora lançou livros dos irmãos Grimm e contos de Hans Christian Andersen (1932). Em 1934, a editora lançou a série “Biblioteca para moças”, como o principal representante desse segmento o livro “Pollyanna” de Eleanor Hodgman Porter, além de mais uma tradução e adaptação de Monteiro Lobato para crianças da obra “Robinson Crusoe”, de autoria Daniel Defoe, assim como a tradução de “Moby Dick”. A editora também publicou os livros de Agatha Christie, Bertrand Russel, John Stuart Mill, Albert Einstein e Ernest Hemingway, assim como primeiro livro “que lançou o conceito e a

expressão autoajuda “Como fazer amigos e influenciar pessoas”, de Dale Carnegie (50 milhões de cópias vendidas).

Na década de 1940, mais dois lançamentos exitosos: o livro de culinária “Dona Benta Comer bem” e o último título de Lobato (1940) pela editora “A barca de Gleyre (1940)”. Em 1954, a Editora lançou “1984”, de George Orwell, livro que se tornou clássico.

Em 1964, foi lançado o livro de língua portuguesa, considerado referência por anos, a “Novíssima Gramática de Língua Portuguesa” de Domingos Paschoal Cegalla. Na capa, há indicação que a obra disponibiliza “numerosos exercícios”, o que enfatiza o caráter prescritivo da gramática, em voga à época (figura 15).

Figura 15- Capa do livro “ Novíssima Gramática”



Fonte: Disponível em<: <https://grupoibep.com.br/#historia>>. Acesso em 03 ago. 2022.

Em 1965, o advogado Jorge Yunes e o gráfico Paulo Cornado Marte fundaram o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) “introduzindo inovações gráficas importantes nos livros didáticos”, por exemplo, o primeiro livro em formato horizontal, quase em desuso atualmente, “Português 1” da autora Déborah (figuras 16 e 17). Nesse sentido, Hallewell (1985, p. 304-305) acrescentou que

os livros, até então em sua maioria com modesta e econômica apresentação gráfica (poucas ilustrações, e menos ainda em cores, formatos pequenos), passaram a ser retrabalhados no sentido de modernidade na forma e no conteúdo: formatos maiores, ilustrações a cores fartas, muitos deles acompanhados- o que na época era uma inovação – de “*work books*” e “*teachers guides*”; novos títulos foram contratados e elaborados, sobretudo para o nível I (antigo primário) do 1º grau, área à qual a CEN [Companhia Editora Nacional] há muitos anos não se dedicava com empenho.

Figura 16- Português Moderno 1

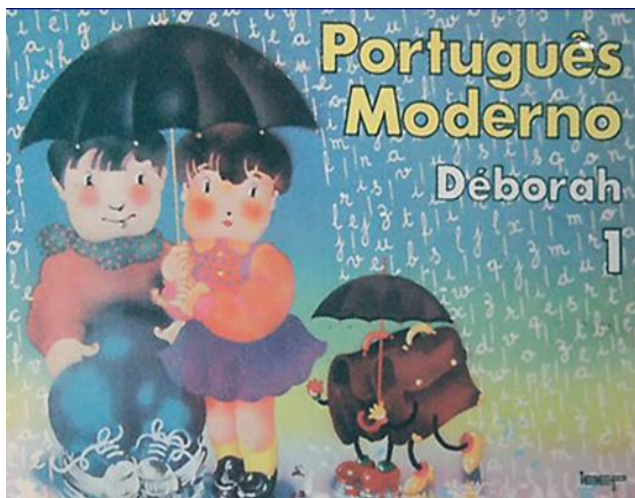
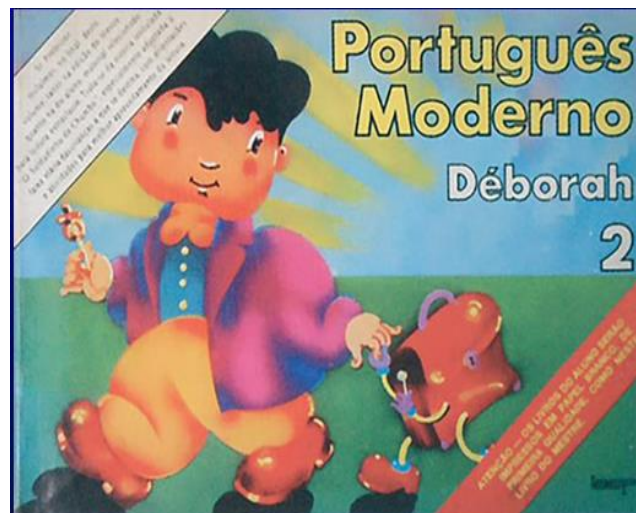


Figura 17- Português Moderno 2



Fonte: Disponível em: <<https://grupoibep.com.br/#historia>>. Acesso em 03 ago. 2022.

Ainda nesta década foram lançados livros didáticos nas áreas de Botânica “Introdução à Taxonomia Vegetal” de Aylton Brandão Joly, Matemática “Curso Colegial de Matemática” de Luiz Mauro Rocha, Ruy Madsen Barbosa e Scipione di Pierro Neto e Ciências “Atividades de Ciências” de Ruth Araújo e Olinda Pinto de Miranda, em 1966, 1968 e 1969, respectivamente. A respeito da obra de Araújo e Miranda, ressaltou-se o formato dos livros universitários (21x28cm). No ano de 1969, a Editora mudou de sede e passou a ser localizada na rua São Caetano- SP.

Na década de 1970, foi lançado o primeiro livro didático em quadrinhos (gênero multimodal) - “História para a Escola Moderna”, de Julierme de Abreu e Castro, além do livro “História da Civilização” de Carla de Queiroz, Sérgio Buarque de Holanda e Virgílio Noya Pinto, esta “obra se tornaria em um dos livros didáticos mais usados da década”<sup>43</sup>.

Na década de 1980, a Companhia Editora Nacional foi adquirida pelo IBEP. Nas décadas de 1990 e 2000, a Editora lançou revistas em quadrinhos e mangás (gêneros multimodais). Em 2013, a Base Editorial foi adquirida pelo IBEP agregando o acervo à nova editora.

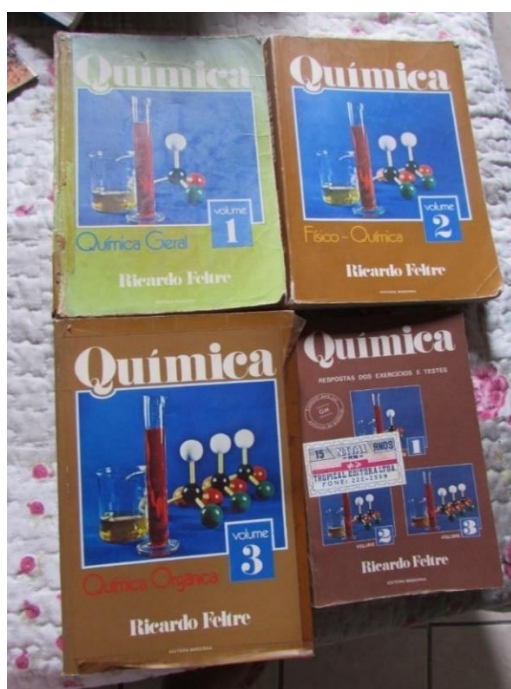
<sup>43</sup>Fonte: Disponível em: <<https://grupoibep.com.br/#historia-2010>>. Acesso em 03 ago. 2022.

### 2.3.3 Editora Moderna/ Grupo Santillana

Diferentemente das Editoras do Brasil e do IBEP, as quais ilustram nos respectivos sites o histórico de trajetória no mercado editorial de livros brasileiros, no site da Editora Moderna não constam informações quanto à sua fundação e história. A Editora Moderna foi fundada em 1968, pelos professores Carlos Marmo e pelos professores de Química (figura 18), Ricardo Feltre e Setsuo Yoshinaga “para produzirem em maior escala, materiais didáticos que já usavam em salas de aula de cursos pré-vestibular” (PASQUINI, 2021). A propósito, o livro de Ricardo Feltre (1928-2021) foi amplamente utilizado nas instituições nas décadas de 1988 e 1990.

A Editora Moderna, conforme enfatizado no tópico 2.3, pertence ao conglomerado midiático espanhol Prisa/Santillana. Ricardo Fletre permaneceu como presidente de honra da Editora.

Figura 18- Livros didáticos de Química de Ricardo Feltre



Fonte: Disponível em: <[https://lista.mercadolivre.com.br/quimica-ricardo-feltre-coleco-com-4-volumes-com-respostas\\_NoIndex\\_True#redirectedFromVip](https://lista.mercadolivre.com.br/quimica-ricardo-feltre-coleco-com-4-volumes-com-respostas_NoIndex_True#redirectedFromVip)> Acesso em 03 ago. 2022.

Depois de discutirmos sobre o livro didático e o surgimento no Brasil, assim como refletir sobre a implantação do PNLD e do mercado editorial brasileiro, no próximo tópico, será realizado um breve histórico sobre o surgimento dos livros didáticos de língua materna.

Logo, é mister analisar a produção dos LDP, bem como as mudanças evidenciadas e que culminaram na produção das obras na atualidade.

## 2.4 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA MATERNA: da *Antologia Nacional* às obras contemporâneas

Nos tópicos anteriores foi discutido o surgimento da produção de LDs no Brasil, a expansão desse segmento, em especial com o PNLD e o mercado editorial brasileiro. Nesse tópico, investigou-se o surgimento do livro didático de língua portuguesa, no século XIX. Maroun (2007, p. 81) afirmou que “o principal objetivo do livro didático de Português é contribuir para o ensino de língua materna”.

Nesse sentido, conforme observou Soares (2001), o ensino de língua portuguesa no país, inicialmente, esteve atrelado à alfabetização e, posteriormente, voltado às classes de elite, que prosseguiram os estudos. Tal fato, denotou variedade de prestígio à língua, visto que foi difundida nesses meios sociais.

Razzini (2000) ressaltou que o ensino de Língua Portuguesa denotou importância a partir de 1869, com a prática dos exames preparatórios no Colégio Pedro II. No período anterior, o estudo da língua era relegado às disciplinas clássicas, tais como o Latim, por exemplo.

Nesse tocante, em relação aos LDs, Soares (2001) enfatizou a tradução de livros didáticos portugueses, entre os séculos XIX e início do século XX. Nesse período, destacou-se a obra “A seleta nacional de Caldas Aulete” (autor conhecido, em especial pela elaboração do dicionário, ainda utilizado), que além de textos portugueses, incluiu textos brasileiros. Tal fato, fora ressaltado por Bittencourt (2020) no primeiro período da história dos LDs.

Por conseguinte, a Proclamação da República (1890) despertou a necessidade da cultura propriamente nacional. Sendo assim, o ensino de Português e Literatura representaria a pátria. (RAZZINI, 2000), o que por sua vez ilustra o período de nacionalização do livro, mencionado por Bittencourt (2020).

Nesse contexto, Soares (2001, p. 35) enfatizou que “os manuais didáticos para o ensino de Português no final do século XIX e primeiras décadas do século XX eram as antologias em geral associadas a uma gramática”. Além da denominação de antologias, Soares (2001, p. 35) assinalou que os livros também foram designados como “seletas ou *florilégios*” e “*crismatias*”.

No tocante à leitura, Soares (2001, p. 46) verificou que

o critério fundamental de seleção de textos para a leitura escolar foi sempre, como dito anteriormente, a representatividade dos autores e das obras no campo literário, procurando os autores dos manuais que a seleção propiciasse uma visão histórica das literaturas brasileira e portuguesa.

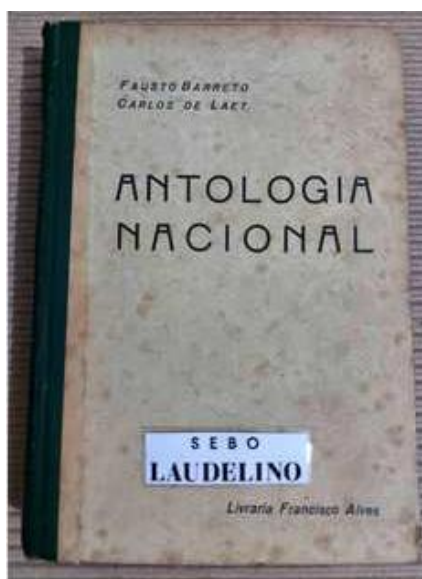
A autora enfatizou ainda que a produção dos LDs à época da Antologia Nacional tinha “status e importância” (SOARES, 2001, p. 68).

Nesse sentido, a coletânea de textos de Fausto Barreto (1852-1915) e Carlos Laet (1847-1927) intitulada “Antologia Nacional- *Collecção de Excertos dos Principaes escriptores da lingua Portugueza*” foi publicada pela primeira vez em 1895, primeiramente pela Editora Paulo de Azevedo Ltda. (até a 5ª edição), posteriormente na Editora Francisco Alves (até a última edição em 1969), conforme ponderou Maroun (2007). À época, a partir de 1890, os negócios da editora de Alves cresceram caracterizando “quase monopólio do LD no Brasil” (HALLEWELL, 1985, p. 210).

Segundo Razzini (2000, p. 16) “foi uma das compilações literárias mais lidas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária até a década de 1960”, com 43 edições. A escola secundária equivale atualmente aos anos finais do ensino fundamental (figura 19).

A organização da Antologia Nacional (oficialmente adotada nas aulas de Português) e seu sucesso editorial refletem o momento nacionalista e a centralização do ensino secundário a partir do Colégio Pedro II, cujos programas e compêndios tornaram-se referência legal para as demais escolas secundárias, públicas e privadas. Os autores e excertos (brasileiros e portugueses) selecionados na Antologia Nacional eram apresentados de forma moderna, divididos por períodos históricos (e não mais por gêneros), dispostos na ordem cronológica inversa, “do 19º ao 16º Século”, privilegiando os brasileiros contemporâneos (já separados dos portugueses), por onde o estudo do vernáculo começava (RAZZINI, 2000, p. 14).

Figura 19- Capa da obra “Antologia Nacional”



Fonte: Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/fausto-barreto-e-carlos-de-laet/antologia-nacional/140529794>>. Acesso em 03 ago. 2022.

Portanto, percebeu-se que a obra “Antologia Nacional” inovou na disposição dos capítulos e pela adoção de ordem cronológica inversa, partindo do século XIX ao XVI, assim como havia o trabalho em conjunto com os autores brasileiros e portugueses.

Desta forma, a Antologia Nacional foi o “livro escolar mais longo do Brasil e que foi o livro escolar de milhões de brasileiros durante muitos anos” (ERNANI TERRA s/n).

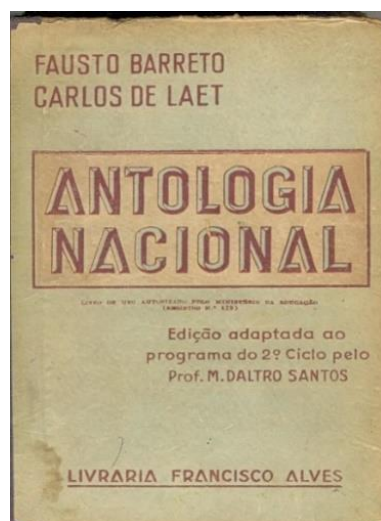
Nesse sentido, Soares (2001, p. 37) classificou como “excepcional” a utilização da obra durante 74 anos, pois nas últimas décadas, a utilização de LDs não ultrapassa os cinco ou seis anos. A autora observou que “o uso da *Antologia* por duas (às vezes três) gerações da mesma família, possibilitando a troca de impressões de leitura entre pais e filhos, e mesmo entre avós e netos” (SOARES, 2001, p. 64).

Terra (s/n) afirmou que

A Antologia Nacional, um grosso volume de mais de 600 páginas, com letras em corpo 8, não apresentava ilustrações, nem propunha atividades, quer de língua portuguesa, quer de literatura, o que dava ao professor autonomia na condução de suas aulas. [...] Os textos eram longos, chegando a ocupar até quase dez páginas e eram usados mais para o ensino de um modelo de língua a ser imitado do que para as atividades de leitura propriamente dita.

Para atender às novas formas de ensino vigentes, de acordo com o “decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos<sup>44</sup>, as editoras de LDs tiveram de se adaptar. Logo, a Antologia Nacional sofreu as primeiras alterações a partir da 25ª edição. A reformulação foi realizada pelo professor Daltro Santos, conforme informação na capa da obra (figura 19) (TERRA, s/d, s/n).

Figura 20 – Capa da obra “Antologia Nacional”- Edição reformulada



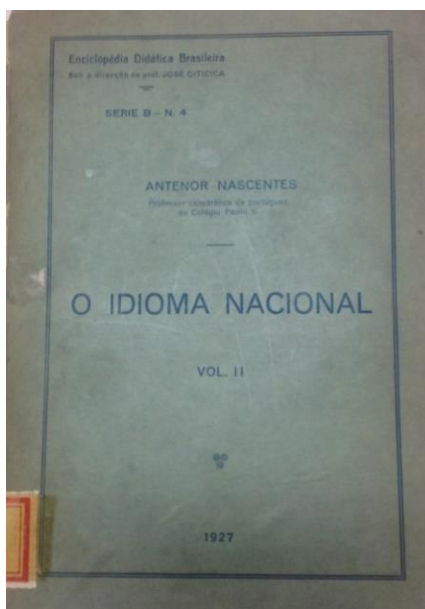
Fonte: Disponível em:< <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2010/07/antologias-literarias.html>>. Acesso em 03 ago. 2022.

<sup>44</sup> Fonte: Disponível em:<<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/leis-organicas-do-ensino-de-1942-e-1946>>. Acesso em 03 set. 2022.

Soares (2001, p. 64) ressaltou o uso da Antologia não somente para leitura, mas também para se trabalhar gramática, ou seja, a leitura de textos como pretexto, assim como alguns docentes ainda fazem, bem como percebe-se em alguns ou na maioria dos LDP.

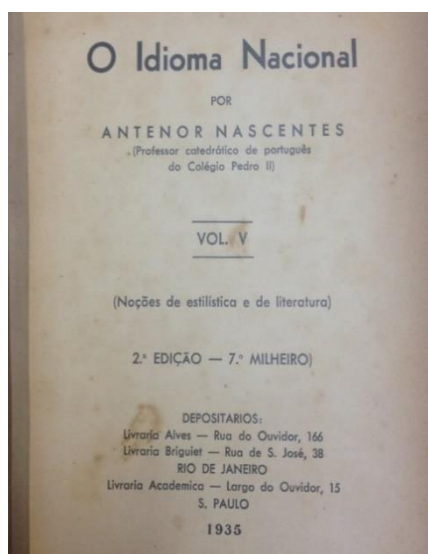
Da mesma forma que a “Antologia Nacional” de Barreto e Laet, a obra “Idioma Nacional” (figura 20), também teve sua importância como LDP. Escrita por Antenor de Veras Nascentes (1886-1972), expressivo nome na língua portuguesa, professor, filólogo e autodidata, foi publicada inicialmente entre os anos de 1926 e 1929, em cinco volumes: O idioma nacional, vol. I (1926); O idioma nacional, vol. II (1927) figura 21; O idioma nacional, vol. III (1928); O idioma nacional; vol. IV (1928) e O idioma nacional, vol. V (1929) – figura 22 (inicialmente publicado com o nome de Noções de estilística e de literatura). Nascentes identificou os diferentes falares brasileiros, daí adveio o título de sua obra. (MEDEIROS, 2020, p. 239-242).

Figura 21- Capa da obra “O Idioma Nacional” - Volume II



Fonte: Disponível em: <<https://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2016/04/o-idioma-nacional.html>>. Acesso em 03 ago. 2022.

Figura 22- Capa da obra “O Idioma Nacional- Antenor Nascentes



Fonte: Disponível em:< <https://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com/2016/04/o-idioma-nacional.html>>. Acesso em 03 ago. 2022.

Posteriormente, foi reeditada em 1944 (em sete volumes: 4 volumes – uma antologia e gramática destinadas ao ginásio, e três volumes- antologia e gramática, destinadas ao colégio), devido às mudanças educacionais promovidas pela Reforma Capanema no Governo Vargas, entre os anos de 1930 e 1945 (figura 21). Nessa mesma época, constatou-se que a obra “Antologia Nacional” de Barreto e Laet, também foi reeditada. A respeito disso, Soares (2001, p. 49) ponderou que “nos anos 30, mas sobretudo a partir dos anos 40, os manuais didáticos para o ensino de Português passam a fragmentar-se em volumes para as diferentes séries”.

Medeiros (2020, p. 244-245) observou que, entre os anos de 1926 e 1928, a obra foi considerada uma gramática escolar. No entanto, com a reedição, a partir de 1944, tornou-se “inovadora” e “moderna”, pois o autor

seleciona, organiza e apresenta, de forma concisa e simplificada, os conteúdos gramaticais prescritos no programa de português para o curso ginásial. Composta em volume único, o livro escolar é dividido em quatro seções, sendo que cada uma delas destina-se a uma série do ginásio (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série), além de quatro apêndices.

Medeiros (2020) identificou que o autor Nascentes abordou na obra a diferenciação entre o português de Portugal e o português do Brasil. Tal fato denota autonomia e identidade ao LD, visto que em outros momentos históricos não havia essa preocupação, conforme já mencionado no tópico 2.1 desse capítulo. Os LDs eram meras reproduções de modelos estrangeiros, em especial dos europeus.

Tal preocupação constitui um aspecto inovador, visto que, na maior parte das gramáticas escolares produzidas no final do século XIX e início do XX, apesar de elas

tratarem de gramática histórica, os critérios de correção gramatical do português brasileiro estão sempre pautados pelo português europeu (MEDEIROS, 2020, p. 246).

Outras características da obra de Nascentes, observadas por Medeiros (2020, p. 246) foram, primeiramente o uso de “língua sóbria”, caracterizada por “síntese e clareza” na abordagem dos conteúdos. Em seguida, em consonância com o programa de português vigente no ano de 1942, os conteúdos gramaticais deveriam ser apresentados de forma “concisa e simplificada”, isto é, as aulas não deveriam pautar-se no detalhamento de regras gramaticais.

Apesar de conter gramática no título, o volume único “O idioma nacional – gramática para o colégio”, contemplou o ensino de literatura em grande parte de suas três seções. Cada seção corresponde a uma série. Na seção da 3ª série, observou-se que os conteúdos referentes à gramática não foram contemplados.

Dessa maneira,

ao privilegiar o estudo da literatura, em detrimento da gramática, O idioma nacional: gramática para o colégio deixa de assumir as características de uma gramática escolar stricto sensu, para se conformar mais como um manual de teoria e história da literatura (brasileira e portuguesa). Essa configuração da obra pode ser entendida tanto do ponto de vista da história do currículo para o ensino de português e de Literatura no curso secundário, como do ponto de vista da autoria desse livro escolar (MEDEIROS, 2020, p. 255).

O autor Antenor Nascentes não era favorável à ideia de que o ensino de língua materna ocorresse “prioritariamente através do estudo da gramática”. Seu posicionamento foi defendido em “O idioma nacional na escola secundária”.

Na obra volume único (quatro seções- cada uma delas destinadas a uma série) “O idioma nacional: antologia para o ginásio”, Medeiros (2020, p. 258) observou a predominância do trabalho com textos literários, em especial poemas e crônicas nacionais (reflexo do nacionalismo/ufanismo verde-amarelo do período do Estado Novo (1937-1945) e determinações da Reforma Capanema - 1942), à exceção da quarta seção, na qual foram privilegiados os textos de origem lusitana. Nesse mesmo período, em decorrência do “Projeto Pedagógico do Ministério da Educação e Saúde”, outros temas tiveram de ser abordados nos LDs, dentre eles, as paisagens naturais do Brasil e o regionalismo.

Por sua vez, o livro “O idioma nacional – antologia para o colégio”, dividido em três seções, uma para cada série, assim como o volume destinado ao ginásio, priorizou a literatura, alternando entre “modelos literários” e “autores portugueses e brasileiros” (MEDEIROS, 2020, p. 269).

Dessa forma, para Medeiros (2020, p. 273), esse livro “se constitui mais como um manual de teoria e história literária do que como uma gramática escolar, apesar de assim ser nomeada”.

Sendo assim, a autora declarou que, com base na análise da obra “O idioma nacional, assim como nos documentos oficiais, “nos anos de 1940, buscava-se imprimir uma orientação ao ensino de português na escola secundária em que a leitura tivesse precedência em relação à gramática” (MEDEIROS, 2020, p. 274). Nesse tocante, observou-se a centralidade dos estudos literários na escola, por intermédio de textos de cunho moralizante e nacionalistas, bem como da história da literatura e teoria literária.

Nos anos de 1950, o estudo de língua portuguesa era ministrado por meio dos manuais e antologias de textos literários, que privilegiaram a norma culta, falada pelos alunos e ensinada pelos professores, ambos de classes dominantes e elitizadas, o que por sua vez, facilitava o ensino-aprendizagem. A chegada das classes populares à instituição escola (democratização do ensino) promoveu modificações, no que concerne à ampliação do número de professores que não mais pertenciam unicamente “às classes de prestígio, [por isso] não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua”. Percebeu-se também que o ensino se pautava pela análise gramatical e estudo dos textos, ou seja, “as propostas de ensino permaneceram praticamente as mesmas” e o fim das “antologias para leitura nas escolas” (BEZERRA, 2010, p. 44-45).

Ainda em relação a essa década, Soares (2001, p. 65) enfatizou que

Foi a partir dos anos 50 que os livros didáticos de Português (como também os livros das demais disciplinas) começaram a apresentar cada vez mais explicitamente uma metodologia de ensino, traduzida em orientações ao professor, em exercícios e atividades a serem realizados pelos alunos.

No fim da década de 1960, observou-se alterações na elaboração dos LDs, que deixaram de apresentar apenas textos literários e incorporaram em seu formato “vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações” (BEZERRA, 2010, p. 35). A partir dessa década, “os manuais passam a ser apresentados por série, o que vem ocorrendo até hoje”. (SOARES, 2001, p. 49). Em relação às ilustrações nos LDP, Osman Lins (1977) criticou o uso. O autor enfatizou que, apesar de se tratar da disciplina Comunicação e Expressão, as ilustrações são dispensáveis e classificou esse aspecto como uma “Disneylândia pedagógica”. (LINS, 1977, p, 138).

A partir da década de 1970, notou-se mudança na concepção e elaboração do LDP, no que tange à “metodologia de ensino, à didatização da leitura (e do ensino de Português, como

um todo), as orientações para a ação do professor se concretizam de forma plena” (SOARES, 2001, p. 66).

A obra “Estudo dirigido de Português” (figura 23) de Reinaldo Mathias Ferreira foi publicada em quatro volumes para atender ao ginásio (1ª a 4ª séries – antes da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971 e em decorrência dela 5ª a 8ª séries).

Figura 23- Capa do livro “Estudo Dirigido de Português”



Fonte: Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=didaticos02](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=didaticos02) >. Acesso em 06 set. 2022.

Soares (2001) observou alteração quanto ao nome da disciplina, anteriormente, Português ou Língua Portuguesa. A disciplina “passa a denominar-se, no ensino de 1º grau, Comunicação e Expressão, nas séries iniciais e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais, e estabelece-se que seu ensino deve ter ‘função instrumental’”. Tal mudança enfatizou a língua como instrumento de comunicação, por meio do código desenvolvido por Roman Jakobson (1896-1982), no qual seis elementos exercem funções específicas nos textos (emissor, receptor, mensagem, código, contexto e canal).

Sobre isto, Bezerra (2010, p. 47) ponderou que

a língua um código e devendo o ensino ser de comunicação e expressão, através de códigos variados (não só o verbal, mas também o não verbal), os livros didáticos de português, que se multiplicam nessa década por razões sócio-históricas [...], modificam suas escolhas textuais, introduzindo histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários e, depois, notícias jornalísticas, para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos linguísticos e gráficos).

A democratização do ensino, já mencionada a partir da década de 1950, interferiu diretamente na elaboração de LDs. Soares (2001, p. 68) refletiu que

a elaboração do livro didático para esses níveis parece ter deixado de atrair intelectuais de alta qualificação científica e educacional; a autoria desse gênero de livros perde o prestígio que tinha e passa a ser considerada como atividade menos nobre no campo das publicações científicas.

Por sua vez, a democratização do ensino promoveu a diversidade entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (estudantes e professores), o que ocasionou "grande alteração nas condições de trabalho do professor e nas condições de estudo de um novo tipo de clientela que chegava às escolas", isto é, professores "muito atarefados" e alunos que têm de trabalhar devido às questões financeiras, algo inexistente no início do século XX (SOARES, 2001, p. 69-70).

Portanto, infere-se que no início do século XX, os livros elaborados priorizaram a autonomia dos professores, no que diz respeito à elaboração das aulas. No entanto, a partir da década de 1970, os professores tornaram-se dependentes dos LDs para elaborar as aulas.

Dessa maneira, segundo Soares (2001, p. 73) havia a

concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.

Soares (2001) observou que o LD, de maneira geral, substituiu o papel dos professores no que tange à formação de leitores, assim como na elaboração das aulas. “O autor do livro didático passa a assumir essa responsabilidade e essa tarefa que os próprios professores esperam dele” (SOARES, 2001, p. 75). Bezerra (2010, p. 45) ressaltou que, nessa época, os LDs começaram a ser elaborados para “suprirem as lacunas de conhecimento” dos professores.

Sendo assim, ocorreu uma “depreciação do trabalho docente”, refletida inclusive na remuneração salarial, fato que se evidencia até hoje.

Ainda sobre a obra de Reinaldo Martins, ressaltou-se a inserção de orientações metodológicas para o professor, posteriormente cunhado como “livro ou manual do professor”. A Editora Ática foi pioneira nesse quesito. Destacam-se ainda que a coleção “Estudo Dirigido” era descartável, visto que os estudantes respondiam aos exercícios no próprio livro, ilustrações antes dos textos e a parte destinada ao ensino de gramática. (SOARES, 2001, p. 72).

Bezerra (2010, p.47) relatou que na década de 1980, “volta-se a ensinar “português” em substituição a “comunicação e expressão”. Em relação aos LDP, percebeu-se ampliação e diversificação da “seleção textual”, em especial, de textos midiáticos e atuais, que aproximassem os estudantes da realidade, no que tange à leitura e a produção textual.

Na década de 1990, com o advento da tecnologia, percebeu-se a inserção de “diversas linguagens”, nas aulas dos componentes curriculares, de maneira geral, tais como: “cinema, televisão, informática, publicidade e outras”. Bezerra (2010, p.48) ressaltou o uso de textos jornalísticos “cada vez mais presentes nas aulas e manuais de língua”, iniciado na década de

1980. A autora justificou tal fato como “influência da mídia no mundo em geral e uma prática de letramento presente e difundida entre vários povos” (BEZERRA, 2010, p.48).

Bezerra (2010, p. 48) salientou o uso dos gêneros multimodais em LDP, nos ensinos fundamental e médio no final do século XX, objeto desse estudo. Segundo a autora, “observamos uma tendência, desde o final do século XX, a introduzirem tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais”.

Desta forma, percebeu-se que a elaboração dos LDP, desde o século XIX, com a Antologia Nacional, e no decorrer do século XX sofreu alterações gradativas e significativas, que culminaram com o modelo de livros vigente atualmente. Por isso, conhecer a história da produção dos LDP tornou-se fundamental para a compreensão desse processo. Sendo assim, no próximo capítulo, serão analisadas as três obras contemporâneas: “Se liga na língua”, “Apoema 6” e “Tecendo linguagens”, elencadas como fontes documentais para esse estudo.

### 3 SEMEANDO DADOS: os manuais dos professores de livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano

*Na vida, todos somos semeadores ...*

*Autor desconhecido*

*Saiu o Semeador a semear [...]*

*Semeia com otimismo*

*Semeia com idealismo ...*

*Cora Coralina*

O prosseguimento deste estudo de cunho documental foi a análise das fontes documentais elencadas, os livros didáticos de Português (LDP) de sexto ano- anos finais do Ensino Fundamental utilizados na Rede Municipal de Goiânia (RME). Conforme descrito na introdução do trabalho, foi realizado um levantamento no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), especificamente no Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD), para aferir quais são essas obras.

Sendo assim, os livros mais utilizados na rede municipal de Goiânia no período compreendido entre os anos de 2020 a 2023 foram:

- “Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem” - 6º ano- de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. - Editora Moderna. Este livro está sendo utilizado em 30% das instituições públicas municipais, ou seja, em 51 delas.
- “Apoema: português 6” de Lucia Teixeira et. al. da Editora do Brasil, 2018. Esta obra está sendo utilizada em 22% (36) das instituições, o que corresponde a 36.
- “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano” de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo do IBEP. Este livro está sendo utilizado em 23 instituições públicas municipais, isto representa 14% do quantitativo<sup>45</sup>.

As obras analisadas foram os manuais dos professores, pois estabelecem diálogo direto com os professores, por meio de sugestões e indicações relacionadas aos conteúdos trabalhados. Foi utilizado o termo “Manual do Professor” nas três obras analisadas, conforme as capas das obras (imagens 28, 31 e 32).

Em relação à elaboração dos manuais didáticos, Freitag, et al. (1997, p. 55) observou

<sup>45</sup> Fonte: Disponível em < [https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/simad](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/simad) >. Acesso em 06 nov. 2021.

aumento na produção dos manuais dos professores a partir de 1977, como “reflexo da conscientização por parte do Estado de que o livro didático administrado em aula por um professor desorientado e mal informado perde seu valor didático”.

Por sua vez, Cassiano (2013, p. 256) ponderou que

ao que tudo indica, o livro do professor foi um produto lançado pela Editora Ática para conquistar o professor, mas logo passou a fazer parte das estratégias comerciais de todas as outras editoras que disputavam o mercado dos didáticos no país, o que é uma característica costumeira do segmento dos didáticos - ou seja, estratégias de marketing bem-sucedidas, assim como produtos que apresentem inovações e obtenham sucesso junto ao mercado consumidor, habitualmente são incorporados por todas as empresas do segmento, que passam a também se valer da novidade.

Percebeu-se, portanto, que a criação dos livros ou manuais destinados aos professores, surgiram como estratégia de marketing, ou seja, mais um exemplo do LD como mercadoria, conforme ilustrou Munakata (2012).

Nesta pesquisa, foi adotado o “procedimento analítico” da “análise de conteúdo” (GIL, 2021, p. 62), com enfoque no objeto de estudo, os gêneros multimodais. Para tanto, a categorização empregada pautou-se em:

- identificar o termo gênero multimodal, no que diz respeito à explicação para os estudantes, assim como em que consistem esses gêneros (composição, características e exemplos);
- analisar os gêneros multimodais nas fontes analisadas, no que concerne à distribuição, de forma generalizada, por exemplo, concomitantemente a outros gêneros textuais (intertextualidade, exercícios etc.), ou de forma independente, isto é, com capítulos dedicados a eles;
- aferir quais gêneros multimodais foram usados em cada LDP;
- verificar as principais atividades (exercícios com base nos eixos leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual) a partir dos gêneros multimodais.

Nesse contexto, ilustrar o uso das atividades, quais os objetivos empreendidos, se trabalhar a gramática como um pretexto, por exemplo, ou para trabalhar inferência.

O Documento Curricular Ampliado para Goiás (DC-GO- 2018) serviu como referência neste estudo, pois as aulas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME) são planejadas e elaboradas de acordo com esse documento.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Essa ação envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular. Para o Ministério da Educação (MEC), a

(re)elaboração se refere “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 06). Em regime de colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), o DC-GO foi produzido e agora orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica (GOIÁS, 2018, p. 41).

Apesar de manter a mesma estrutura da BNCC, a elaboração do DC-GO Ampliado (2018) teve por objetivos inserir os estudantes no contexto do Estado de Goiás. Sendo assim.

Ao evidenciar este diálogo do DC-GO com a BNCC, faz-se necessário destacar que, mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a Goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (GOIÁS, 2018, p. 44-45).

Assim sendo, este capítulo foi estruturado em cinco tópicos. No primeiro deles, 3.1, intitulado “Explorando os aspectos físicos das obras”, foram apresentadas as obras, o número de páginas, divisão por unidades e capítulos e os aspectos multimodais observados nas capas dos livros.

No tópico seguinte, 3.2, intitulado “Nomenclatura gênero multimodal”, foi analisado o uso do “gênero (s) multimodal (is)” nas fontes documentais elencadas para este estudo.

### 3.1 EXPLORANDO OS ASPECTOS FÍSICOS E SEMIÓTICOS DAS OBRAS

#### 3.1.1 SE LIGA NA LÍNGUA

A capa da obra é bastante colorida (figura 24). No centro, há um menino (estudante) acessando a um tablet. Infere-se desde a capa o protagonismo dos estudantes, pretendido pelos autores. Próximo a esse menino, aparecem logo atrás, uma menina e outro menino (estudantes), também utilizando tablets, ambos denotam contentamento. As cores predominantes usadas no título e nomes dos autores foram o vermelho, branco e o lilás. Centralizados, os nomes dos autores.

Figura 24- Capa do livro “Se liga na língua”



Fonte: Disponível em < <https://br.pinterest.com/pin/863917141024080212/> .> Acesso: 12 jul. 2022.

O título aparece à direita em destaque (fonte tamanho maior), logo abaixo, o ano e a indicação do componente curricular Língua Portuguesa. A propósito, os autores escolheram um título que soa como um convite ou uma ordem, assim como remete-nos à linguagem informal: *Se liga na língua*, no caso, na língua portuguesa. Infere-se que tal escolha, objetiva aproximação com o público alvo ao qual a obra é destinada. No canto inferior, à esquerda o logo (lilás, amarelo, verde e azul) e o nome da editora Moderna.

Há ainda a indicação de que o livro é um manual do professor e que fora distribuído pelo PNLD, assim como que a venda é proibida, por fim, será utilizado no período compreendido entre os anos de 2020 e 2023.

A lombada do livro contém o logo e o nome da editora, o componente curricular, nome da obra e por fim a indicação quanto ao ano (6º). Há predominância das cores preta e branca, à exceção do logo da editora, colorido.

A quarta capa abordou a variedade linguística presente em nosso país, outrora desconsiderada, por meio de um questionamento aos estudantes: “Você já pensou o porquê de os alimentos terem nomes diferentes?” - Um alimento vários nomes (abóbora, jerimum; aipim, macaxeira, mandioca). Fonte Ministério da Saúde (figura 25).

Figura 25- 4ª capa do livro “Se liga na língua”



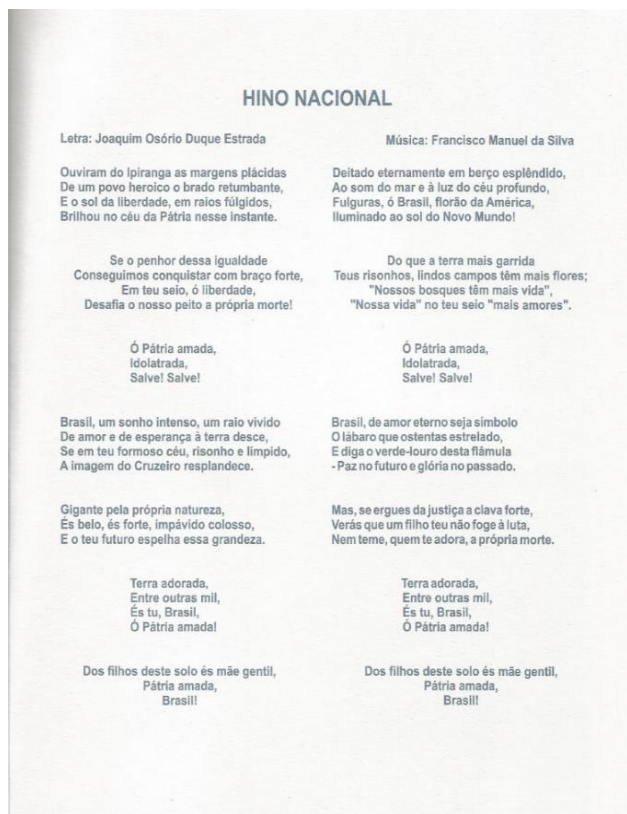
Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano / (MANUAL DO PROFESSOR)**Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Logo abaixo, centralizado, em letras amarelas: “Este livro é um bem reutilizável da escola e deve ser devolvido em bom estado ao final do ano para uso de outra pessoa no próximo período letivo”. À esquerda, um código de barras e à direita o código do livro. Comumente, nos livros distribuídos para as escolas públicas, a quarta capa continha a letra do hino nacional, de acordo com a Portaria Normativa MEC nº7, de 5 de abril de 2007 (Alterada) que estabeleceu no “2º parágrafo III- Imprimir, na quarta capa dos livros utilizados na divulgação, o Hino Nacional e o número do ISBN, deixando em branco a segunda e a terceira capas desses livros”<sup>46</sup>.

A letra do hino nacional consta na terceira capa do livro (figura 26). Neste caso, fora substituída por uma parceria entre os Ministérios da Educação e Saúde.

<sup>46</sup> Fonte: Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3542-portaria-normativa-n%C2%BA-7-de-5-de-abril-de-2007>>. Acesso em 15 set. 2022.

Figura 26- Hino Nacional



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano / (MANUAL DO PROFESSOR)** Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Na introdução do manual, destinado aos professores, Ormundo e Siniscalchi (2018), graduados em Letras, com mestrado em Letras (Literatura Brasileira e Teoria Literária e Literatura Comparada) e professores experientes, com mais de vinte e cinco anos de prática docente, como declararam na apresentação, bem como esclareceram que a coleção produzida está alinhada com a BNCC, uma das premissas para que o LD seja aprovado para integrar o PNL. Percebeu-se a utilização do argumento de autoridade, no que concerne à formação dos autores.

De acordo com os idealizadores, objetivou-se produzir uma “coleção jovem atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes de várias maneiras” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. IV e V- Manual do professor, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).

Em relação aos recursos multimodais, objeto de estudo dessa pesquisa, os autores relataram sobre o projeto gráfico utilizado na obra que

cada cor, cada elemento gráfico, vinheta, ilustração, cartaz (de filme, peça de teatro), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite) e de capa de livro ou CD foram pensados minuciosamente para dialogar com os adolescentes e com o seu universo particular” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. IV-V- Manual do professor, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).

As ilustrações de cada volume da coleção exploraram gêneros multimodais. No sexto ano, os cartuns; no sétimo ano os mangás (HQs no estilo japonês); no oitavo ano (colagens) e por fim no livro do nono ano as HQs e charges. Percebeu-se, portanto, a utilização da simbiose de várias linguagens, característica da multimodalidade, por meio de gêneros diversos, em especial dos gêneros multimodais, objeto desse estudo.

Os autores relataram ainda que a coleção prioriza o “protagonismo dos alunos”, por meio de atividades individuais e/ou em grupos “universo lúdico, cultura juvenil e cultura digital” diversas que exploram os potenciais de cada estudante”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. IV-V- Manual do professor).

Na apresentação destinada aos estudantes, os autores enfatizaram a mudança nos LDP, comparando os materiais da década de 1980 e os atuais.

Em geral, nos deparávamos com frases soltas, sem muito sentido, cujos termos precisavam ser classificados como “sujeito”, “predicativo do objeto”, “substantivo” etc. Quem havia escrito as tais frases? A quem elas se dirigiam? Elas haviam sido retiradas de uma notícia de jornal impresso, de um poema?”, assim como “questionários”, que enfatizam o caráter descontextualizados (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 3- MANUAL DO PROFESSOR, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).

Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 3) enfatizaram o uso de diferentes linguagens na obra produzida, dentre elas “textos que circulam no universo digital, como os blogs, as tirinhas de autores novos, os infográficos” e o diálogo com outros tipos de arte (“cinema, teatro, documentário, videoclipe”).

O livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” do 6º ano (MANUAL DO PROFESSOR) é composto por 272 folhas, 1ª edição, e um DVD rom. O manual destinado ao professor tem 72 páginas e está estruturado em:

#### QUADRO 1- ESTRUTURA DO MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA

▪ Introdução.
▪ A coleção e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.
▪ As práticas de linguagem e a organização da coleção.
▪ Leitura/escuta.
▪ Produção de textos.
▪ Oralidade.
▪ Análise linguística/semiótica.
▪ Área de Linguagens- Arte.
▪ Gêneros digitais.

▪ Interdisciplinaridade.
▪ Avaliação.
▪ Grade relativa ao uso da língua.
▪ Material digital.
▪ Seção e boxes da coleção.
▪ Orientações gerais.
▪ Orientações específicas (por bimestre).
▪ Tutoriais- Material digital.
▪ A BNCC- competências e habilidades.
▪ Tabelas BNCC.
▪ Referências.
▪ Sugestões de leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano / (MANUAL DO PROFESSOR)** Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

O livro tem 8 capítulos. Cada capítulo está subdividido em seções, de acordo com o quadro 2.

**QUADRO 2- SEÇÕES DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA**

<b>SEÇÕES</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO</b>
▪ Seção Minha canção	Aparece no início e no final do volume. O objetivo é levar à fruição estética, à expressão e à diversificação do conhecimento da rica produção musical brasileira”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 4, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).
▪ Leitura 1	“questões exploram o sentido global de um texto e levam a análise de características do gênero que ele exemplifica e que é o foco do capítulo”.

	(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 4, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura 2</li> </ul>	“questões reflexivas exploram a construção dos sentidos do texto, associados às características do gênero”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 4, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Páginas especiais (alguns capítulos)</li> </ul>	“particularidades do gênero em estudo”, meio digital, por exemplo. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 5, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seção- Se eu quiser aprender mais</li> </ul>	“Aprofunda a exploração de um aspecto do gênero em estudo”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 5, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Meu [gênero] na prática</li> </ul>	“apresenta, passo a passo, propostas de produção relativas ao gênero abordado no capítulo”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 5, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Textos em conversa</li> </ul>	Diálogo de um texto com a mesma temática trabalhada nos textos da leitura 1 e 2.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transformando [gênero] em [gênero]</li> </ul>	“reelaboração de um texto estudado para adequá-lo a um novo gênero. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 5, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mais da língua</li> </ul>	<p>“reflexões sobre a língua e outras linguagens”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 6, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Na prática</li> </ul>	<p>Gêneros variados “para análise dos fenômenos linguísticos e para percepção deles na construção dos sentidos”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 6, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entre saberes</li> </ul>	<p>“Atividades no campo jornalístico/midiático, ao campo das práticas de estudo e pesquisa e ao campo da atuação na vida pública”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 6, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conversa com arte</li> </ul>	<p>“estudo de outras linguagens artísticas associadas ao trabalho com o gênero”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 7, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresse-se!</li> </ul>	<p>“Convite para que o aluno produza arte exercitando outras linguagens além da verbal ou divulgue a arte por meios pertinentes”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 7, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura puxa leitura</li> </ul>	<p>“Articulação de leituras feitas no capítulo”, além de novas sugestões.</p>

▪ Biblioteca cultural em expansão	Indicação de obras conhecidas para a ampliação do repertório.
-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano / (MANUAL DO PROFESSOR)** Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Cada seção do livro está subdividida em capítulos, conforme ilustra o quadro 3.

**QUADRO 3- CAPÍTULOS DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA**

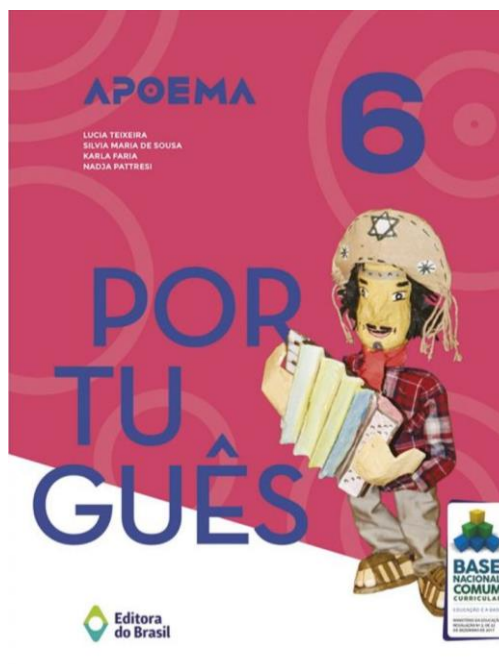
<b>CAPÍTULOS- LIVRO 1</b>	<b>PAGINAÇÃO</b>
▪ Minha Canção	p. 16 e 17
▪ Capítulo 1- Diário: registro do eu no mundo	p. 18 a 47
▪ Capítulo 2- Verbete: Palavra que explica palavra.	p. 48 a 73
▪ Capítulo 3- História em quadrinhos: imagens e palavras em ação.	p. 74 a 107
▪ Capítulo 4- Relato de experiência: contar o que houve comigo.	p. 108 a 139
▪ Capítulo 5- Poema: a expressão do eu.	p. 140 a 173
▪ Capítulo 6- Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e ideias.	p. 174 a 205
▪ Capítulo 7- Comentário de leitor; o direito de opinar	p. 206 a 233
▪ Capítulo 8- Conto: Que delícia que é contar!	p. 234 a 279
▪ Minha Canção	p. 266 a 269
▪ Bibliografia	p. 270 a 272

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano / (MANUAL DO PROFESSOR)** Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

### 3.1.2 APOEMA PORTUGUÊS 6

A capa da obra foi composta predominantemente por três cores: vermelho (fundo), azul e branco. O título do livro está no canto superior esquerdo (figura 27). A propósito, Apoema na língua tupi significa “aquele que enxerga/vê (mais) longe”. Logo abaixo, em fonte menor, aparece o nome das autoras. À direita, o número 6 (abaixo- Coleção Apoema- Língua Portuguesa), indicando o ano ao qual se refere o material didático. A indicação do componente curricular Português, em sílabas, aparece em fonte maior, na cor azul, à esquerda. Logo abaixo, há o código e a informação de que se trata de um material de divulgação (Manual do Professor), o logo da editora (Editora do Brasil). Há uma ilustração à direita da capa, uma personagem tocando sanfona, o que nos remete ao regionalismo nordestino.

Figura 27-Capa do livro “Apoema 6”



Fonte: Disponível em< <https://www.livrofacil.net/apoema-portugues-6-9788510069168/p.>> Acesso em 12 jul. 2022.

Na lombada, mais uma vez foram utilizadas as cores branca (no fundo) e as fontes azul e vermelha. Nela, constam o número 6, Língua portuguesa (componente curricular), a coleção (Apoema Português), os nomes das autoras, o nome da Editora, seguido de seu logo (nas cores verde claro e escuro).

A quarta capa é branca, nela consta o número do International Standard Book Number (ISBN). Não há a letra do Hino Nacional.

O livro, em sua 1ª edição, foi dividido em duas partes, O manual do professor (56 páginas) e o livro – texto (256 páginas).

Na apresentação do manual, destinada aos professores (as), as autoras Lúcia Teixeira (Doutora em Linguística e professora da Universidade Federal Fluminense- UFF); Silvia Maria de Sousa (Doutora em Letras e professora da Universidade Federal Fluminense- UFF); Karla Faria (Doutora em Estudos de Linguagem e professora de Ensino Fundamental e Médio das redes pública e particular do ensino) e Nadja Pattresi (Doutora em Estudos de Linguagem e professora da Universidade Federal Fluminense- UFF), esclareceram que a coleção “propõe uma articulação entre as atividades de ler, escrever, compreender e expressar-se em diferentes linguagens como um modo de habitar o mundo e transformá-lo”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 4- MANUAL DO PROFESSOR). Percebeu-se novamente que, ao mencionar a formação das autoras, foi utilizado um argumento de autoridade.

As autoras objetivaram preparar os estudantes diante da cibercultura (tecnologia digital), por meio da leitura, escrita e práticas semióticas, e, por conseguinte, contribuir para o “destino dialógico e transformador da linguagem, com sua contraparte de formação de cidadãos mais solidários e justos, cumpra-se em plenitude nas aulas de Língua Portuguesa” (TEIXEIRA et al., 2018, p. IV- MANUAL DO PROFESSOR. A poema: português 6).

#### QUADRO 4- ESTRUTURA DO MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO APOEMA 6

▪ Apresentação.
▪ Proposta teórico- metodológica.
▪ Desafios contemporâneos ao ensino de língua portuguesa.
▪ Língua, linguagens e tecnologias.
▪ Gêneros textuais: por que e para quê?
▪ Língua em uso- da análise linguística às práticas de leitura, oralidade e escrita.
▪ Variação linguística, tolerância e inclusão.
▪ Linguagem e vida social.
▪ Que competências desenvolver? Que habilidades cultivar?
▪ Como e quando avaliar?
▪ Organização da obra.
▪ Progressão do conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As seções dos livros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organizações dos volumes.</li> <li>▪ Quadro de competências e habilidades da BNCC;</li> <li>▪ Quadro de conteúdos e relação com a BNCC.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referências.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

O livro tem 8 capítulos. Cada capítulo está subdividido em seções, conforme ilustrado no quadro 5.

**QUADRO 5- SEÇÕES DO LIVRO APOEMA 6**

<b>SEÇÕES</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antever</li> </ul>	No início dos capítulos uma imagem de impacto em torno da qual se propõe um debate que recupera a experiência de vida dos alunos”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 20- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Antes da leitura</li> </ul>	“seção que antecede a leitura do texto de cada capítulo da unidade, sugerindo o que virá em seguida”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 20- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texto</li> </ul>	“textos selecionados de acordo com os gêneros que nortearão a unidade, suas temáticas e a faixa etária dos alunos” (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 20- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo do texto</li> </ul>	Atividades de interpretação e vocabulário que objetivam “a compreensão das relações entre texto e contexto”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 21- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparando textos</li> </ul>	Comparação entre o texto principal a outros pertencentes ao mesmo gênero.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Linguagem, texto e sentidos</li> </ul>	<p>“A seção tem o objetivo de explorar a língua em uso nos textos, associando categorias linguísticas aos efeitos de sentido que produzem”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 21- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudo e pesquisa</li> </ul>	<p>“Nesta seção, os alunos desenvolverão habilidades vinculadas aos gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 21- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gênero em foco</li> </ul>	<p>Reconhecimento e sistematização dos gêneros textuais, por meio das características de cada um deles.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oralidade em foco</li> </ul>	<p>Situações de comunicação que envolvem a fala.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oficina de produção</li> </ul>	<p>Produção escrita, com base nos gêneros de cada capítulo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Língua em foco</li> </ul>	<p>“Atividades variadas que envolvem observação, análise, comparação, reflexão e emprego de recursos e conhecimentos gramaticais”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 23- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escrita em foco</li> </ul>	<p>Atividades direcionadas ao uso de ortografia, pontuação e acentuação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retomar</li> </ul>	<p>Revisão dos conteúdos trabalhados.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caleidoscópio</li> </ul>	<p>Seções que “ampliam o universo de conhecimento dos alunos e sua compreensão da vida intelectual, artística e política da sociedade”. (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 24- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

**QUADRO 6- UNIDADES E CAPÍTULOS DO LIVRO APOEMA 6**

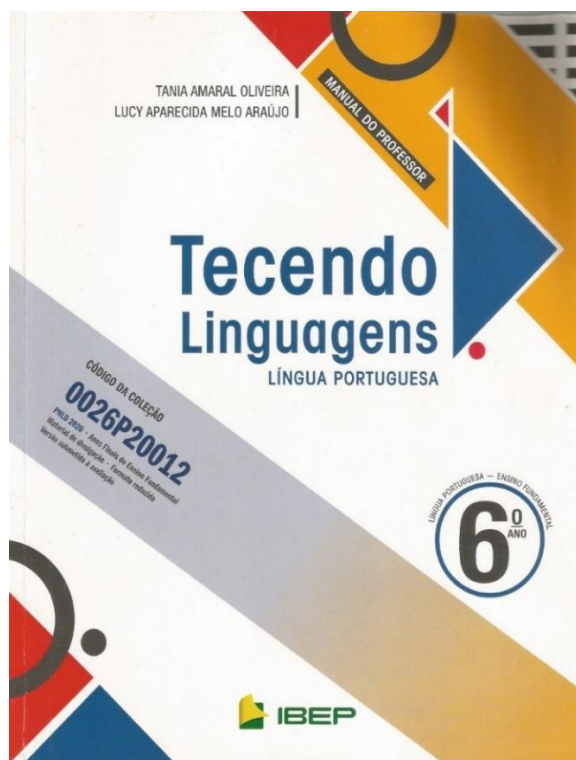
<b>UNIDADES E CAPÍTULOS</b>	<b>PAGINAÇÃO</b>
▪ Histórias de mim- capítulos 1 e 2	p. 8 a 37
▪ Histórias dos outros - capítulos 1 e 2	p. 38 a 77
▪ Encenações - capítulos 1 e 2	p. 78 a 113
▪ Palavra poética - capítulos 1 e 2	p. 114 a 139
▪ Aventuras - capítulos 1 e 2	p. 140 a 169
▪ Pontos de vista - capítulos 1 e 2	p. 170 a 199
▪ Interações - capítulos 1 e 2	p. 200 a 229
▪ Propaganda e cidadania - capítulos 1 e 2	p. 230 a 255
▪ Referências	p. 256

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

### 3.1.3 TECENDO LINGUAGENS

A capa do livro “Tecendo linguagens” tem fundo branco e figuras geométricas nas cores azul, vermelho, amarelo e preto (figura 28). O nome das autoras aparece no canto superior esquerdo, fonte preta. Ao lado, há uma indicação de que a obra se trata do manual do professor. O título do livro que, faz menção à definição de texto, assim como as diversas linguagens (simbiose) em estudo está ao centro, com fonte azul. Abaixo do título, à esquerda, constam o código da coleção, assim como a informação de que o livro integra o PNLD 2020. Do outro lado da capa, à direita, há informação do ano ao qual o livro é destinado, 6º ano – Ensino Fundamental e o componente curricular Língua Portuguesa. Ao final da capa, o nome da editora IBEP, nas cores amarela e verde.

Figura 28- Capa do livro “Tecendo Linguagens”



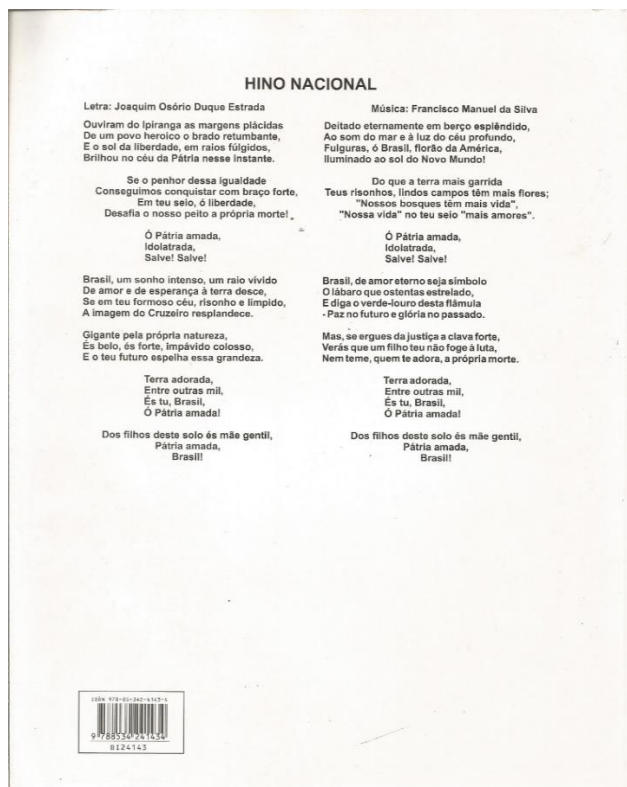
Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Na lombada do livro, de fundo predominantemente branco, à exceção do canto inferior, de cor vermelha, constam as seguintes informações: 6º ano; Língua Portuguesa- Ensino Fundamental (fonte preta), o título da obra (fonte azul) seguido de Manual do professor e o logo da editora no canto inferior na cor branca.

O livro, em sua 5ª edição, está dividido em duas partes. A primeira delas, o manual do professor tem 52 páginas. Por sua vez, o livro-texto tem 288 páginas.

Na quarta capa, consta a letra do Hino Nacional de autoria de Joaquim Osório Duque Estrada e música de Francisco Manoel da Silva. No canto inferior, à esquerda, o código de barra referente ao ISBN.

Figura 29- 4ª Capa do livro “Tecendo Linguagens”



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano - 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

As autoras Tania Amaral (Mestra em Ciências da Comunicação, formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e Comunicação e professora do ensino fundamental das redes pública e privada) e Lucy Aparecida Melo Araújo (Mestranda em Língua Portuguesa e professora do ensino Fundamental da rede particular de ensino), mais um exemplo de argumento de autoridade, apresentaram a obra aos professores, que fora escrita,

com a finalidade de oferecer subsídios para seu trabalho em sala de aula e ajudá-lo a aprimorar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre conceitos importantes que embasam as propostas de ensino-aprendizagem. (AMARAL E OLIVEIRA 2018, p. 3- MANUAL DO PROFESSOR, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano).

#### QUADRO 7- ESTRUTURA DO MANUAL DO PROFESSOR- LIVRO 3

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A coleção.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Base Nacional Comum Curricular e a organização da coleção.</li> <li>▪ A BNCC e o plano de estudo por competências.</li> <li>▪ Competências gerais.</li> <li>▪ Competências Específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.</li> <li>▪ Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.</li> <li>▪ O desenvolvimento de competências.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As habilidades e o plano da obra</li> <li>▪ Os eixos do ensino de Língua Portuguesa e a integração entre eles.</li> <li>▪ Eixo Oralidade.</li> <li>▪ Eixo Leitura.</li> <li>▪ Eixo produção de textos.</li> <li>▪ Eixo análise linguística/semiótica.</li> <li>▪ Os campos de atuação no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental-Anos Finais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pressupostos Teórico- Metodológicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conceitos importantes.</li> <li>▪ Conceito de língua e de linguagem.</li> <li>▪ Conceito de letramento.</li> <li>▪ Conceito de texto.</li> <li>▪ Gêneros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrutura da obra.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interdisciplinaridade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considerações sobre avaliação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Textos complementares.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articulação entre esta obra e outros materiais distribuídos pelos programas oficiais.</li> <li>▪ Incentivo à leitura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Listagem das competências gerais, específicas de linguagens e específicas de Língua Portuguesa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Listagem das habilidades de Língua Portuguesa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quadro de conteúdos de Língua Portuguesa- 6º ano.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texto complementar- 6º ano.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referências.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Cada capítulo está subdividido em seções.

QUADRO 8- SEÇÕES DO LIVRO TECENDO LINGUAGENS

SEÇÕES	BREVE DESCRIÇÃO
▪ Abertura	Descrição dos conteúdos que serão estudados.
▪ Para começo de conversa	Discussão dos temas que serão estudados.
▪ Prática de leitura	“Leitura de textos verbais e não verbais e do desenvolvimento da competência leitora”. (AMARAL et. al., 2018, p. 34-MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Glossário	Boxe com o significado de palavras dos textos lidos.
▪ Conhecendo o autor	Pequena biografia dos autores dos textos.
▪ Por dentro do texto	“Questões de compreensão e interpretação do lido na Prática de Leitura”. (AMARAL et. al., 2018, p. 34- MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Trocando ideias	Discussões orais.
▪ Conversa entre textos	“Comparação entre textos do capítulo”. (AMARAL et. al., 2018, p. 34- MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Momento de ouvir	“Desenvolvimento da oralidade, leitura e produção”. (AMARAL et. al., 2018, p. 34-MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Reflexão sobre o uso da língua	“Reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais”. (AMARAL et. al., 2018, p. 35-MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Aplicando conhecimentos	Atividades- Reflexão sobre o uso da língua.
▪ De olho na escrita	Atividades- ortografia.
▪ Hora da pesquisa	“Propõe questões para pesquisas relacionadas ao tema ou aos textos

	estudados no capítulo”. (AMARAL et. al., 2018, p. 35- MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Produção de texto	Produção textual do gênero estudado no capítulo.
▪ Na trilha da oralidade	Relações entre o oral e o escrito.
▪ Para você que é curioso	Curiosidades acerca da temática dos capítulos.
▪ Ampliando horizontes	“Sugestões de livros, <i>sites</i> , filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo”. (AMARAL et. al., 2018, p. 35- MANUAL DO PROFESSOR).
▪ Preparando-se para o próximo capítulo	Motivação para o conteúdo que será estudado no capítulo seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

#### QUADRO 9- UNIDADES E CAPÍTULOS DO LIVRO TECENDO LINGUAGENS

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidade 1- Ser e descobrir-se</li> <li>▪ Capítulo 1- Quem é você?</li> <li>▪ Capítulo 2- Aprendendo a ser poeta.</li> </ul>	p. 12 a 69
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidade 2- Ser e conviver</li> <li>▪ Capítulo 3- Da escola que temos à escola que queremos.</li> <li>▪ Capítulo 4- Nossos relacionamentos.</li> </ul>	p. 70 a 133
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidade 3- Conviver em sociedade</li> <li>▪ Capítulo 5- Construindo um mundo melhor.</li> <li>▪ Capítulo 6- Construindo um mundo sustentável.</li> </ul>	p. 134 a 193
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidade 4- Ser e conviver</li> <li>▪ Capítulo 7- Histórias que o povo conta.</li> <li>▪ Capítulo 8- Diversidade cultural.</li> </ul>	p. 194 a 255
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apêndice</li> </ul>	p. 256 a 286

▪ Referências	p. 287 e 288.
---------------	---------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Portanto, observou-se pontos convergentes e divergentes entre as três obras. Ambos têm entre 256 e 288 páginas. Na obra “Se liga na língua”, há oito capítulos. Nos livros “Apoema: Português 6” e Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 6º ano, verificou-se a divisão por unidades e capítulos, oito unidades e 16 capítulos e 4 unidades e 8 capítulos, respectivamente.

No que tange aos aspectos semióticos, notou-se maior utilização de cores, fontes e tamanhos diferenciados em “Se liga na língua”. Em Apoema: Português 6” e Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 6º ano forma usados tons mais discretos, assim como o tamanho das fontes, menores, no que concerne a títulos e subtítulos. Maroun (2007, p. 77) observou que as mudanças observadas em LDP, “colocam em foco o texto multimodal”, como reflexo da incorporação de vários tipos de linguagens em áreas distintas.

A mesma autora observou que anteriormente os LDP eram “monocromáticos, e, hoje, em dia, além da linguagem verbal, apresentam uma infinidade de imagens, de cores e de recursos gráficos”, fato constatado nos três livros analisados. (MAROUN, 2007, p. 77).

Depois de apresentar os aspectos físicos e semióticos, no próximo tópico, foi analisada a utilização da nomenclatura gênero multimodal ou similares nas obras.

### 3.2 NOMENCLATURA GÊNERO MULTIMODAL

*A mania de dar nome às coisas e pessoas*

*(...) Como todo criador, Deus limitou-se a criar, fez tudo, o dia e a noite, o céu e os mares. Mas o furor criativo era tal e tanto que ele não teve imaginação, vontade ou tempo para dar nomes aos bois que ia criando. Deixou essa tarefa para o homem[...] E foi assim que todas as coisas anônimas até então, foram desfilando diante da dupla, Deus e Homem.*

*Carlos Heitor Cony*

Bakhtin (1997, p. 158) observou a pluralidade e a heterogeneidade dos gêneros do discurso, que varia de acordo com atividade humana

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida

que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Assim sendo, o componente curricular língua portuguesa sofreu adaptações especificamente com o advento da tecnologia nas escolas, o que por sua vez contribuiu para a inserção de gêneros multimodais e digitais no ensino e aprendizagem e em LDs, por meio da simbiose de linguagens. Dessa forma, o trabalho realizado com a língua materna foi ampliado, a partir da concepção de texto, gêneros textuais e discursivos, letramentos e pedagogia de multiletramentos, assim como a multimodalidade foram inseridos no contexto escolar.

Neste sentido, Schneuwly e Dolz (2004, p. 67) observaram que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”.

Em relação à leitura e a escrita, os mesmos autores afirmaram que

os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, P. 66-67).

Em se tratando de “gêneros novos”, os gêneros multimodais, presentes no cotidiano dos estudantes, se fizeram presentes na escola, desta forma, alteraram o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, como ponderou Rojo (2009, p. 119)

Os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividade condicionamento físico], matemática, digital etc.) já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos.

Em relação às práticas de linguagem presentes na contemporaneidade, no Documento Curricular para Goiás (DC-GO Ampliado, 2018)

Uma grande novidade do componente Língua Portuguesa diz respeito às práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem novos gêneros, textos multissemióticos e multimidiáticos, bem como formas diversificadas de produzir, organizar, replicar, disponibilizar e interagir. É emergente que este componente da área de Linguagens tenha como parâmetro os gêneros em várias mídias e suas condições de produção e circulação (GOIÁS, 2018, p. 262).

Consequentemente, os LDP, principais instrumentos pedagógicos, em especial em instituições públicas, foram modificados para atender a essas demandas, no que se refere ao trabalho em conjunto com a tecnologia, assim como à inserção dos gêneros multimodais e outros aspectos relacionados à multimodalidade, tais como leiaute, diagramação, cores e fontes, algo presente na BNCC (2017) e no DC-GO Ampliado (2018). Logo,

o professor deve considerar, em sua prática, o que foi mantido no Ensino de Língua Portuguesa e ampliar as possibilidades desse ensino por meio de novas práticas. Desse modo, as aprendizagens devem partir de um ambiente de aprendizagem vivo e motivador. Para isso, as TDIC, os multiletramentos, a multissemiótica e o texto multimodal mostram-se promissores na formação de sujeitos de direito para uma sociedade que vive a era da comunicação e informação (GOIÁS, 2018, p. 269).

Neste contexto, surgiu uma das indagações deste estudo: como o conceito de gênero multimodal foi apresentado nas obras aos estudantes? Por meio de exemplos dos gêneros multimodais trabalhados nas obras? Por meio da explicação dos professores? Há nos LDP analisados explicação do termo ou as explicações aparecem de forma sugerida, para que os estudantes infiram sobre a sua significação? Ao analisarmos as obras elencadas, verificou-se o trabalho com a multimodalidade, primeiramente em um diálogo com os docentes, no manual do professor.

Em “Se liga na língua”, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. VI- Manual do professor, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano). esclareceram que

Tendo como finalidade permitir que os estudantes participem de diferentes práticas de linguagem, a BNCC (2017) também contempla a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013), **o que significa compreender o texto em sua multiplicidade semiótica e cultural. A cultura digital, portanto, está presente em práticas de linguagem que exploram os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos, em sua maioria digitais, que implicam novos procedimentos e capacidades de leitura e produção textual, já que articulam, de modo indissociável, a linguagem verbal com fotografias, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudios etc.** [grifo meu].

No tocante à linguagem e a cultura digital, o livro está em consonância com as competências 4 e 5 da BNCC (2017), reproduzidas no DC-GO Ampliado (2018), respectivamente usos de variadas linguagens e a inserção da cultura digital no contexto escolar

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

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (GOIÁS, 2018, p. 44).

Por sua vez, no DC-GO Ampliado (2018), verificou-se consonância com as competências gerais, as competências específicas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, que abordaram a multimodalidade e a cultura digital, respectivamente

3. 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.

10. Mobilizar práticas de 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 (GOIÁS, 2018, p. 267).

A coleção “Se liga na língua”, teve como princípios teóricos metodológicos perspectiva sociointeracionista e metodologia construtivo-reflexiva, assim como embasamento teórico na concepção de linguagem e de gênero de Mikhail Bakhtin.

“um livro didático não se coloca ‘fechado’ nas mãos do professor; ele terá seu ‘acabamento’, nos termos de Bakhtin (1953-1954), nas ressignificações que o professor (“leitor”) fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e de aprendizado de seus alunos” (ORMUNDO E SINISCALCHI (2018, P. VIII-MANUAL DO PROFESSOR, SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM- 6º ANO).

O livro “Apoema: Português 6” apresentou como “proposta teórico-metodológica: os desafios contemporâneos ao ensino de língua portuguesa”. Teixeira et al. (2018, p. V- Manual do professor, Apoema: português 6) enfatizaram que

o componente curricular de língua portuguesa vem passando, especialmente na última década, por mudanças trazidas pelas “tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2018, p. 65), que colaboram para emergência de novos gêneros, regimes de interação, dispositivos e estratégias de leitura. Os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental dominam parte dessa novidade e já compreendem o mundo como digital, feito de conexões em alta velocidade, fragmentação e compartilhamento.

Em relação especificamente ao LD, as autoras enfatizaram a inserção da tecnologia na contemporaneidade

Nesse contexto, o livro didático enfrenta o desafio de acolher tanto a novidade tecnológica e suas implicações discursivas quanto à tradição escolar moldada no livro, nas antologias e na palavra do professor. Se a primeira deve ser contemplada, sob o risco de a escola desconectar-se de um componente essencial das experiências contemporâneas, a segunda não pode ser esquecida ou substituída, para que não se perca a riqueza complexa que representa (TEIXEIRA, et. al. 2018, p. V Manual do professor, Apoema: português 6).

A obra analisada pautou-se nos princípios de Bronckart, isto é, “toda produção ideológica é de natureza semiótica” e os “signos ideais são produto de interação social e são condicionados por essa interação e, devido a esse estatuto, apresentam sempre um caráter dialógico, escrevendo sem o horizonte social e dirigindo-se um auditório social”. (TEIXEIRA, et. al. 2018 p. V Manual do professor apud BRONCKART, 2006, p. 127, Apoema: português 6.).

Teixeira et al (2018) abordaram que o “hibridismo”, a “multimodalidade” e a “intergenericidade <sup>477</sup>” alteraram a concepção de texto, por meio da tecnologia. Nesse sentido, os recursos semióticos (multissemioses) presentes nos textos são compostos de dois planos: conteúdo e expressão, ambos

só produzem sentidos com base na interlocução e na situação de comunicação estabelecida entre sujeitos. O plano do conteúdo diz respeito às ideias, aos conceitos, aos enredos e aos conflitos sugeridos no texto. O plano da expressão refere-se a materialidade significativa em que o texto se expressa: linguagem verbal, pintura, desenho, dança, música etc. Essa concepção de texto considera, ainda as diferentes linguagens de manifestação (TEIXEIRA, et. al. 2018, p. VI Manual do professor, Apoema: português 6).

No tocante à linguagem e à vida social, de acordo com Teixeira et. al (2018, p. XIV Manual do professor, Apoema: português 6).

A escola exerce um papel fundamental na formação cognitiva dos alunos e a sua função prepará-los para as práticas sociais e o exercício da cidadania. A aula de língua portuguesa lugar privilegiado para cultivar a formação crítica e consciência do sujeito como ser social. as práticas de linguagem, definidas pela BNCC, como multissemióticas, interativas e voltadas para os diferentes objetivos da convivência social, devem ser instrumento de inclusão, meio pelo qual o sujeito interage com os demais, expressa seus pensamentos e opiniões, transforma-se e transforma a Sociedade. Reconhecer-se como cidadão e reconhecer o outro também como tal com direitos e deveres é fazer parte da vida em sociedade.

Ribeiro (2016, p. 48) ressaltou a importância da linguagem multissemiótica na formação de cidadãos. Segundo a autora, “os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas a cidadania”.

Neste tocante, na obra analisada “o trabalho com textos verbais e multimodais inclui nesta coleção a diversidade e linguagens presentes na comunicação cotidiana e refina a capacidade de os alunos compreenderem as diferentes formas de expressão da sociedade contemporânea”. (TEIXEIRA, et al. 2018, p. VIII Manual do professor, Apoema: português 6).

A obra “Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 6º ano”, assim como as duas anteriores, pautou-se na BNCC (2017) para a elaboração

Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Como afirmou Bakhtin, a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em continua mudança. E é a prática da linguagem como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. Por isso, não faz sentido estudar a língua desligada da vida, do contexto real de sua enunciação. O sentido da palavra é determinado pelo contexto,

<sup>47</sup> A intergeneridade, também conhecida como intertextualidade intergêneros, mistura diferentes gêneros com o propósito de melhorar a comunicação oral ou escrita. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/intergeneridade.htm#:~:text=A%20intergeneridade%2C%20tamb%C3%A9m%20conhecida%20como%20intertextualidade%20interg%C3%AAneros%2C%20mistura.quebracabe%C3%A7a%20textual%20cujo%20prop%C3%B3sito%20%C3%A9%20aprimorar%20a%20comunica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 16 nov. 2022.

"havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis" [BAKHTIN, GRIFO MEU]. O sujeito que utiliza a língua não é um ser passivo, mas alguém que interfere na constituição do significado do ato comunicativo, isto é, há uma relação intrínseca entre a linguístico e o social, que precisa ser considerada no estudo da língua. Daí o lugar privilegiado para análise desse fenômeno seres discurso, esse materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros que circulam enquanto práticas sociais (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. XXIX, MANUAL DO PROFESSOR, TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA: 6º ANO).

Rezende (2018) apud Oliveira e Araújo (2018, p. XLV, MANUAL DO PROFESSOR, TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA: 6º ANO) explanou sobre os letramentos digitais e a inserção na escola

as discussões a respeito dos letramentos digitais e da nova mentalidade que se forma a partir do uso das tecnologias digitais têm desafiado instituições do ensino básico e superior a sair do ensino tradicional, pois o aluno já não tem o mesmo perfil e nos desafiaram a propor um curso voltado para as perspectivas do estudo de letramento para a era digital de que tratamos. Defendemos que não há mais como fechar nossos olhos para as demandas da sociedade e elaborar proposta de ensino pautadas na transmissão de conteúdos, que se preocupem apenas com o ensino de gêneros institucionalizados que, normalmente, estão veiculados ao papel. Um ensino nesses moldes jamais contribuirá para a formação de um aluno para atuar competentemente na sociedade, pois, fora da escola, o aluno tem acesso à informação, participa de atividades colaborativas, comunica-se em diversos modalidades, produz e divulga textos não escolares. Por isso, não basta inserir as tecnologias na escola. É preciso entendê-las para utilizá-las adequadamente e de forma relevante.

Assim como no excerto da crônica de Cony na epígrafe do tópico, os homens nomearam os gêneros multimodais, assim como criaram outros termos para designá-los, como foi identificado nas fontes elencadas.

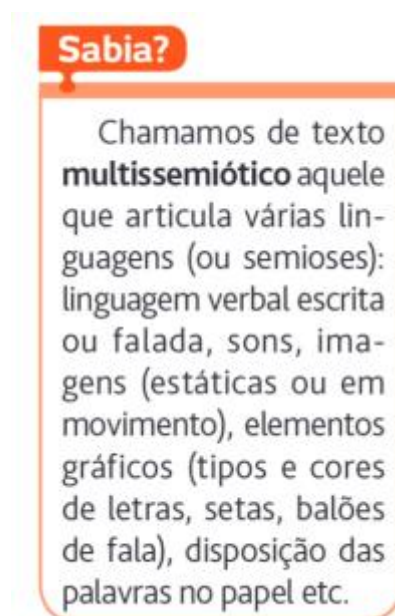
Especificamente sobre o termo gênero multimodal, percebeu-se o uso em “Se liga na língua” e “Apoema; português 6”, porém identificou-se o uso de outras nomenclaturas, “criadas pelos homens” (CONY< s, tais como: texto multissemiótico nas três obras analisadas, texto verbovisual, texto visual e o termo multimodal (isolado) em “Apoema: Português 6”. Por sua vez, e, “Tecendo Linguagens”, acrescentou-se o uso de “texto multimodal” e “texto verbal e visual”.

O gênero *blog* foi classificado, primeiramente, como gênero digital pelos autores. Em seguida, foi enfatizado o caráter multimodal

Os gêneros digitais têm uma estrutura menos estável ou previsível que os não digitais em função da evolução rápida e constante da tecnologia. No caso do blog, é preciso considerar que, para alguns pesquisadores, atualmente ele se enquadra mais no conceito de suporte do que no de gênero, uma vez que guarda postagens, que podem ser páginas de diário, fotografias, vídeos, receitas, resenhas etc., assumindo, em partes distintas as características de cada gênero **outros pesquisadores preferem considerar um gênero multimodal que se caracteriza pela diversidade e linguagens e formas** [grifo meu] (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 24).

Ormundo e Sinischalchi (2018, p. 78), no capítulo 3 destinado ao gênero multimodal HQ, conceituaram o termo “texto multissemiótico”, na parte destinada ao estudo de uma *webcomic* (HQ eletrônica), na seção “Sabia?”, conforme figura 30.

Figura 30- Definição de texto multissemiótico



Neste sentido, o conceito de texto multissemiótico foi vinculado ao exemplo do gênero multimodal *webcomic*, no entanto percebeu-se o uso de outros gêneros multimodais nos capítulos anteriores, tais como cartum, *gif* e tirinhas, nos quais foram feitas apenas alusões ao uso concomitante das linguagens verbal e não verbal, nos exercícios, analisados na concepção desses e de outros gêneros.

O livro *Apoema: Português 6* abordou o termo “textos multissemióticos” na página 9, na sessão “Orientações”, destinadas aos docentes

as aberturas de unidades são espaço próprio para leitura de imagens, mas sugerimos que você adote a prática de explorar com os alunos, sempre que possível, também outras imagens e **textos multissemióticos** [grifo meu] enfatizando os efeitos de sentido criados pelo emprego de recursos diversos (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

Portanto não houve explicação aos estudantes acerca da composição do gênero tira. Coube aos professores explicar que tira é um exemplo de gênero multimodal. Nas questões propostas, o termo “linguagem verbal” foi enfatizado sem explicação prévia, utilizada na tira, como exemplo.

Dentre os objetivos da unidade, no tocante à linguagem, destacaram-se “compreender as situações de uso, as funções das características expressivas de diferentes linguagens e reconhecer a situação de uso e as particularidades das modalidades oral e escrita da língua” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 8).

As autoras utilizaram o termo “gêneros multimodais” ao se referir a uma tirinha e a um cartaz de filme, na seção “Orientações” aos professores. A propósito, o referido cartaz do filme foi analisado no capítulo 5 deste estudo. Portanto, a explicação do termo, bem como de sua composição, coube mais uma vez aos professores.

Elementos não verbais estão presentes nos textos das atividades 3 [tira] e 4. **Aproveite mais essa oportunidade para mostrar que diferentes linguagens podem se unir para a formação dos sentidos de um texto, o que ocorre principalmente em gêneros multimodais, como a tira e o cartaz** [grifo meu] (TEIXEIRA et al. 2018, p. 31).

Os termos “verbovisual” e “multimodal” foram utilizados no capítulo 2 da Unidade 2 apresentou uma notícia extraída de um *site*. Teixeira et al. (2018, p. 55) recomendaram o acesso ao vídeo da notícia, por meio do *link* disponibilizado. “Ao acessar o link, pode-se assistir ao vídeo da notícia. Um exercício possível é comparar o texto da notícia (verbovisual) e o vídeo (multimodal) considerando os recursos de produção” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 55). Ressaltou-se que a notícia utilizada como exemplo, foi veiculada em um site, por isso, um exemplo de gênero digital, no qual há simbiose de linguagens.

Na página 233, por meio de um exemplo de cartaz- gênero multimodal analisado no tópico seguinte (3.3 p. 184), as autoras utilizaram os termos “leitura de imagem” classificaram o gênero como “texto visual”, ou seja, com predominância de linguagem não verbal, apesar de se tratar de um gênero multimodal.

Na página 235, na sessão “Linguagem, texto e sentidos” foi disponibilizada aos estudantes a definição de texto verbovisual, a partir do estudo do gênero multimodal anúncio, analisado no tópico seguinte deste estudo, “um anúncio pode manifestar-se em linguagem verbovisual, isto é, por meio de palavras e imagens que, unidas, formam o sentido do texto (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 241).

Segundo as autoras, “num texto verbovisual, imagens e palavras juntam-se para formar uma unidade de sentido, defender um ponto de vista e convencer o leitor a aceitá-lo” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 235). Tal definição remete à definição de gênero multimodal, no que tange à utilização de imagens (linguagem não verbal) e palavras (linguagem verbal). “Ler é atribuir sentidos aos estímulos visuais (verbais e não verbais) em um texto com base num propósito de leitura” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 236).

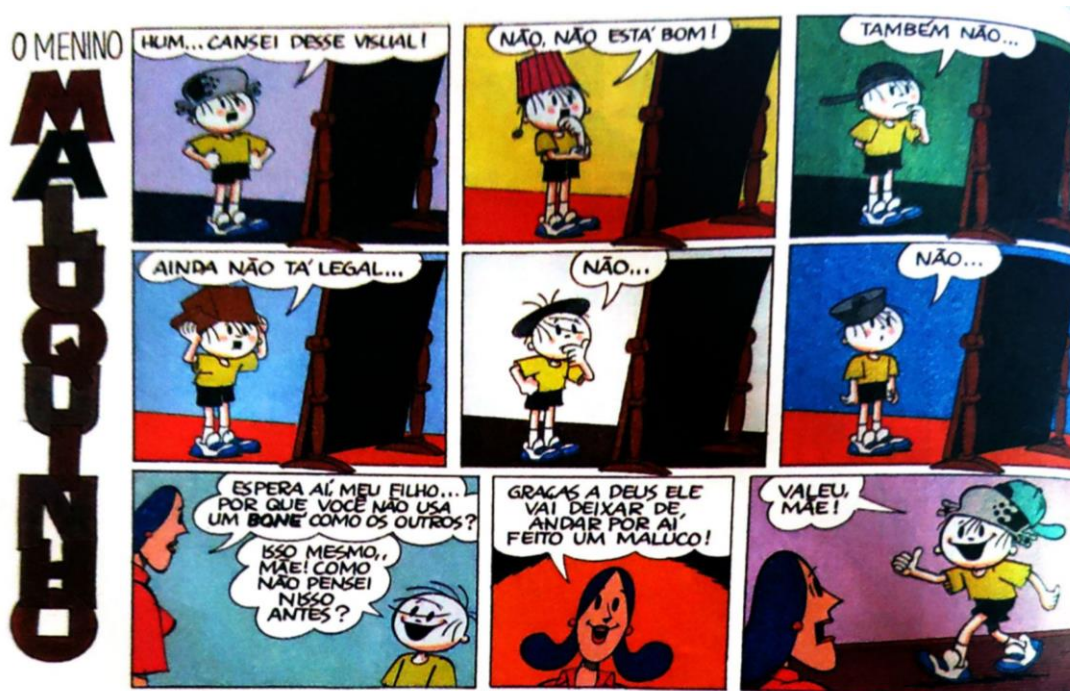
Na obra “Tecendo linguagens”, o termo multissemiótico foi definido, a princípio, no Manual do professor. As autoras enfatizaram o trabalho com o texto em suas múltiplas formas, de acordo com a BNCC (2017)

São oferecidos nesta coleção, para investigação e aprendizado dos alunos, textos que articulam, em sua composição, elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros, dentre outros, e que circulam nos modos impresso, digital, televisivo etc. São os textos

multimodais ou multissemióticos (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. XXIX, MANUAL DO PROFESSOR, TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA: 6º ANO).

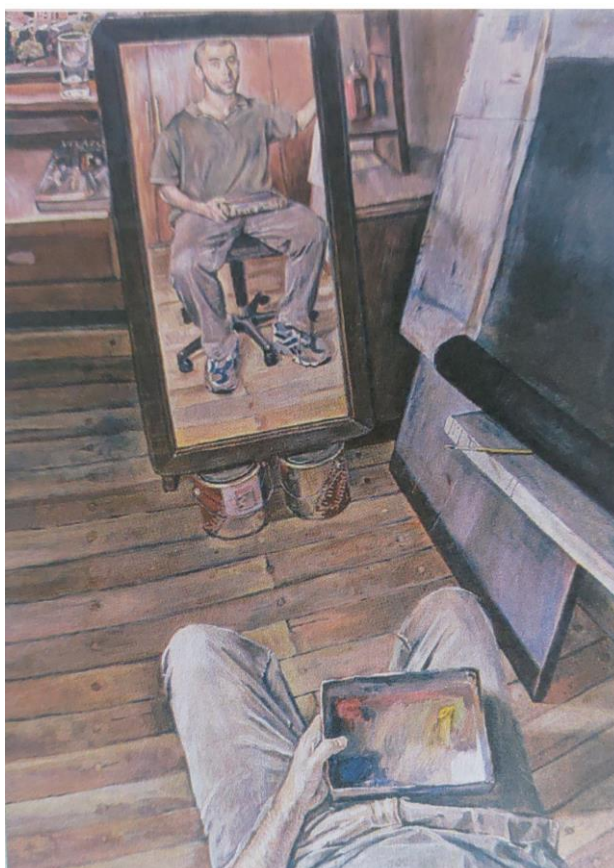
No livro do aluno, o termo “texto multissemiótico” foi definido de forma sucinta na página 17, por meio, primeiramente da comparação entre a leitura de uma HQ do Menino Maluquinho, de Ziraldo (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 14) e de uma tela, um autorretrato de Velásquez (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 15).

Figura 31- HQ O Menino Maluquinho



ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000

Figura 32- Autorretrato Velásquez (2000)



Oliveira e Araújo (2018, p. 14-15) propuseram a leitura de uma HQ e de uma tela para exemplificar, assim como diferenciar textos verbais, visuais e multissemióticos.

O texto “O Menino Maluquinho” e o texto 1 foram nomeados, respectivamente, de **história em quadrinhos** e **tela**. Embora sejam diferentes, foi possível interpretar o que cada um deles quis transmitir. Por esse motivo, podemos dizer que fizemos a leitura de uma história em quadrinhos e também de uma tela.

Quando um texto possui imagens e não possui palavras, dizemos que ele é **visual**. Quando possui apenas palavras, ele é **verbal**. Quando o texto compõe-se de imagens e palavras aos mesmo tempo, ele é **multissemiótico**. [grifos meus] (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 17).

Em seguida, foram propostas duas questões “a) Qual (is) dos textos lidos anteriormente é (são) visual (is)? b) Qual é o texto multissemiótico lido até agora?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 17).

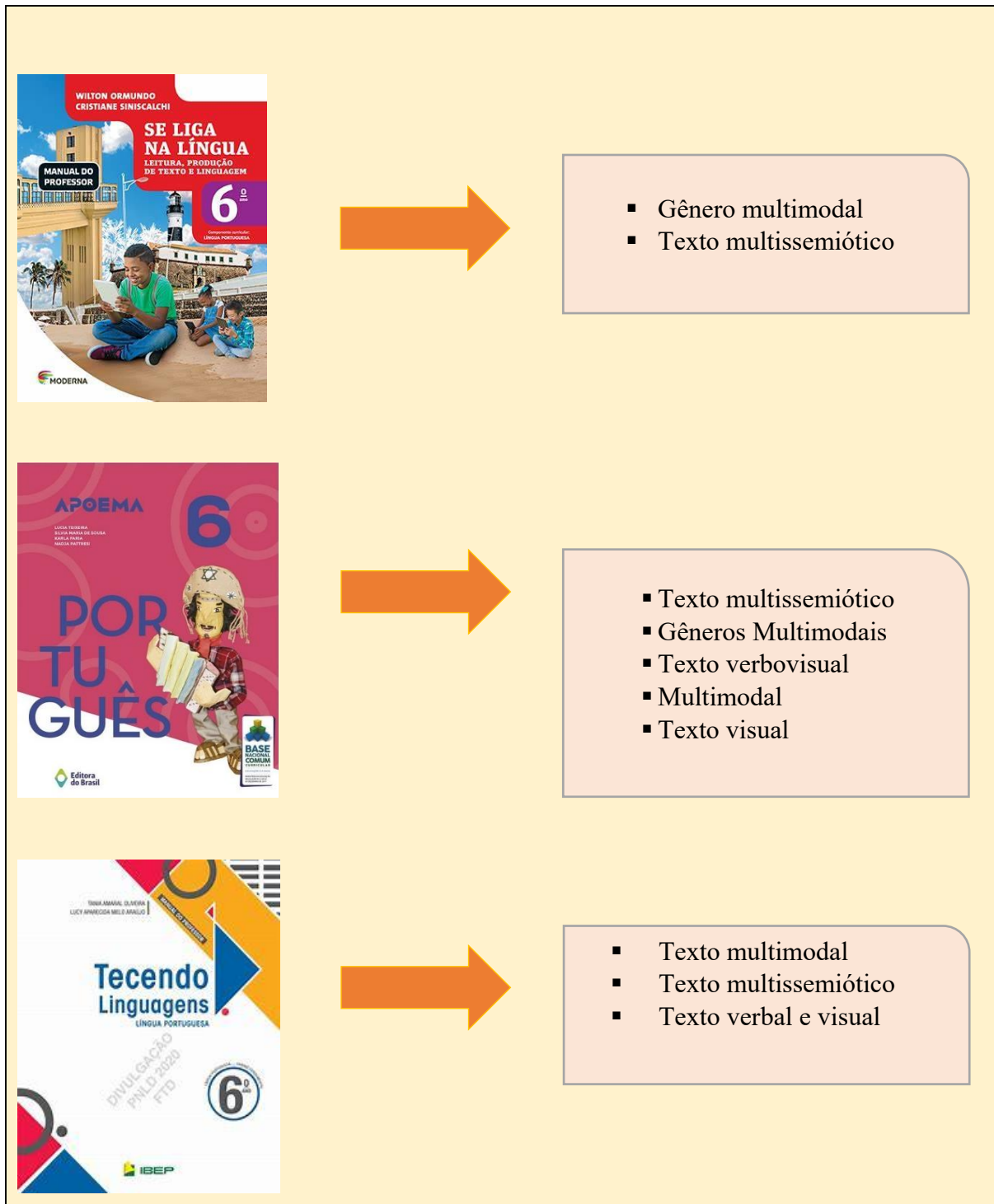
Desta forma, verificou-se que as autoras priorizaram o trabalho com a leitura e posteriormente foi trabalhada a definição dos textos, de acordo com as linguagens que os compõe.

Oliveira e Araújo (2018) trabalharam com a noção de elementos visuais, nos exercícios a partir do uso dos gêneros multimodais no decorrer da obra, porém a definição o uso do temo multissemiótico só constou nesta página.

Na parte destinada ao estudo do infográfico, como parte integrante de capítulo, as autoras utilizaram o termo “texto verbal e visual”, em uma das questões elaboradas para designar o gênero multimodal infográfico.

Portanto, verificou-se oito nomenclaturas nas obras analisadas, tanto nos manuais dos professores, quanto nos livros dos estudantes: textos multissemióticos, textos visuais, textos verbovisuais, gênero multimodal, gêneros multimodais, texto verbal e visual, multimodal e texto multimodal. A nomenclatura textos multissemióticos foi usada nas três obras, pois é a mesma nomenclatura usada na BNCC (2017) e no DC- GO Ampliado (2018). Aferiu-se também maior pluralidade de termos referentes à multimodalidade na obra “Apoema: português 6” e menor incidência de termos no livro “Se liga na língua”.

QUADRO 10- NOMENCLATURAS IDENTIFICADAS NAS OBRAS



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No próximo capítulo, foram analisados os gêneros multimodais nos capítulos das três fontes documentais - papel de protagonistas ou parte integrantes de outros gêneros textuais? No tópico 4. 4, foram identificados os gêneros multimodais em cada obra.

#### 4 A SEGUIR CENAS DOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS: o papel de protagonista ou coadjuvante dos gêneros multimodais em LDP

Neste capítulo, foram analisados os gêneros multimodais como protagonistas de capítulos das três fontes de estudo. Objetivou-se aferir como o trabalho com os gêneros multimodais foi proposto em cada obra, por meio do estudo a partir do gênero, ou como parte integrante de capítulo.

Observou-se que os LDP analisados organizaram-se por meio de gêneros textuais, dada a centralidade do texto, preconizada na BNCC (2017) e no DC- GO Ampliado (2018).

Desta forma, Bakhtin (1997, p. 158) discutiu que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Assim sendo, os autores dos LDP analisados neste estudo apresentaram consonância em relação à importância do texto, na centralidade do ensino de língua materna.

Para Oliveira e Araújo, (2018, p. XXXI, manual do professor, Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ANO) “o texto é ora ponto de partida, ora ponto de chegada na maior parte dos trabalhos propostos nesta coleção. A unidade básica de ensino certamente é o texto”.

Segundo Teixeira, et al. (2018, p. V Manual do professor, Apoema: Português 6),

a centralidade dos textos justifica-se, em primeiro lugar, por sua natureza de unidade de sentido que pode ser tomada tanto como objeto de significação, constituído de relações internas de coesão e coerência, quanto como um objeto histórico de comunicação, que serve a uma finalidade comunicativa e se inscreve num contexto sócio-histórico, marcado discursiva e ideologicamente.

A respeito da inserção do estudo dos gêneros em instituições escolares, Schneuwly e Dolz (2004, p. 66-67) enfatizaram que

na sua missão de ensinar os alunos a escrever, ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação - portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna

a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

No DC-GO Ampliado (2018), os gêneros textuais foram agrupados em quatro campos de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de possibilitar “aos estudantes a compreensão de seus usos, finalidade e organização” (GOIÁS, 2018, p. 270).

Essa divisão, designada como “função didática”, possibilitou

a compreensão de que os textos circulam tanto na prática escolar, quanto na vida social, contribuindo para a organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens. Além disso, configuram uma importante categoria organizadora, mobilizando avanços nas esferas de letramento e, ainda, materializam os gêneros textuais, contemplando o uso da linguagem na instituição escolar e fora dela (GOIÁS, 2018, p. 274).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, no DC- GO Ampliado (2018) foram priorizados textos com maior grau de complexidade

visando o desenvolvimento de diferentes graus de letramento. Logo, as práticas sociais de letramento possibilitam ao estudante o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade. Com as novas tecnologias, novos gêneros surgem e surgirão, com isso, não se pode limitar o trabalho na instituição escolar com apenas os “velhos gêneros” (GOIÁS, 2018, p. 273).

Dessa forma, o primeiro campo de atuação é o artístico-literário, que tem por objetivo propiciar “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária, em especial, e oferecer as condições para que eles [estudantes] possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente crítica” (GOIÁS, 2018, p. 271).

O segundo campo de atuação é o das práticas de estudo e pesquisa. O objetivo desse campo é “ampliar e qualificar a ampliação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (GOIÁS, 2018, p. 271).

O terceiro campo de atuação é o jornalístico/midiático, que objetiva “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática (GOIÁS, 2018, p. 272).

O quarto campo de atuação é de atuação na vida pública. Nesse campo, são estudados gêneros textuais como o abaixo-assinado e as cartas (aberta, reclamação e solicitação).

Em relação aos gêneros textuais, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. VI, Manual do Professor, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem) ressaltaram “neste material,

o gênero funciona como elemento organizador de cada capítulo, sempre orientado às práticas de linguagem”.

Teixeira, et al. (2018, p. IX Manual do professor, Apoema: Português 6) explanaram sobre o uso dos gêneros no ensino de língua portuguesa; Para as autoras,

os gêneros estão atrelados às esferas de comunicação, que correspondem a discursos particulares. [...] E por que a noção de gênero é importante para o ensino do componente de Língua Portuguesa? Porque oferece aos alunos a possibilidade de sistematizar padrões de organização textual e de articular relações entre enunciados diversos, além de permitir o trabalho como modelos recorrentes que auxiliam no desenvolvimento de leitura, interpretação e produção.

Vejam, pois, como os gêneros textuais e multimodais foram agrupados nas obras.

#### 4.1 CAPÍTULO POR CAPÍTULO: LDP SE LIGA NA LÍNGUA

O LDP “Se liga na língua” foi dividido em oito capítulos. Cada capítulo da referida obra destinou-se ao estudo de determinado gênero textual. Em cada um deles, percebeu-se o uso de gêneros textuais e multimodais. Os títulos dos capítulos foram iniciados com os nomes de cada gênero, seguido de uma breve explicação sobre o que será abordado, ou seja, os títulos são autoexplicativos. Ao lê-los, os estudantes internalizam o conteúdo a ser visto, conforme ilustrado no quadro 11.

**QUADRO 11- GÊNEROS EM ESTUDO DISTRIBUÍDOS POR CAPÍTULO DO LDP SE LIGA NA LÍNGUA**

CAPÍTULOS	GÊNEROS EM ESTUDO
Capítulo 1	Diário: registro do eu no mundo
Capítulo 2	Verbete: palavra que explica palavra
Capítulo 3	História em Quadrinhos; imagens e palavras em ação
Capítulo 4	Relato de experiência: contar o que houve comigo
Capítulo 5	Poema: a expressão do eu
Capítulo 6	Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias
Capítulo 7	Comentário de leitor: o direito de opinar
Capítulo 8	Conto: que delícia que é contar!

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano / (MANUAL DO PROFESSOR)** Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Constatou-se que Ormundo e Siniscalchi (2018) mantiveram o texto como papel de centralidade no ensino de língua materna, conforme os preceitos da BNCC (2017) e do DC-GO Ampliado (2018).

Em relação aos gêneros elencados na obra “Se liga na língua”, verificou-se que comentário de leitor (campo jornalístico/midiático); verbete [de enciclopédia] -campo das práticas de estudo e pesquisa - e histórias em quadrinhos, poema e conto (campo artístico-literário) estão em consonância com o DC-GO Ampliado (2018), ou seja, foram propostos como gêneros que devem ser estudados no sexto ano do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2018, p. 289).

Em contrapartida, os gêneros: diário e relato de experiência não foram elencados no DC- GO Ampliado (2018) no ano supracitado.

Em relação ao gênero diário, Ormundo e Siniscalchi (2018) optaram com o trabalho com esse gênero

como estratégia para realizar a transição entre o Ensino Fundamental- anos iniciais e o Ensino Fundamental- anos finais. Na passagem do diário pessoal para o publicado e, portanto, público, saímos da comunicação pessoal e íntima para alcançar o universo social, contribuindo para que o aluno tenha consciência de que ele estará, a partir do 6º ano, cada vez mais inserido no mundo que ultrapassa o familiar e próximo. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. XXXIII- Manual do professor).

Especificamente em relação à categoria de gêneros multimodais, aferiu-se que dois capítulos foram dedicados ao estudo deles. Primeiramente, o capítulo 3, intitulado; “História em Quadrinhos: imagens e palavras em ação” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 74-107) e em seguida, o capítulo 6 “Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 174-205).

Ademais, o gênero multimodal poema visual foi trabalhado no capítulo 5, dedicado ao estudo do poema, intitulado: “Poema: a expressão do eu” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 140-173).

Conforme supracitado, os títulos dos capítulos da obra são autoexplicativos, isto é, os subtítulos explicam sucintamente uma das características/objetivos de cada gênero em estudo. O subtítulo do capítulo “imagens e palavras em ação” sugere a simbiose entre as linguagens verbal e não verbal, característica dos gêneros multimodais. Dessa forma, os autores iniciaram a abordagem desse gênero a partir do subtítulo do capítulo. Ao realizar as leituras e exercícios propostos, inferiu-se que os estudantes terão a percepção da composição de gênero multimodal.

Há registros de HQs na era pré-histórica, por meio das pinturas rupestres. Da forma que conhecemos esse gênero, isto é, a designada “arte sequencial” ocorreu na metade do século XIX na Europa. Atingiu o apogeu e “uma posição inegável na cultura popular” no século XX, devido à publicação em jornais. (EISNER, 1999, p. 5).

As HQs são textos curtos, “mas movimentadas”, de acordo com Eisner (1999, p. 138). Têm enredos de ação simples e óbvia, por conta da limitação do espaço, por exemplo, o que não impede a abordagem de temas complexos, como os abordados nas tiras de Mafalda, do cartunista argentino Quino, bastante comuns em LDP e em avaliações internas e externas de LP, por exemplo.

Pelos motivos expostos, estão presentes no ensino de língua materna, mas não se restringem a ele, pois podem ser utilizadas nos demais componentes curriculares. De acordo com Ramos (2017, p. 7) “na área de ensino tornaram-se presença quase obrigatória”. Desta forma, pode-se inferir que as HQs fazem parte do cotidiano dos alunos, pois “é fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso da quadrinização”. (MENDONÇA, 2010, p. 209).

Quanto à nomenclatura, as HQs são referenciadas de várias maneiras, ou seja, há uma “pluralidade de nomes” para nomeá-las. Ramos (2017, p. 39-40) listou alguns destes exemplos: “tira; tira cômica; tira de humor; tira humorística; tira em quadrinhos; tira de jornal; tira jornalística; tira diária; tirinha; tirinha cômica; tirinha de humor; tirinha humorística; tirinha de jornal; tirinha diária”.

No capítulo analisado, os autores Ormundo e Siniscalchi (2018) referenciaram-se ao gênero HQ de diferentes formas, antes nas leituras e exercícios propostos. São elas: “histórias em quadrinhos” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 74-75-84-86-90); “tira” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 74-75-90-91-93); tirinha (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 74-75-76-84-85-90-98); HQ/HQs (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 75-76-77-85-86-87-88)<sup>48</sup>.

Verificou-se o maior uso das nomenclaturas “tirinha” e “HQ/HQs” com sete ocorrências cada, seguidas de “histórias em quadrinhos” e “tira”, com cinco ocorrências cada. Inferiu-se que “tirinha” e “HQ/HQs englobaram as demais nomenclaturas, devido ao uso corrente em jornais e gibis, que se estendeu aos LDs.

Em relação aos autores das HQs, Ormundo e Siniscalchi (2018) utilizaram os termos: quadrinista (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 74- 77) e cartunista/ ilustradora/ desenhista (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 76), na seção intitulada “De quem é o texto?” (minibiografia com foto dos autores). O termo “quadrinista” teve maior utilização, com duas ocorrências.

<sup>48</sup> Foram excluídas as repetições dos termos utilizadas na mesma página. Portanto, o critério adotado foi contabilizar uma ocorrência de utilização de cada termo por página.

Orlando e Siniscalchi (2018) conduziram, a princípio, o trabalho envolvendo leitura, produção textual e oralidade, além dos conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao gênero, já visto nos anos iniciais do ensino fundamental, para só depois definir o gênero estudado. Segundo os autores,

por suas várias semioses, a HQ revela-se um gênero produtivo para o desenvolvimento da leitura, sobretudo no que tange à exploração de efeitos de sentido produzidos por alguns dos recursos citados na habilidade EF67 LP08: sequenciação de imagens, complementação entre elas e a escrita, foco, ângulo etc. Além disso, favorece a ampliação da capacidade de inferir e justificar efeitos de humor, aspecto citado na EF69LP05, obtidos, por exemplo, por recursos iconográficos ou gráfico-editoriais, pela intertextualidade e pela metalinguagem, contribuindo também para uma leitura mais qualificada de outros gêneros que os empregam, como a charge ou o artigo de opinião (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. XXXVI- MANUAL DO PROFESSOR, SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM- 6º ANO).

Por esse motivo, a seção foi designada “Da observação para a teoria”. Nessa seção, após a leitura de um texto (HQ) com o objetivo de contextualizar o universo em quadrinhos para o estudante, os autores apresentaram a definição do gênero em estudo.

No gênero textual história em quadrinhos, também conhecido como HQ, a narrativa é apresentada por meio de quadrinho em sequência. Em geral, essas histórias são compostas por imagens e por balões de fala e de pensamento, mas existem muitos exemplos de histórias que dispensam a linguagem verbal. Embora todas as narrativas apresentem, em alguma medida, informações implícitas, exigindo que o leitor as “complete” com sua imaginação, esse é um recurso especialmente produtivo nas HQs. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 75).

Os objetivos, periodicidade de publicação e os suportes onde são veiculadas as histórias em quadrinhos foram apresentados após a leitura de mais um exemplo desse gênero, em mais uma seção “Da observação para a teoria”.

As histórias em quadrinhos, em geral, têm o objetivo de divertir o leitor por meio de narrativas engraçadas ou aventuras de heróis. Elas também podem ter uma função didática, quando são usadas para transmitir ensinamentos (como ocorre em material que divulga campanhas de vacinação, por exemplo) ou estimular reflexões. Muitas HQs têm publicação diária ou semanal e circulam inicialmente em jornais, revistas e sites. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 77).

Contrariando (Mendonça, 2010, p. 219), que em 2005 afirmou em seu estudo ser raríssimo “uma HQ figurar como texto central de unidade didática em um LDP”, os autores Orlando e Siniscalchi (2018) dedicaram um capítulo inteiro ao estudo do gênero multimodal HQ, isto é, verificou-se a inserção de práticas contemporâneas em LDP, não observadas anteriormente. Desta forma, o papel relegado ao gênero HQ nas décadas de 1970 a 2000 em seções consideradas menos importantes dos LDP, observado pela autora, não se aplicou neste

caso. Portanto, esta é uma das mudanças promovidas com a inserção das TDIC, no ensino de língua materna, conseqüentemente nos LDP.

No decorrer do capítulo, notou-se a presença de personagens conhecidos dos estudantes, tais como: o poderoso Thor, Cebolinha e Mônica, Calvin e Haroldo. Além disto, os autores realizaram indicações de sites de “Níquel náusea”, criação de Fernando Gonsales e da Turma da Mônica de Maurício de Sousa, nos quais os estudantes poderão ler mais histórias das personagens na seção nomeada de “Leitura puxa leitura”.

A utilização destes personagens pelos autores possibilitou estabelecer familiaridade com o gênero, estudado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que estes já compunham o repertório dos estudantes.

Figura 33- Tirinha Níquel Náusea



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Nas páginas 78 e 79, um novo gênero trabalhado, a HQ eletrônica ou *webcomic* intitulada “*Bear*”, publicada semanalmente em 2013. De acordo com Bakhtin (1997), há o surgimento e apagamento de gêneros, por meio da transmutação de gênero, ou seja, as HQs originaram um novo tipo de gênero, com outras características multimodais, não somente as imagens estáticas, mas agregando-se a elas, os sons e as imagens em movimento.

Figura 34-Webcomic Bear



Fonte: ORMUNDO, Wilton. *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano* / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Ormundo e Siniscalchi (2018) exploraram a intertextualidade com o uso de gêneros textuais, multimodais e audiovisuais na seção “Textos em Conversa”, que dialogaram com às

temáticas apresentadas. Dentre elas, uma pintura a óleo na página 75; um cartaz de filme, na página 89; transcrições de entrevista, anúncio publicitário e reportagem nas páginas 91, 92, 94 e 95; uma crônica nas páginas 96 e 97; uma notícia na página 99, uma peça publicitária (campanha de interesse social) na página 100; um cartum na página 101, videoclipes e letra de música nas páginas 101 a 105. Apurou-se o uso de gêneros multimodais e de gêneros veiculados pelos mesmos canais de comunicação do que as HQs, tais como notícias, entrevistas e reportagens.

A interdisciplinaridade foi trabalhada com os componentes curriculares de Arte, Educação Física e História, eixos de Linguagens e Ciências Humanas, respectivamente. Os autores, no manual do professor, anteciparam essa aproximação com o componente Arte. No capítulo analisado, foi trabalhada uma pintura a óleo, na página 75, pois tratava-se do personagem Thor já referenciado na leitura 1. Notou-se que o trabalho interdisciplinar não fora sugerido, mas sim agregado ao conteúdo estudado.

Por sua vez, o componente de Educação Física foi trabalhado na página 95, por meio de um trecho transcrito de uma reportagem sobre *Kung fu*. Aqui, o trabalho em conjunto foi sugerido, pois “um dos temas do curso, no 6º ano, são as lutas brasileiras”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 95).

Os exercícios da página 101 abordaram a intertextualidade, desta vez com o conteúdo programático de História, pois o cartum retratou a chegada dos portugueses ao Brasil, assim como o uso do empréstimo linguístico, já incorporado em nosso idioma (*wi-fi* - fonologia *i tem som de ai*). Para a compreensão desta leitura, faz-se necessário que os estudantes tenham conhecimento prévio sobre a temática retratada.

Figura 35- Cartum de Will Leite



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Outro aspecto destacado foi quanto ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) também usadas no capítulo, por meio do trabalho com o gênero HQ eletrônica ou *webcomic* e o gênero audiovisual videoclipe. A partir dele, os alunos foram instigados a criar *playlists*, postar em *blogs*, visto que os estudantes utilizam esses recursos em seu dia a dia. Sendo assim, percebeu-se a inserção dos gêneros multimodais e digitais no LDP.

Em se tratando do estudo de um gênero multimodal, ressaltou-se ainda que o capítulo 3 foi elaborado a partir de muitos recursos multimodais, tais como o visual bastante colorido, a diagramação, fontes diferentes e cores, caixas de textos, etc.

O capítulo 5 abordou o gênero poema e foi intitulado “Poema: a expressão do eu” - Campo Artístico Literário (DC-GO Ampliado, 2018). Nesse capítulo, houve a inserção dos poemas visuais e *ciberpoemas*, gêneros multimodais, por isso, foi realizada análise dessa parte do capítulo.

Os autores enfatizaram que “poemas são textos que encantam porque usam a língua do dia a dia de um modo especial. Os sons das palavras e seu poder de sugerir imagens e propor novos sentidos podem ser fascinantes em um texto poético” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 141). A partir da leitura de um poema sem título de Arnaldo Antunes, os estudantes tiveram de responder questões relativas a ele.

Figura 36- Poema Arnaldo Antunes

.....  
 as coisas são  
 invisíveis  
 como o ar  
 se você não  
 para                    para  
 reparar  
 ARNALDO ANTUNES. *Agora aqui ninguém precisa de si.*  
 São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 111.  
 .....

Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Na seção “Da observação para a teoria”, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 141) ampliaram a definição de poema da página 140 e ressaltaram as diferentes linguagens na composição desse tipo de texto.

O poema é um gênero textual do campo literário. Ele se caracteriza pelo trabalho apurado, especial, com as palavras, mas também por outros recursos de linguagem. Como a distribuição e a diagramação das letras ou o formato do texto na página, que

podem ser mobilizados intencionalmente para construir sentidos e causar efeito sobre o leitor.

Inferiu-se, portanto, os usos semióticos na elaboração de poemas, ou seja, a “distribuição e diagramação”, na construção de sentidos, como o espaçamento no quinto verso do poema de Arnaldo Antunes, usado intencionalmente pelo autor.

Na seção “Refletindo sobre o texto” na página 144, os autores apresentaram um poema de Al- Chaer

Figura 37- Poema de Al-Chaer

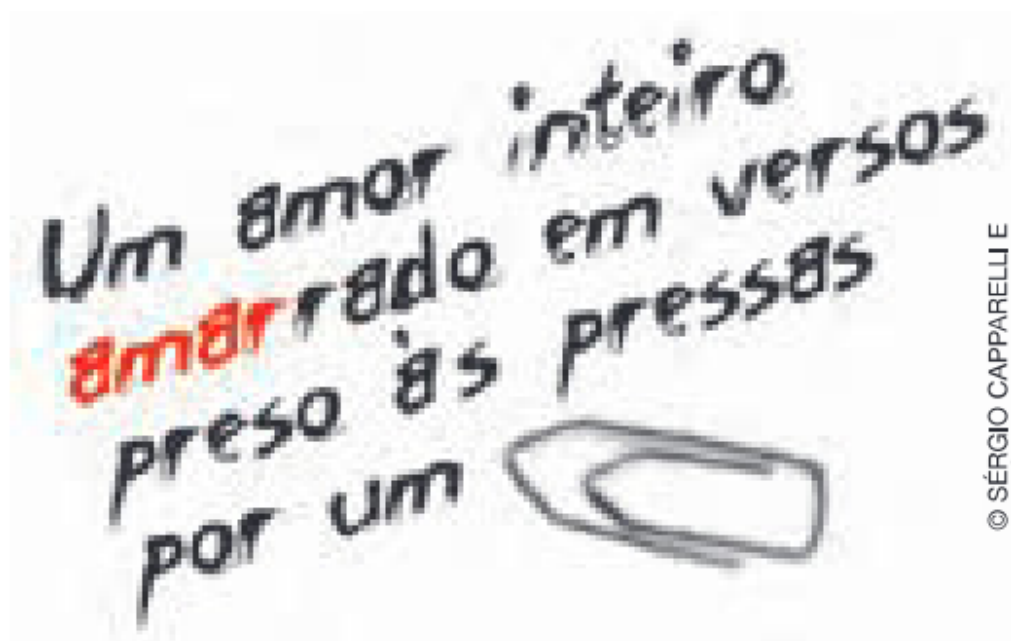


Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

A partir da leitura deste exemplo, os autores objetivaram estabelecer relação com o poema de Antunes, que iniciou o capítulo, no que tange aos aspectos visuais (significação, uso das palavras e cores), presentes nos dois exemplos. Antes de apresentar uma definição de poema visual, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 144) propuseram na questão 8, letra d, que os estudantes inferissem o que é poema visual. “o poema de Al-Chaer é um exemplo da chamada ‘poesia visual’. Pense nas características dele e conclua: o que seria um poema visual?”, portanto, espera-se que os estudantes tenham percebido que na elaboração de um poema visual são utilizadas imagens e formas.

Na seção “Meu poema na prática”, página 147 há um exemplo de poema visual de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski.

Figura 38- Poema de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Na seção “Outras formas de compor poemas”, nas páginas 150 a 153, foi apresentado um *ciberpoema* de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, os mesmos autores da imagem 42. Desta forma,

o aluno é convidado a observar os recursos semióticos presentes em um *ciberpoema*, a fim de ampliar sua compreensão das tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumento para as práticas sociais, inclusive aquelas relativas ao campo artístico- literário”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 150).

Figura 39- Ciberpoema de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Portanto, constatou-se que os gêneros multimodais poema visual e *ciberpoema* foram abordados no capítulo 5, como parte integrante do estudo do gênero literário poema, designado pelos autores como gênero textual.

No capítulo 6, intitulado “Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias”, novamente percebeu-se a explicação no subtítulo, dessa vez quanto ao objetivo desse gênero, isto é, a venda de produtos e/ou serviços. Este gênero está englobado em propagandas, campo jornalístico-midiático propaganda do Documento Curricular Ampliado (2018).

Aliando-se a essa breve explicação, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 174) iniciaram o capítulo enfatizando a presença desses gêneros em nosso cotidiano.

Os textos publicitários estão bastante presentes em nosso dia a dia: em jornais e revistas, em sites da internet, em intervalos de programas de televisão, afixados em pontos de ônibus, em folhetos distribuídos nas ruas entre várias outras situações. Neste capítulo, analisaremos alguns gêneros da esfera publicitária.

Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XXXVIII – Manual do professor, Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano) ressaltaram que

A BNCC prevê o tratamento de diferentes **peças publicitárias** com suas práticas multissemióticas e multimidiáticas, e não apenas do anúncio publicitário impresso [...]. os alunos estudarão ao lado deste gênero, um fôlder, um spot e um filme pertencentes à mesma campanha favorecendo a comparação entre as peças [...] e a análise dos diferentes recursos linguístico-discursivos empregados para a persuasão.

O objetivo do gênero em estudo, anúncio publicitário, no que tange ao consumo, foi enfatizado após a leitura de um texto (anúncio) da Fundação Ondazul, na seção “Da observação para a teoria”.

O gênero textual **anúncio publicitário** [grifo dos autores] tem como objetivo estimular o leitor a consumir um produto ou um serviço (um creme dental, uma lavanderia etc.) ou agir de uma determinada forma (combater o mosquito-da-dengue, doar agasalhos etc.). A criatividade é um dos importantes recursos para conquistar a atenção de quem vê o anúncio. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 174).

Figura 40- Anúncio Ondazul

FUNDAÇÃO ONDAZUL

Lixo. Uma das coisas mais assustadoras que pode aparecer na água.

Se julgar conveniente, comente com os alunos que, depois da expressão *um(a) do(a)s [...] que*, o verbo vai normalmente para o plural, sendo raros os casos em que se opta por deixá-lo no singular, como fizeram os produtores do anúncio.

22 de março. Dia Internacional da Água.

ONDAZUL

Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Medeiros (2008, p. 45) enfatizou o caráter argumentativo dos textos publicitários, assim como o objetivo desse gênero multimodal

Seu objetivo, além de apresentar o produto e posicioná-lo, é persuadir o ouvinte/leitor da qualidade de suas propriedades, é criar necessidades em seu público-alvo, convencendo-o a adquiri-lo. Como o público ou destinatário de um texto publicitário não é uma pessoa, mas um conjunto de indivíduos desconhecidos, o emissor, ao elaborar sua mensagem, projeta um perfil idealizado de seu público alvo, e apela para este perfil para sustentar o diálogo publicitário.

Notou-se que no livro, os autores Ormundo e Siniscalchi (2018) utilizaram o termo persuasão na produção textual sugerida na página 183 e 184 “Você e seu grupo produzirão um anúncio publicitário. O objetivo é persuadir os leitores (colegas de escola e outros jovens) a modificar um comportamento” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 183). “Os anúncios são textos **persuasivos**, isto é, procuram **convencer** alguém de uma ideia [grifos dos autores]. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 184). Conforme definição da página 174, os termos “estimular” e “agir” de uma determinada forma substituíram o termo persuadir, como

sinônimos. A propósito, observou-se a não exploração das temáticas do capitalismo e consumismo, diretamente relacionadas ao gênero.

Especificamente sobre a figura 40, notou-se a sugestão aos professores quanto ao uso do plural/singular, o que por sua vez enfatizou o trabalho com a análise linguística/semiótica (DC-GO).

Neste contexto, no manual do professor da obra analisada, os autores ressaltaram o caráter multissemiótico e midiático das peças publicitárias, difundido na BNCC (2017), ou seja, os outros gêneros mencionados no subtítulo, que não se restringem ao texto impresso, estático.

Portanto, por meio das leituras realizadas de anúncios, fôlders, *spot*<sup>49</sup> e filmes, os estudantes tiveram contato com campanhas publicitárias que abordaram questões ambientais e doação de órgãos. Logo, foi proposto trabalho interdisciplinar com o componente curricular de Ciências da Natureza, face à temática abordada (questões ambientais), na seção “investigue em Ciências- De que forma os automóveis aquecem o planeta?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 182).

Quanto à veiculação do gênero (campanha publicitária), os autores enfatizaram as diversas mídias (canais de comunicação), assim como o perfil do público-alvo na seção “Da observação para a teoria”, em consonância com Medeiros (2008).

Segundo Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 181)

Uma campanha publicitária pode ser veiculada em diversas mídias – rádio, televisão, jornal, revista, rede social etc. – em que circulam gêneros variados. Anúncio, fôlder, jingle, spot, filme, card são alguns exemplos. Apesar da diversidade, uma campanha precisa contar com uma identidade visual e uma mensagem comum. Para defini-los, os produtores consideram o perfil de quem desejam atingir: poder aquisitivo, gostos e valores ideológicos.

Em relação à linguagem verbal dos anúncios publicitários, os autores enfatizaram que é sintética (p. 175). Na página 184, os autores mencionaram pela primeira vez a pluralidade de linguagens que compõem o gênero em estudo na seção “Momento de produzir- Da teoria para a prática” (Eixo escrita), conforme os exemplos: “Os anúncios costumam articular várias linguagens [...] Como as imagens e os textos devem ser dispostos na página” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 184). “A imagem escolhida é coerente com a parte verbal? [...] Elementos não verbais, como tipo e cor das letras, contribuem para a construção do sentido e de um visual chamativo e bonito?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 185). No decorrer das leituras anteriores, observou-se que, apesar dos exemplos elencados, não houve indicação da multimodalidade presente.

<sup>49</sup> “Peça publicitária feita para ser transmitida em rádios” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 180).

Percebeu-se, portanto, que a simbiose entre as linguagens verbal e não verbal foi apenas sugerida pelos autores, que não explicitaram o uso na elaboração dos anúncios/campanhas publicitárias, nem tampouco o termo, no decorrer das leituras e exercícios propostos antes da produção textual. Dessa forma, o estudante foi “convidado” a inferir a constituição do gênero anúncio.

Segundo Medeiros (2008, p. 45)

Mas não só as características linguísticas são utilizadas para despertar o interesse do interlocutor. Não se pode esquecer que os elementos pictóricos, tipográficos, cromáticos, especiais, sonoros em simbiose com elementos linguísticos constituem a mensagem publicitária.

Assim sendo, em se tratando de gêneros multimodais há outros aspectos envolvidos, tais como

a abordagem multimodal decorre da Semiótica Social, uma vez que permite analisar os textos a partir dos modos que constituem determinada produção. Seja escrita, imagens, oralidade, entre outros. A variedade de modos de comunicação é um aspecto inerente a qualquer texto., tornando-o ‘multi-modal’. Por exemplo, mesmo num texto que aparente ser predominantemente escrito, existem outros modos como a tipografia e o *layout* (GUALBERTO et. al., 2017 p. 40).

Outras características dos anúncios foram abordadas pelos autores. O logotipo “símbolo formado por letras e imagens” e o *slogan* “uma ou duas frases bem curtas, de fácil memorização, que caracterizam uma marca ou produto” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018 p. 182).

Na seção “Textos em conversa”, Ormundo e Siniscalchi (2018) propuseram a leitura de outros gêneros para o estudo do verbo. Nas páginas 186 e 204, respectivamente, foram reproduzidos um trecho do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, sobre a conduta da veiculação da publicidade e uma carta de reclamação. Ressaltou-se que, esses gêneros pertencem ao campo de atuação da vida pública (DC-GO, 2018, p. 284 -285).

Nas páginas 190 e 193, foram utilizadas tirinhas. Nas páginas 193 e 194, foram utilizados cartuns. Na página 196, um meme, com a seguinte explicação “**um meme é uma frase ou imagem, separadas ou combinadas** [grifo meu], que se popularizam ou ‘viralizam’ na internet por serem engraçadas. Um vídeo também pode ser um meme” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 196).

Verificou-se que os gêneros trabalhados são multimodais. Em contrapartida, não há explicação sobre o termo nem sobre a composição, apenas sugerida como na definição apresentada do gênero multimodal meme [em grifo].

Em seguida, foi utilizado um excerto de uma narrativa de aventura na página 200 e tirinhas nas páginas 201 e 202.

Assim como no capítulo 3, sobre HQs, foram observadas características multimodais, no que concerne ao leiaute (tabelas, caixas, fontes (cores e tamanho)).

Nas páginas 24 e 25, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 24-25) expuseram o gênero *blog*. A propósito, os *blogs* foram criados a partir de diário, sendo este mais um exemplo de transmutação de gêneros (Bakhtin, 1997).

Na década de 1990, quando a internet estava se popularizando, muitas pessoas usavam os blogs como diários. Neles contavam suas experiências e sentimentos. Esse uso ainda permanece, mas a maioria dos blogs atuais é mais abrangente, trazendo assuntos variados, alguns deles ainda bastante pessoais e outros mais ligados à exposição de informações e troca de conhecimentos. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 24)

O gênero *blog* foi classificado, primeiramente, como gênero digital pelos autores. Em seguida, foi enfatizado o caráter multimodal do gênero

Os gêneros digitais têm uma estrutura menos estável ou previsível que os não digitais em função da evolução rápida e constante da tecnologia. No caso do blog, é preciso considerar que, para alguns pesquisadores, atualmente ele se enquadra mais no conceito de suporte do que no de gênero, uma vez que guarda postagens, que podem ser páginas de diário, fotografias, vídeos, receitas, resenhas etc., assumindo, em partes distintas as características de cada gênero **outros pesquisadores preferem considerar um gênero multimodal que se caracteriza pela diversidade e linguagens e formas.** [grifo meu]. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 24).

Portanto, foi adotado como gênero multimodal neste estudo. As práticas de linguagem observadas foram oralidade e escrita.

#### 4.2 CAPÍTULO POR CAPÍTULO: APOEMA: PORTUGUÊS 6

O livro “Apoema: Português 6” foi dividido em unidades. Cada unidade apresentou dois capítulos. Dessa forma, ao todo são dezesseis capítulos distribuídos em 8 unidades, conforme ilustrado no quadro abaixo.

QUADRO 12- GÊNEROS EM ESTUDO DISTRIBUÍDOS POR CAPÍTULO  
DO LDP APOEMA PORTUGUÊS 6

CAPÍTULOS	GÊNEROS EM ESTUDO
Unidade 1- Capítulos 1 e 2	Autobiografia
Unidade 2- Capítulos 1 e 2	Notícia
Unidade 3- Capítulos 1 e 2	Texto teatral, texto dramático e texto injuntivo
Unidade 4- Capítulos 1 e 2	Poema
Unidade 5- Capítulos 1 e 2	Narrativa de aventura
Unidade 6- Capítulos 1 e 2	<i>Blog</i> e resenha

Unidade 7- Capítulos 1 e 2	Abaixo-assinado e carta de reclamação
Unidade 8- Capítulos 1 e 2	Anúncio

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Em relação aos gêneros trabalhados na obra “Apoema: Português 6”, constatou-se que autobiografia, narrativas de aventura, peças teatrais e poema estão em consonância com o DC-GO Ampliado (2018) e pertencem ao campo artístico-literário. Por sua vez, o gênero notícia pertence ao campo jornalístico- midiático e os gêneros abaixo-assinado e carta de reclamação ao campo de atuação na vida pública.

De acordo com o DC-GO (2018), os gêneros *blog*, resenha e anúncio não apareceram como gêneros propostos no ensino de língua materna do sexto ano.

A unidade 4 da obra, intitulada “Palavra poética” abordou “as características do gênero textual poema” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 114), por meio da leitura, escrita, oralidade (declamação) e produção textual do gênero. Os exemplos escolhidos nos dois capítulos da unidade foram de autores consagrados, Manoel de Barros e Roseana Murray. Observou-se também a articulação do gênero poema com outros gêneros, como trechos de notícias (utilizados com mais frequência para este fim, o que denotou maior enfoque no campo jornalístico-midiático, de acordo com o DC-GO Ampliado (2018), além do uso de meme, tira e fotografia.

No entanto, na unidade não há exemplos de poemas visuais (gêneros multimodais), apesar de as autoras terem enfatizado que “a linguagem poética cria imagens” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 119), assim como o reforço desse argumento no subtítulo da atividade de produção textual “Criando imagens com palavras” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 136).

Na Unidade 6 da obra, foi trabalhado o gênero digital *blog*, nos capítulos 1 e 2. Um dos objetivos dessa unidade foi “compreender a relação entre as linguagens verbal e visual em gêneros digitais” Os objetivos do capítulo 1 foram:

analisar a relação entre a organização visual e os textos verbais no gênero *blog*, reconhecendo os mecanismos de criação do hipertexto; identificar, no gênero digital *blog*, características de temática, estilo e composição, bem como as particularidades de circulação do gênero; reconhecer o uso do vocabulário em textos digitais, em especial o emprego de estrangeirismos; compreender o papel da internet como espaço de divulgação e difusão de pontos de vista, atentando para a importância da tolerância do respeito ao outro ao expressar, compartilhar e comentar opiniões (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 172).

Para que estes objetivos sejam concretizados, as autoras sugeriram como pré-requisitos que os estudantes “tenham acesso às ferramentas digitais e saibam manuseá-las; reconheçam

possibilidades de articulação entre linguagens em mídias digitais” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 172), algo que pode se configurar como um entrave devido à falta de infraestrutura das instituições públicas, no que concerne à internet.

Figura 41- Blog

The image shows a screenshot of the Bamboleio blog website. The header features the site name 'Bamboleio' in a large, stylized font, with a navigation menu including 'Home', 'Sobre', 'Blog', 'Leitores', 'Parceiros', and 'Contato'. Below the header is a purple banner with the text 'CONHECER E CONTAR'. The main content area displays two blog posts. The first post is titled 'Para falar sobre morte com crianças' and features an image of three children's books: 'O Menino que caiu para Francisco', 'O PASSEIO', and 'ARTURO'. The second post is titled '"A solidão é bonita"' and features a yellow book cover with large, stylized eyes and the title 'DA SOLIDÃO' by VANA CAMPOS. To the right of the posts is a sidebar with a purple elephant illustration, a hashtag '#PARA CONHECER LIVROS E CONTAR SOBRE ELAS', and a section titled 'Para receber dicas de leitura, deixe seu email:' with an email input field. A vertical watermark on the right edge reads 'Bamboleio. Disponível em: <www.bamboleio.com.br>'. A diagonal watermark across the bottom right reads 'Material de divulgação de conteúdos de venda'.

Disponível em: <www.bamboleio.com.br/conhecer-e-contar>. Acesso em: 28 maio 2018.

Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Percebeu-se que o gênero *blog* foi definido pelas autoras como “gênero textual digital” e “gênero digital” que publica conteúdos de diferentes gêneros textuais” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 179).

Em relação ao gênero, foram trabalhadas questões quanto à estrutura do gênero *blog* (páginas 172 a 176), assim como a exploração dos recursos, tais como *links* e palavras específicas do gênero, postagens, pesquisa para navegar e os empréstimos linguísticos *hashtag* ou *tags (etiqueta)* e *slow book*. “livros para serem lidos várias vezes com calma”, em especial por crianças pequenas (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 175). Na página 174, foi trabalhado o significado de “autônomo” com a utilização do gênero digital verbete de dicionário *on-line*. Na página 177, o gênero digital resenha, publicada em *site*, para trabalhar efeito de sentido e pronome. A propósito, figurou como um dos objetivos da unidade “reconhecer e praticar a função coesiva de pronomes” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 170). Na página 178, foi trabalhado outro exemplo de página inicial de *blog*.

As autoras definiram o caráter multimodal (simbiose de linguagens) do gênero *blog* “compõe-se do arranjo de diferentes linguagens: verbal, visual, sonora. A forma mais comum apresenta imagens, utilizando-se de uma linguagem verbovisual [...] O *blog* é um gênero digital que publica conteúdos em textos de diferentes gêneros textuais” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 179). Nas páginas 180 e 181, foram abordados trechos de notícias para focar o sintagma. Na página 181, foi indicada a consulta dos sites do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) e o do Portal da Língua Portuguesa.

Foi proposta como atividade complementar a elaboração de um *blog* da turma. Assim, percebeu-se o uso do gênero na teoria e na prática.

No capítulo 2 da unidade 6, foi apresentada mais uma tela de um *blog* na página 183 e 184. Nessa tela, há uma resenha do livro “O monstro da Solidão”, publicado pela Editora Cachecol sem menção sobre a autoria

Desta maneira, constatou-se que o gênero multimodal anúncio foi o único trabalhado no livro como “protagonista” de capítulo. A unidade 8 intitulada “Propaganda e Cidadania” iniciou-se na página 230 e se estendeu até a página 255, subdividida em dois capítulos, que não receberam títulos, isto é, apenas a unidade foi nomeada. Diferentemente do livro “Se liga na língua”, não foi acrescentado o termo publicitário.

Os objetivos da unidade foram:

identificar a relação entre publicidade, consumo e cidadania; analisar a relação entre a linguagem verbal e as não verbais para a produção de sentido em anúncios; identificar a função, a estrutura, o suporte e o público-alvo de anúncio sobre questões de interesse social; reconhecer e utilizar recursos linguísticos e textuais empregados na criação de anúncios; compreender o funcionamento de períodos compostos por

coordenação, empregando-os em situações variadas; identificar situações de emprego da vírgula em textos relacionados aos temas da unidade, empregando adequadamente em textos variados de acordo com as regras da norma- padrão da língua escrita e participar de discussão a respeito dos interesses turísticos da cidade em que vive, para produzir anúncio que sejam utilizados estratégias textuais e linguísticas adequadas a situação de comunicação a imagem utilizada (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 230).

Nas páginas 230 e 231, os autores realizaram uma atividade (eixo oralidade), um dos eixos propostos pela BNCC (2017) e pelo DC-GO Ampliado (2018), a partir de uma imagem, uma fotografia do bairro de Shinjuku em Tóquio- Japão, “um grande centro de negócios e investimentos” (TEIXEIRA, et al., 2018, P. 231). A atividade foi composta de cinco questões na seção intitulada “Antever”.

Na imagem, estão dispostos diferentes letreiros nas fachadas de prédios, de diferentes tamanhos, formas e cores, ou seja, nesses anúncios foram exploradas as simbioses de linguagem verbal e não verbal. Os anúncios estão em outra língua, infere-se que no idioma japonês, devido à legenda ao lado da foto.

Desta maneira, os autores enfatizaram aos estudantes que

Nesta unidade vamos discutir estratégias e analisar objetos que procuram estimular comportamentos de cidadania e responsabilidade pessoal e social. Você verá que anúncios podem ter função e objetivos de comunicação variados nas diferentes situações de interação na sociedade. (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 231).

Em seguida, o capítulo 1 teve início na página 232. Os objetivos desse capítulo foram:

analisar a relação entre a linguagem verbal e a não verbal na produção de uma unidade de sentido em anúncio de utilidade pública; explorar a relação entre o dito e os subentendidos como recurso de produção de sentidos em anúncio; reconhecer as características de temática, composição e estilo do gênero textual anúncio; explorar recursos linguísticos e textuais empregados em anúncio como o uso do presente do indicativo de frases simples e de slogan. (TEIXEIRA, et.al., 2018, p. 232).

Há ainda a informação quanto ao alinhamento das competências gerais e específicas e de língua portuguesa na BNCC (2017), assim como as competências específicas da área de linguagens e do ensino de língua portuguesa. As autoras elencaram alguns pré-requisitos para o cumprimento dos objetivos do capítulo. Assim sendo, é esperado que os alunos “relacionem as diferentes linguagens presentes no texto [e] reconheçam a relação entre o uso de recursos linguísticos e os efeitos de sentido criados no texto” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 232).

Na página 232, foi proposta a leitura de um excerto da Lei nº 11.542 de 12 de novembro de 2007 (campo de atuação na vida pública- DC- GO Ampliado, 2018), que instituiu o Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil. Em seguida, foi apresentado um gráfico sobre o trabalho infantil, pelo IBGE, com base no Censo de 2010. Na página 233, outro gênero fora trabalhado, desta vez um anúncio sobre a temática de trabalho infantil. O cartaz apresentou como

*slogan*: “o melhor trabalho para uma criança é o que a professora passa na sala de aula” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 233).

Figura 42- Anúncio I



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Nas orientações ao lado do gênero, os autores enfatizaram que

sempre que os alunos fizerem a leitura de imagem, peça a eles que observem durante algum tempo antes de realizar as questões, assim o contato com ela não ficará limitado a busca de informações para responder às perguntas. Para observar um texto visual, deve-se unir a contemplação à concentração. É preciso fixar-se na imagem, observá-la sem pressa, buscando detalhes, mas também examinando a totalidade de sentido que ela representa. Ofereça aos alunos a oportunidade de concentrar-se na imagem, em silêncio, desligando-se do que acontece ao redor (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 233).

Neste contexto, Santaella (2012, p. 107) ressaltou que “percebemos os elementos de uma imagem de forma simultânea, tudo ao mesmo tempo, mesmo que nossa atenção não se dirija imediatamente a todos os detalhes”, diferentemente do texto escrito caracterizado pela linearidade.

Após a leitura do cartaz, os autores propuseram um debate regrado sobre as características do gênero apresentado. Na página 234, teve início a seção “Estudo do texto”, na qual foram explorados os aspectos verbais e não verbais do anúncio da página anterior, assim

como foi estabelecida a definição de logomarca como “a representação visual da identidade de uma empresa, uma campanha, uma instituição. Em geral, ela é constituída de uma imagem e da sigla o nome do órgão, empresa ou campanha que representa” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 234), como exemplo foi utilizada a logomarca do Zé Gotinha que é o símbolo da campanha de vacinação no país.

Na página 235, na seção “Linguagem, texto e sentidos” foi disponibilizada aos estudantes a definição de texto verbovisual. Segundo os autores, “num texto verbovisual, imagens e palavras juntam-se para formar uma unidade de sentido, defender um ponto de vista e convencer o leitor a aceitá-lo” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 235). Tal definição remete à definição de gênero multimodal, no que tange à utilização de imagens (linguagem não verbal) e palavras (linguagem verbal). “Ler é atribuir sentidos aos estímulos visuais (verbais e não verbais) em um texto com base num propósito de leitura” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 236).

A seção “Linguagem, texto e sentidos” teve continuidade nas páginas 236 e 237, que encerraram o capítulo Ainda foram trabalhados manchetes e títulos de notícias extraídos de site, bem como outras logomarcas, com o objetivo de explorar as diferentes linguagens presentes em sua composição. Teixeira et al. (2018, p. 236) enfatizaram que um texto é composto pelo que é dito e pelo que não é dito, isto é, de “subentendidos”.

Por sua vez, na página 237 foi fornecida a definição de anúncios e slogans. Primeiramente, “um anúncio deve ser econômico no modo de dizer. Para isso, usa imagens de impacto, frase simples, siglas e slogans” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 237). Em seguida, Teixeira et al. (2018, p. 237) complementaram que “slogans são frases concisas, curtas e marcantes, que podem ser facilmente memorizadas e associadas a determinado produto, campanha ou marca”. Assim sendo, verificou-se que os autores priorizaram a leitura e exercícios sobre o gênero antes de fornecer definições, ou seja, os estudantes à medida que tiveram contato com o gênero anúncio, internalizaram a composição.

Assim como no capítulo 1, o capítulo 2 da Unidade 8 teve início com uma fotografia de um supermercado de São Paulo. Nela, frutas variadas para venda. Na página 239, foi veiculado um texto verbovisual, conforme definição das autoras, enfatizando o desperdício de comida no mundo, ou seja, inferiu-se que a fotografia e o anúncio estabeleceram relação, pois a temática trabalhada retratou o desperdício de comida.

Figura 43- Anúncio II



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Os objetivos do capítulo são:

explorar a função, a estrutura, o caráter verbovisual e a circulação do gênero textual anúncio; identificar, em anúncios, a defesa de um ponto de vista para convencer o público-alvo; reconhecer diferentes recursos para produção do apelo típico e do gênero anúncio; identificar a relação entre orações e períodos e explorar o uso de períodos compostos por coordenação e anúncios; identificar o emprego da vírgula em períodos compostos em outros casos em que o sinal de pontuação se faz necessário; expressar-se oralmente em discussão e planejamento para a criação de anúncio turístico e produzir um anúncio turístico sobre a cidade em que os alunos moram (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 238).

Percebeu-se que os objetivos pretendidos para o capítulo abordaram os eixos do DC-GO Ampliado (2018) - oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto. Três dos sete objetivos apresentados foram iniciados pelo verbo “identificar”. No primeiro deles, para identificar a “defesa de um ponto de vista” e nos outros dois para identificar aspectos relacionados à sintaxe e ao uso da vírgula, o que denotou o trabalho prescritivo com a língua.

O texto verbovisual anúncio utilizado na página 239 serviu como base para as questões na seção “Estudo do texto” na página 240 e para a seção “Gênero em foco”, com subtítulo

“Anúncio”, na página 241. Nessa seção, foi realizada uma comparação entre os anúncios trabalhados no capítulo 1 e no capítulo 2, que abordaram a temática do trabalho infantil e o desperdício de comida no mundo respectivamente. As questões abordaram as linguagens utilizadas na elaboração dos anúncios, a quem se destinaram, bem como as semelhanças entre os dois textos e o poder de convencimento de cada um deles. Após os exercícios, as autoras apresentaram a definição de anúncio, que fora trabalhada no decorrer das atividades realizadas, conforme o excerto abaixo.

Na página 241, as autoras enfatizaram que

um anúncio pode manifestar-se em linguagem verbovisual, isto é, por meio de palavras e imagens que, unidas, formam o sentido do texto **[tipos de linguagem- grifo meu]**. Ele defende um ponto de vista utilizando estratégias como a apresentação de dados objetivos, uso de subentendidos e o impacto das imagens **[poder de convencimento- grifo meu]**. A linguagem do anúncio deve estar adequada aos objetivos de comunicação dele **[destinatários- grifo meu]**. (TEIXEIRA, et.al., 2018, p. 241).

Na seção “Saiba mais”, as autoras enfatizaram que o trabalho com anúncio, idealizado no sexto ano, pautou-se em anúncios impressos. No entanto, há outros tipos de anúncios que são compostos por diferentes linguagens, dentre elas, além da verbovisual, já apresentada, a audiovisual, por exemplo, comum em emissoras de rádio (o gênero *spot*, abordado na obra “Se liga na língua” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 177).

A seção “Gênero em foco “se estendeu nas páginas 242 e 243. Na página 242, foram fornecidos mais três exemplos de anúncios, para que os estudantes fizessem uma comparação entre os *slogans* trabalhados e a temática desperdício. Em seguida, foi trabalhada uma manchete de notícia extraída de um *site*, desta vez com o objetivo de abordar os modos verbais, especificamente o modo imperativo, utilizado de forma recorrente no gênero anúncio.

Na página 243, outro anúncio sobre trabalho infantil foi utilizado, retomando, dessa forma, mais uma vez a temática já trabalhada no capítulo 1 da unidade. Percebeu-se, portanto, retomada de temáticas já retratadas. Tal estratégia foi utilizada pelas autoras para ampliar o repertório dos estudantes, por meio da leitura e exercícios de outros gêneros, por exemplo, assim como para promover a participação dos estudantes nas discussões promovidas, já que o tema já fora trabalhado anteriormente.

Figura 44- Anúncio III



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et.al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Na seção “Orientações”, as autoras sugeriram para que os professores perguntem aos estudantes os *slogans* que conhecem e que anotem na lousa. Entretanto, a atividade pede para que os docentes enfatizem o uso do modo imperativo na elaboração, ou seja, essa atividade enfatiza, mais uma vez, o uso prescritivo da língua materna.

Portanto, os anúncios elencados pelos estudantes foram relegados ao segundo plano e serviram para trabalhar a análise linguística. Neste tocante, Antunes (2007, p. 161) enfatizou que a “língua e gramática podem ser uma solução se não deixarmos que a gramática ofusque o fascínio que a língua pode exercer sobre as pessoas; se não deixarmos que a gramática impeça de sentirmos gosto pelo estudo da língua”.

As autoras enfatizaram que “o apelo de um anúncio pode ser indicado de várias formas: com verbos no presente de sentido durativo [...]; com verbos no imperativo, que expressam apelo, convite, ordem, por exemplo [...] e com frases nominais de impacto” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 243).

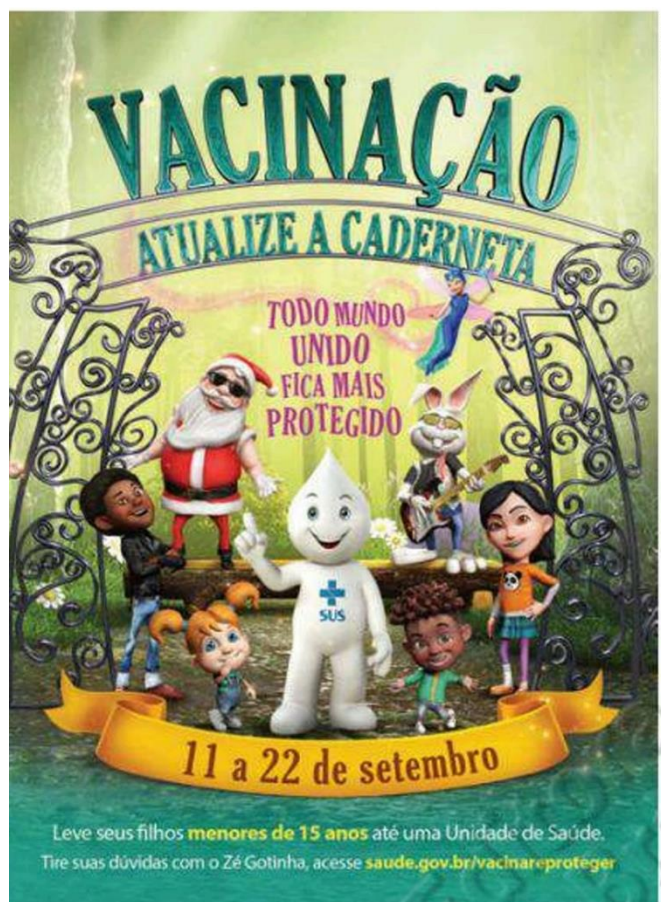
De acordo com Teixeira et al. (2018, p. 243),

anúncios que se destinam a divulgar ideias e proporções e voltar a beneficiar a vida em sociedade são, em geral, apoiados por instituições do governo ou organizações dedicados a contribuir para a melhoria das condições de vida no planeta. Campanha de vacinação, placas sobre educação no trânsito e vídeos sobre sustentabilidade são exemplos desse tipo de anúncio.

Na página 244, teve início a seção “Língua em foco”, que abordou os conteúdos de oração e período composto por coordenação, em consonância com o eixo análise linguística/semiótica do DC- GO (2018). Foi proposta a leitura de um excerto do texto “Como ser um consumidor consciente”, extraído do site Ministério do Meio Ambiente. Na página 245,

foi apresentado um anúncio da Campanha de Vacinação, com o slogan: “Atualize a caderneta. Todo mundo unido fica mais protegido”.

Figura 45- Anúncio IV



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Dando continuidade à seção “Língua em foco”, na página 246 foi trabalhado mais um anúncio, da campanha “Amazônia protege”, organizada pelo Ministério Público Federal. Na página 247, mais um anúncio, desta vez da Prefeitura Municipal de Bom Despacho incentivando a sustentabilidade, no que diz respeito ao uso de bicicletas para locomoção como alternativa para a melhoria do tráfego.

Na página 248, teve início a seção “Escrita em foco”, desta vez abordando o uso da pontuação, especificamente o uso da vírgula. Foi proposta a leitura de uma notícia, cuja manchete é “Merendeira de Minas Gerais ajuda escola pública a reduzir desperdício de alimentos” extraída de um site, ou seja, percebeu-se que os textos estão em consonância com uma das temáticas trabalhadas na unidade 8, que abordou o desperdício de alimentos.

Na página 249 foram trabalhados textos também extraídos de sites (notícias sobre campanhas de vacinação), mais uma vez retomando temática abordada na unidade, desta vez quanto ao uso da vírgula (análise linguística/semiótica).

A seção “Oralidade em foco” iniciou-se na página 250. As autoras propuseram “uma articulação entre as seções Oralidade em foco e Oficina de produção, uma dando continuidade à outra” (TEIXEIRA, et al., 2018, p. 250).

Tal destaque conferido à oralidade está em consonância com o DC- GO Ampliado (2018), pois “durante muito tempo, o ensino da língua pautava-se na leitura e na escrita sendo esta última um reflexo da língua oral. Todavia, os gêneros que se manifestam na leitura e na escrita, também estão presentes na oralidade” (GOIÁS, 2018, p. 262).

Neste sentido, o estudante se configura “como usuário da língua, assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, seja capaz de mobilizar o seu conhecimento a favor de suas práticas sociais”. Por outro lado, o professor “se configura como o mediador do processo de conhecimento do seu estudante, um orientador que sugere caminhos que ele possa trilhar para alcançar o objetivo desejado” (GOIÁS, 2018 p, 268).

Nas páginas 252 e 253, os estudantes tiveram de produzir em grupos um anúncio turístico da cidade em que vivem. Ressaltou-se que as autoras se referiram a *layout*, uma das características do gênero e da multimodalidade, de maneira abrangente.

A seção “Retomar”, página 254, encerrou o capítulo com a leitura de um excerto de notícia extraída de um site sobre a temática da preservação do meio ambiente, especificamente sobre a preservação do “sauim-de coleira ou sauim-de Manaus”. Na página 255, foram trabalhados um cartaz e mais um excerto de notícia extraída de site sobre a mesma temática.

Portanto, na obra *Apoema: Português 6*, notou-se pouca variedade de gêneros textuais articulados ao gênero multimodal anúncio (fotografia, gráfico e cartazes, e maior predominância com notícias - campo jornalístico-midiático DC-GO (2018), algo já observado na unidade 4.

Em suma, destacaram-se o trabalho realizado acerca das temáticas meio ambiente, trabalho infantil e campanha de vacinação. por meio do gênero protagonista do capítulo anúncio publicitário, também chamado de texto verbovisual. A propósito, a campanha de vacinação é um tema atual, em especial, em uma época que a eficácia das vacinas fora questionada, o que ocasionou redução na participação nas campanhas, promovidas e prorrogadas à exaustão, o que por sua vez pode contribuir para o retorno de doenças já erradicadas, como a poliomielite, por exemplo, em um país que já foi referência neste quesito.

No tocante aos aspectos semióticos, observou-se discrição na elaboração do *layout* do livro. O fundo branco foi priorizado nas páginas, bem como a utilização de cores e fontes discretas (tamanho pequeno, o mesmo observou-se em relação às imagens sempre pequenas e bem discretas).

Apesar de as características e definições do gênero multimodal anúncio terem sido trabalhadas, verificou-se que, em maior proporção, os textos serviram de pretexto para o trabalho com a análise linguística/semiótica, em especial com a sintaxe (orações), pontuação e verbos (modo imperativo). Ademais, constatou-se que as práticas de linguagem -DC-GO (2018) foram trabalhadas em sessões distintas, que por vezes convergiram, por exemplo, oralidade e produção textual. Notou-se que, antes das produções textuais, foi proposto um debate para que a escrita seja facilitada, assim como as opiniões sejam apreendidas e compartilhadas.

#### 4.3 CAPÍTULO POR CAPÍTULO: TECENDO LINGUAGENS

O LDP “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano”, da mesma forma do que o livro “Apoema Português 6”, apresenta unidades e capítulos. Verificou-se, assim como nas duas outras fontes analisadas, o estudo a partir dos gêneros textuais, o que reforça a centralidade do texto, preconizada na BNCC (2017) e no DC- GO Ampliado (2018), conforme ilustrado no quadro 13.

**QUADRO 13- GÊNEROS EM ESTUDO DISTRIBUÍDOS POR CAPÍTULO DO LDP  
TECENDO LINGUAGENS LÍNGUA PORTUGUESA 6**

UNIDADES	CAPÍTULOS	GÊNEROS EM ESTUDO
Unidade 1	1	Leitura de tela; fragmento de romance; autobiografia e biografia.
	2	Conto, poema/poema visual.
Unidade 2	3	Romance, crônica, relato de memórias.
	4	Diário íntimo, classificado poético, fragmento de romance
Unidade 3	5	Notícia e reportagem.
	6	Notícia, infográfico e entrevista.
Unidade 4	7	Causo, resenha e literatura de cordel).
	8	Notícia e reportagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Portanto, verificou-se o trabalho com os gêneros multimodais (poema visual - capítulo 2 - unidade 1) e infográfico (capítulo 6- unidade 3) (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018).

A unidade 1 da obra foi intitulada “Ser e descobrir-se”. Essa unidade foi dividida em dois capítulos. O capítulo 1 intitulado “Quem é você?” e o capítulo 2 intitulado “Aprendendo a

ser poeta”. O capítulo 2 foi subdividido em quatro partes denominadas “textos 1 a 4”. O texto 1 abordou o gênero textual conto, os textos 2 a 4 enfocaram o gênero poema, na última parte, o gênero multimodal poema visual

Oliveira e Araújo (2018, p. 63) iniciaram a abordagem quanto ao gênero multimodal poema visual fazendo um questionamento aos estudantes acerca do que são esses poemas, numa espécie de convite aos estudantes

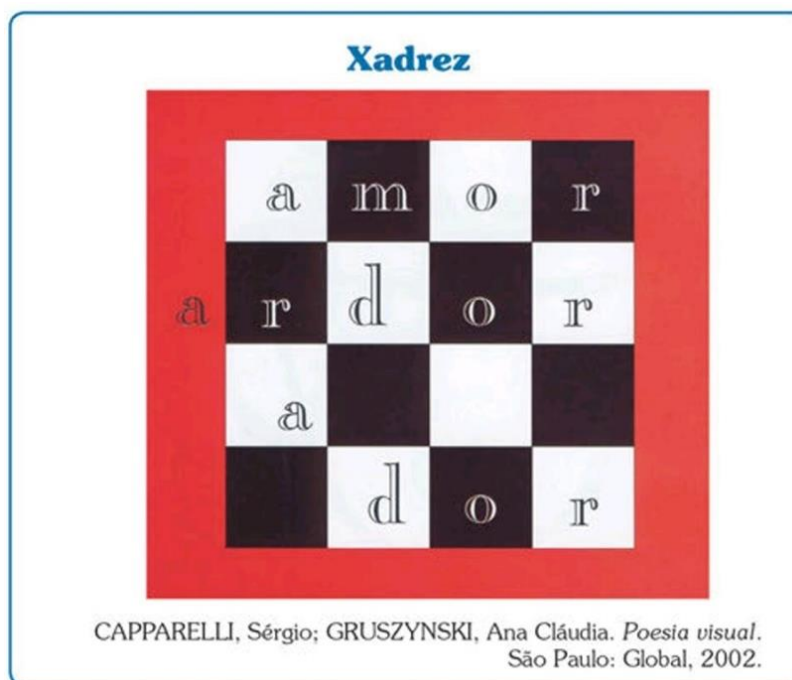
até agora, lemos e apreciamos vários poemas que nos levaram as mais diversas emoções, sensações e reflexões. Mas você já ouviu dizer que há poemas que também são feitos para serem vistos? São os poemas visuais, que combinam palavra e imagem. Vamos ver?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 63).

Oliveira e Araújo (2018, p. 63) definiram poesia visual

como um produto literário que utiliza recursos (tipo) gráficos e/ou puramente visuais, de tendência caligramática, ideogramática, geométrica ou abstrata, cujo centrimento gráfico-visual não exclui outras possibilidades literárias (verbais, sonoras etc.).

Em seguida, foi utilizado um exemplo de poema dos autores Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszinski intitulado “Xadrez”. Constatou-se que exemplos desses autores também já foram utilizados na obra “Se liga na língua”, conforme citado no tópico 4.1.

Figura 46- Poema Visual I



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

O exemplo escolhido possui duas versões, impressa e eletrônica. Na versão eletrônica, o leitor, ou seja, neste caso o estudante, pode interagir com as letras, tal qual faria com as peças do tabuleiro em um jogo de xadrez. Por isso, Oliveira e Araújo (2018, p. 63) enfatizaram que “é no computador que o poema ganha movimento, possibilitando ao leitor inferir os múltiplos

significados que imagem e texto sugerem. Os poemas que apresentam esses recursos são chamados de ciberpoemas”.

Nas páginas 62 e 63, na seção “Aprender brincando” foi proposto que os estudantes realizassem uma pesquisa sobre os poemas visuais, para que, posteriormente, fosse realizada uma apresentação. Dessa forma, “o trabalho se dará pelo estabelecimento de relação entre texto verbal e visual por meio de um exercício coletivo de leitura de poema visual, além de uma pesquisa para conhecer vários deles”. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 62).

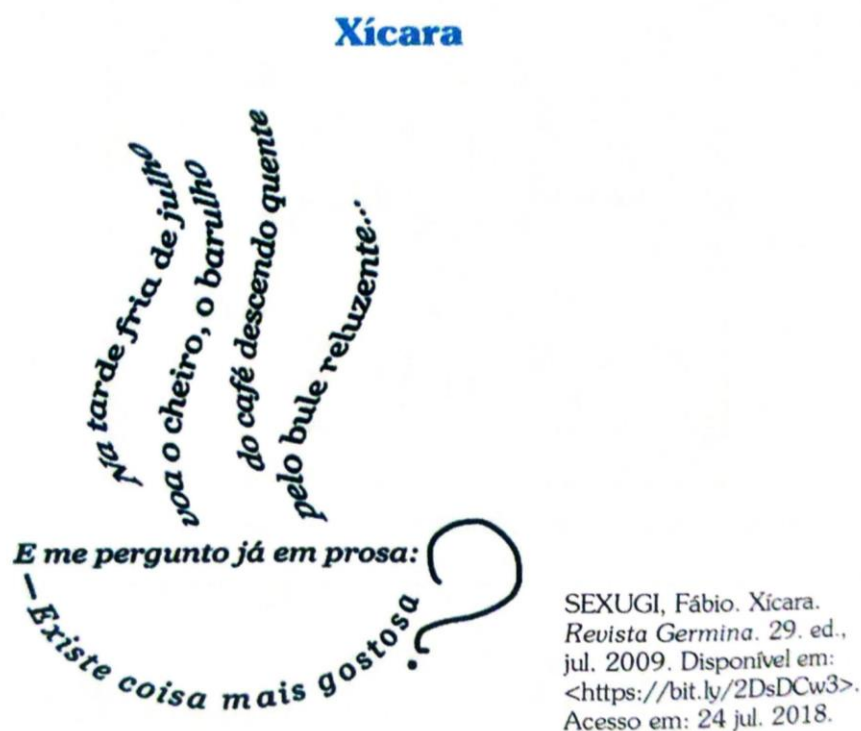
Por sua vez, os objetivos dessa atividade foram:

verificação das habilidades de leitura e de interpretação das relações semânticas entre textos verbais e não verbais, típicas dos textos a serem estudados; desenvolvimento das atividades de síntese de manipulação da língua portuguesa em sua variante oral formal e desenvolvimento da sensibilidade estética em relação à arte literária e seus trabalhos com som, sentido e imagem (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 62).

Ainda na página 63, destacou-se a seção intitulada “Conhecendo o autor”, na qual foi estudada uma minibiografia do autor Sérgio Capparelli. Em relação ao poema visual “Xadrez”, as autoras orientaram os professores para que verifiquem “se os alunos percebem que no poema visual, as peças são substituídas por letras que se dispõem formando palavras” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 64).

Na página 64, teve início a seção “Por dentro do texto”, na qual foram elaboradas seis questões acerca do poema visual de Capparelli e Gruszynski. As questões abordaram semântica, bem como as ideias contidas na elaboração do poema visual. Ainda nesta página, a seção “Conversa entre textos” iniciou-se com a leitura de mais um exemplo de poema visual intitulado “Xícara” ponto de Fábio Sexugi.

Figura 47- Poema Visual Xícara



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Além de trabalhar questões quanto à semântica e à significação, contidas no poema, foram trabalhadas questões estruturais comuns a quaisquer poemas, tais como as rimas, com o objetivo de revisar essa característica. Na página 65, questão 6, as autoras questionaram os alunos sobre o que observaram e perceberam primeiramente na leitura do poema “Xícara”, se a figura de uma xícara, a fumaça saindo da xícara ou a figura e as palavras que compõem o poema ao mesmo tempo. Também foram estabelecidas relações de semelhança entre os dois poemas visuais lidos “Xadrez” e “Xícara”.

Na página 65, foi proposta como “Produção de texto”, a elaboração de um poema.

neste capítulo, você leu vários poemas e conhecer uma série de recursos utilizados na linguagem poética. Que tal colocar em prática esse conhecimento e construir os próprios poemas, organizando uma apresentação das criações da turma e de outros poemas de que você e os colegas tenham gostado? Para a produção do texto, escolha uma das propostas a seguir (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 65).

Especificamente a proposta 3 diz respeito a uma produção de poema visual. Oliveira e Araújo (2018, p. 66) sugeriram que os alunos produzissem um poema visual que mostrasse a combinação entre a palavra e imagem. Nas orientações, as autoras enfatizaram que os estudantes deveriam escolher o tema

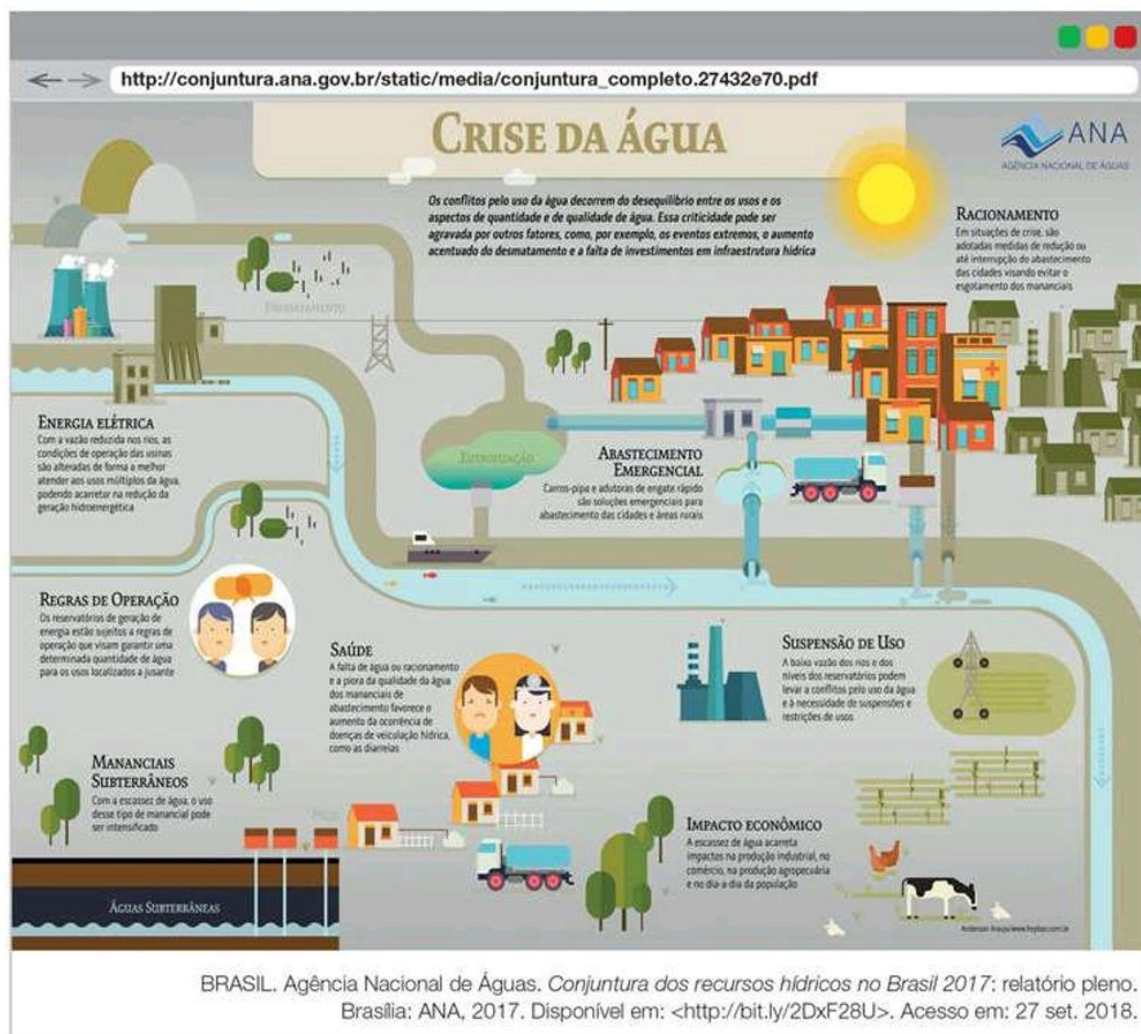
de que vai tratar e crie uma maneira de representar visualmente, combinando imagem palavra de modo a produzir sentido. além do tema escolhido. [...] verifique que outros elementos verbais (palavras) e visuais (imagens) você poderá usar para compor seu poema visual. Observe a possibilidade de associar a palavra selecionada outras palavras e objetos visuais (fotos, desenhos, colagens para produzir o efeito desejado. Se desejar, para construir o texto para complementar o que ele quer expressar, forme imagens com as próprias palavras. Não se esqueça de que os poemas visuais normalmente têm um formato pequeno e que a mensagem do seu poema vai ser captada pela combinação da imagem com a palavra escolhida. O mais importante aqui é a criatividade (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 66).

Observou-se, portanto, que nas indicações para a produção textual do poema visual, as autoras realizaram uma revisão das características desse gênero multimodal. No entanto, se os alunos optarem pelas demais propostas, 1 e 2, não terão acesso a essa revisão, tampouco a colocação em prática. Nas páginas 68 e 69, foram dadas sugestões de livros, assim como de sites acerca de poesia visual e ciberpoemas. Especificamente sobre poemas visuais, as autoras indicaram o livro “Poesia visual” de Sérgio Caparrelli e Ana Cláudia Gruszynski, publicado em 2001, além do site dos autores que “apresenta poemas visuais interativos. Você pode, por exemplo, fazer um chá com sachê de ervas, estrelas e um beijo. Também há várias indicações de outros sites de poesia e disposições virtuais” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 69). Dessa maneira, o ensino-aprendizagem não ficaria restrito à sala de aula, nem ao LDP.

Na unidade 3, intitulada “Conviver em sociedade”, especificamente no capítulo 6 “Construindo um mundo sustentável”, foi abordado outro gênero multimodal identificado como parte integrante de capítulo na obra analisada, o infográfico- (campo das práticas de estudo e pesquisa -DC-GO, 2018).

Ribeiro (2016, p. 32) compreendeu “a infografia como uma composição de alto nível de multimodalidade”. Na obra, o gênero foi apresentado aos estudantes por meio da leitura do texto “Crise da água”, na página 171.

Figura 48- Infográfico



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano - 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Após a leitura do texto, que retratou o tema crise hídrica, também abordado na primeira parte do capítulo, destinada ao gênero notícia, foram propostas três questões, que enfatizaram respectivamente o tema central do texto, público leitor e a finalidade

1. Qual o tema central em torno do qual se organizam as informações do infográfico?
2. Para qual público leitor esse texto verbal e visual é destinado?
3. Qual é a finalidade de produção desse infográfico? (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 171).

Verificou-se que, diferentemente de Teixeira, et al. (2018), que designou o gênero multimodal como texto verbovisual, Oliveira e Araújo (2018) utilizaram a nomenclatura “texto verbal e visual”.

Segundo as autoras, “as atividades visam à reflexão sobre a relação entre os contextos de produção do infográfico e as características composicionais. Também se relacionam ao

conteúdo temático do infográfico relativo à crise hídrica”, assim como articular “o verbal e o visual” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 172)

Na seção “Prática de leitura”, destinada aos professores (as), as autoras enfatizaram que “nessa seção, a discussão sobre sustentabilidade e uso racional da água é realizada por meio de um infográfico” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 171).

A definição de infográfico apresentada deve ser dada pelos (as) professores, ou seja, consta apenas no manual do professor, conforme o excerto

antes, contudo, informe a eles que esse texto é um infográfico, cuja finalidade é fornecer uma informação de maneira dinâmica, clara e didática, pois alia textos escritos curtos (sic) e imagens [...] aparecem geralmente como textos auxiliares de notícias, reportagens e didáticos diversos. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 171).

No caso do LDP “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6ºano”, o infográfico foi utilizado junto aos gêneros notícia e entrevista, ou seja, gêneros jornalísticos, que integram o campo jornalístico-midiático do DC-GO Ampliado (2018).

Para Ribeiro (2016, p. 31), infográfico

é um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento já o constrói com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na *web*, é possível agregar som, movimento etc.) [...] é um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos vírgulas trajetórias etc.

Nas páginas 172 e 173 foram propostas mais atividades de interpretação (leitura e escrita) sobre o infográfico apresentado na página 171. Desta vez, foram utilizados recortes do infográfico para que os alunos visualizassem melhor, assim como para que fossem exploradas informações específicas. Na seção “Reflexão sobre o uso da língua” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 174-177) foram destacados o uso de verbos no modo indicativo nos tempos verbais presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito (análise linguística/semiótica), com base em recortes da notícia (texto 1 do capítulo 6) e do infográfico (texto 2 do capítulo 6)

Dessa maneira, constatou-se que as atividades apresentadas mesclaram interpretação de texto e análise linguística/semiótica. No entanto, observou-se, que na obra “Tecendo linguagens”, os dois gêneros multimodais elencados, poemas visual e infográfico, não foram propriamente protagonistas de capítulo. Apesar disso, foram trabalhados com destaque, não apenas por meio da realização de exercícios, o que representou a preocupação das autoras quanto a trabalhar os gêneros multimodais não agregados a outros gêneros textuais, como normalmente se observa. Ressaltou-se também que “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano” foi a única obra a trabalhar separadamente o gênero multimodal infográfico.

Neste tocante, Ribeiro (2016, p. 42) observou que

embora gráficos e infográficos sejam objetos de leitura, eles aparecem muito mais entre as preocupações ligadas ao numeramento do que ao letramento, em sentido estritamente ligado aos textos verbais. De forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos.

Nesse sentido, Ribeiro (2016, p. 40) argumentou que “o alfabetismo, no entanto, entendido como desenvolvimento de habilidades mais individuais ligada à leitura de gráficos (ou de visualizações em geral), ainda não pode ser considerado de nível elevado no país”.

A mesma autora corroborou que

a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento de alfabetismo, inclusive multissemióticos. O caso da visualização de informação é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com palavras, desenhos e plantas baixas, por exemplo, mas também com a sutileza das cores, dos pesos, dos tamanhos e de modalidades menos tratadas em muitos trabalhos acadêmicos. As articulações multimodais são fundamentais nesses textos, não menos do que em outros, e, assim como em outros casos, precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor (RIBEIRO, 2016, p. 48).

Observou-se nas três obras o trabalho a partir dos gêneros textuais, protagonistas do ensino-aprendizagem de língua materna, distribuídos nos campos jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. O trabalho com os gêneros textuais adotado nas obras está em consonância com a BNCC (2017) e DC- GO Ampliado (2018).

Segundo esse documento, “amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências”. (BRASIL, 2017, p. 134). Outrossim, na BNCC, está sugerido o trabalho com os outros gêneros textuais, que podem se agregar nos currículos das escolas.

Nesse tocante, Antunes (2005, p. 39) afirmou que o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o *objeto* de estudo da língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos. Percebeu-se, portanto, consonância com o ensino de língua portuguesa, assim como nos LDP, no que tange ao trabalho com a oralidade, leitura, produção textual e análise linguística e semiótica.

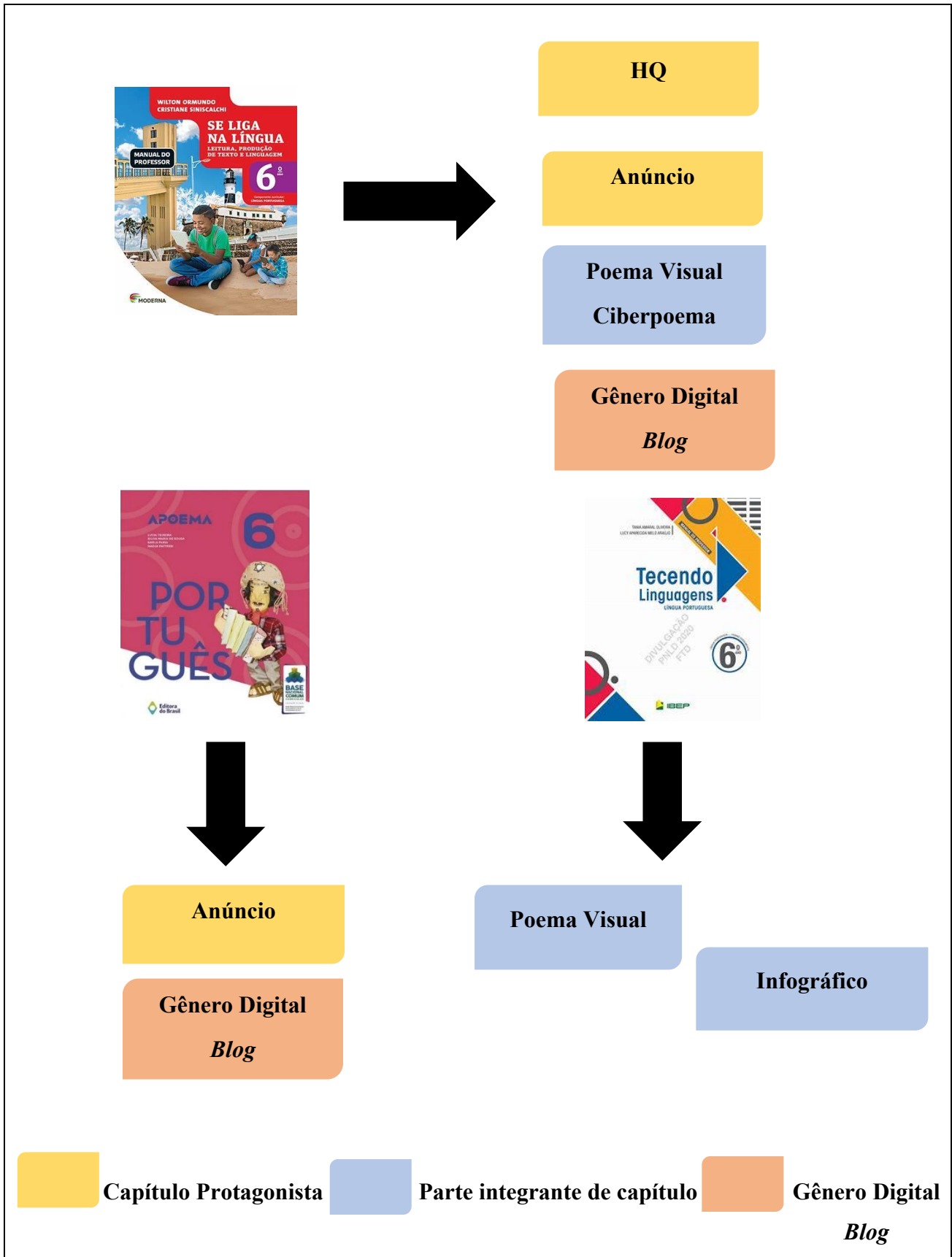
Sendo assim, constatou-se a presença de gêneros multimodais como protagonistas ou partes de capítulo das obras analisadas. Como protagonistas de capítulos, os gêneros HQ e anúncio em “Se liga na língua” e anúncio em “Apoema: Português 6”. Por outro lado, como parte integrante de capítulos, o gênero poema visual em “Se liga na língua (parte integrante do capítulo 5, dedicado ao estudo do poema) e poema visual e infográfico em “Tecendo

Linguagens: língua portuguesa: 6º ano”, como partes integrantes dos capítulos dedicados ao estudo do poema e gêneros jornalístico-midiático, respectivamente.

Portanto, aferiu-se que a única obra a não conferir protagonismo aos gêneros multimodais foi “Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 6º ano”. Em contrapartida, foi a única obra a abordar de forma separada, ainda que como parte integrante de outro capítulo, o gênero multimodal infográfico. A obra “Se liga na língua”, foi a que mais priorizou o trabalho com os gêneros multimodais, como protagonistas, assim como agregou o trabalho com os gêneros poema visual no capítulo dedicado ao estudo dos poemas. No entanto, a obra Apoema: Português 6 não mencionou o gênero poema visual na parte dedicada o estudo dos poemas. Ademais, verificou-se a presença de outros gêneros multimodais nas seções de leitura e escrita (exercícios), assim como nas propostas de produção textual, que serão abordados no próximo tópico e no capítulo 5.

Observou-se ainda o trabalho com os gêneros digitais em “Se liga na língua” com a utilização dos gêneros ciberpoema e *blog*. Em Apoema: Português: 6, foi trabalhado o gênero *blog*.

QUADRO 14- GÊNEROS MULTIMODAIS IDENTIFICADOS NOS CAPÍTULOS NAS OBRAS ANALISADAS



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

#### 4.4 GÊNEROS MULTIMODAIS NAS OBRAS ANALISADAS

Neste tópico, foram aferidos os gêneros multimodais em cada obra, capítulo por capítulo, assim como as práticas de linguagem presentes no Documento Curricular de Goiás (DC- GO Ampliado, 2018) e os exercícios elaborados. Os gêneros textuais, imagens e fotografias, esculturas etc., quando trabalhados isoladamente, foram desconsiderados, uma vez que não se configuram como objeto de pesquisa.

Dionísio (2011, p. 138) observou que

imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

Por outro lado, os gêneros digitais, tais como o *blog* e o verbete de enciclopédia *on-line*, notícias, títulos e reportagens veiculadas em sites identificados foram considerados como multimodais, pois “a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal, havendo pouca ênfase nos textos orais e, menos ainda nos textos híbridos”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, apud ROJO, 2012, p. XIX- MANUAL DO PROFESSOR, SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM- 6º ANO).

Segundo Kersch et al. (2016, p. 117)

os gêneros digitais circulam socialmente, proporcionando inovação tanto na produção de novos gêneros quanto na comunicação entre interlocutores. Consequentemente essas mudanças exigem de seus usuários outras habilidades de leitura, de escrita e de conhecimento de novos recursos multissemióticos.

Pelo fato de circular socialmente e de fazer parte de nosso cotidiano, os gêneros digitais foram inseridos nas obras analisadas.

Rojo (2013, p. 7) pontuou que a escola e os meios digitais deve (riam) estar em consonância, pois “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

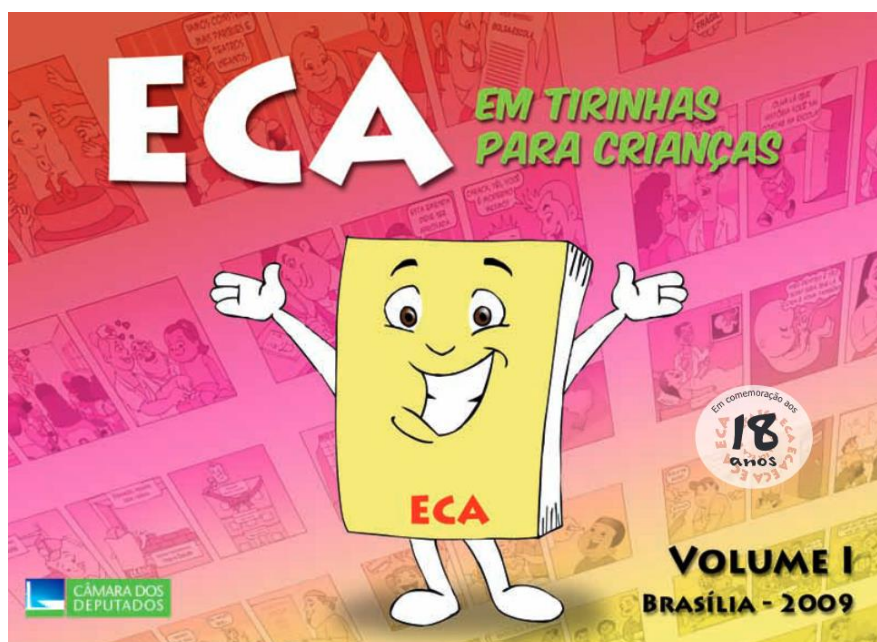
Neste contexto, percebeu-se a inserção de gêneros multimodais e digitais nos LDP, conforme análise a seguir.

#### 4.4.1- SE LIGA NA LÍNGUA

No capítulo 1 da obra, “Diário: registro do eu no mundo”, o gênero multimodal “capa de livro” foi trabalhado na seção “Sabia?”, (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 23). Foram utilizadas capas de livros famosos, tais como “O diário de Anne Frank” e “Diário de um banana” de Jeff Kinney, ambos *best-sellers*. As práticas de linguagem abordadas em relação ao gênero foram: oralidade e leitura. Os autores não enfatizaram que capas de livros são gêneros multimodais, devido à simbiose de linguagens presente na composição. Portanto, priorizou-se o gênero em estudo do capítulo, o diário.

Na página 27, foi sugerida como atividade complementar a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA em tirinhas), gênero multimodal, visto que foi reproduzido um excerto de reportagem sobre o Estatuto.

Figura 49- ECA em quadrinhos I



Fonte: Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/16499>. Acesso em 25 nov. 2022.

Figura 50- ECA em quadrinhos I



Fonte: Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/16499>. Acesso em 25 nov. 2022.

Ressaltou-se ainda que um dos “assuntos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo foi as várias semioses” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 32). Desta forma, os gêneros abordados na seção foram: anúncio, cartum, *gif* e seis exemplos de tira.

Nas páginas 33 e 34, na seção “Como nos comunicamos?”, no tópico “A linguagem é diversa”, um anúncio do *Greenpeace* foi trabalhado nos eixos leitura e produção escrita, práticas de linguagem do DC-GO (2018).

O gênero anúncio publicitário foi protagonista de capítulo na obra, aspecto discutido no tópico 4.1 deste estudo. Nesta primeira abordagem, não houve menção quanto ao termo multimodalidade. No entanto, nas perguntas elaboradas, foram elencados os aspectos multimodais, tais como cores, assim como a importância do uso da imagem na construção dos sentidos.

Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 34) abordaram a multimodalidade, ainda que não tenham usado o termo explicitamente, para diferenciar linguagem verbal e não verbal

O emprego de palavras faladas ou escritas caracteriza **linguagem verbal** [grifo dos autores]. Também são modalidade de linguagem as imagens estáticas ou em movimento, os arranjos de diagramação, o ritmo e a altura da voz quando se fala, as expressões faciais e corporais, entre outros elementos não verbais. Todas elas juntas e articuladas constroem os significados.

O gênero multimodal cartum foi utilizado na página 35. Elaborado por Jarbas, desenhista pernambucano, apenas com a utilização de linguagem não verbal, foi designado como gênero textual, na questão 2, letra e, da página 35. “O cartum é um **gênero textual** [grifo meu] que retrata e critica comportamentos da sociedade. Em sua opinião, o que esse cartum

está criticando?». (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 35). As práticas de linguagem enfatizadas na atividade foram leitura e produção escrita.

Na página 46, foram utilizados pela primeira vez uma tirinha de Fernando Gonsales da personagem Níquel Náusea com o objetivo de evidenciar os efeitos de sentido (humor) e um *gif* (analisado no capítulo 5).

Apesar de os autores terem enfatizado nas questões o uso de linguagem verbal e não-verbal na composição desse tipo de gênero, não houve menção da multimodalidade, característica dos *gifs*, ou seja, sua definição ficou subentendida. A partir dos usos do cartum e do *gif* foram trabalhadas as práticas de linguagem leitura e produção escrita.

Nas páginas 37, 38 (dois exemplos) e nas páginas 40 e 41, foram trabalhados o gênero multimodal tirinha. O primeiro exemplo da página 37 explorou o humor, bem como exemplificou o conceito de língua apresentado pelos autores

Figura 51- Tirinha



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Após a leitura da tira, os estudantes foram questionados (eixo oralidade- DC- GO Ampliado, 2018) quanto à estranheza da fala da personagem, algo sem sentido, contrariando, desta maneira o enunciado proposto.

**a língua é um conjunto de palavras selecionadas e combinadas para formar enunciados, isto é, construções dotadas de sentido** [grifo meu]. Por se tratar de um recurso de comunicação e de um fenômeno cultural, a língua varia de acordo com o contexto histórico, social e de uso. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 37)

Os autores complementaram à definição de língua

o conceito de língua complexo, e este apresentado no box não pretende ser definitivo. Optamos por colocar o aluno em contato com o conceito gradativamente ao longo dos capítulos, conforme são feitas as relações entre língua e cultura e é apresentado o fenômeno da variação linguística (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 38).

Nos dois exemplos da página 38, as questões acerca das tirinhas abordaram humor e efeito de sentidos na primeira e efeito de sentido e empréstimos linguísticos “light” na segunda. Ambas nos eixos leitura e produção escrita e análise linguística/semiótica (DC- GO Ampliado 2018).

Por sua vez, os outros exemplos de tira identificados no capítulo 1 nas páginas 40 e 41 abordaram um formato diferente do habitual das HQs composto por 4 quadrinhos, dispostos em pares e outro exemplo de Fernando Gonsales, assim como os efeitos de sentido, contexto e humor (práticas de leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica- DC- GO Ampliado 2018).

No capítulo 2 “Verbetes: palavra que explica palavra”, foram identificados os seguintes gêneros multimodais: capas de dicionário (bilíngue, etimológico, gaúcho e de termos técnicos) na página 48 (eixo leitura- DC-GO 2018); um verbete de enciclopédia *on-line* (Wikipédia) na página 52, conforme ilustrado.

Figura 52- Tirinha- Verbetes Wikipédia

**Sapato**

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Esta página ou secção cita fontes confiáveis e independentes, mas que **não cobrem** todo o conteúdo, o que **compromete a verificabilidade** (desde setembro de 2014). Por favor, **insira** mais referências no **texto** ou no **rodapé**. Material sem fontes poderá ser **removido**. —*Encontre fontes: Google (notícias, livros e acadêmico)*

**Sapato** é a peça do **vestuário** que tem a finalidade de proteger os **pés**. Nos países frios, o **mocassim** e as **botas** servem como protetores e aquecedores para os pés, ao passo que, nos países mais quentes, usa-se mais a **sandália** e o **chinel**o, protegendo o pé, mas sem o abafar.

Hoje, esta peça transcendeu sua finalidade inicial e serve como adorno e acessório de **moda**, tendo também uma função **social**.

**Índice** [esconder]

- 1 Origem
- 2 O sapato no Brasil
- 3 Referências
- 4 Ver também

**Origem** [editar | editar código-fonte]

Muitos atribuem aos **egípcios** a arte de curtir **couro** e fabricar sapatos; porém, existem evidências de que os sapatos foram inventados muito antes, no final do **Período Paleolítico**.

Existem evidências [de] que a história do sapato começa a partir de 10 mil a.C., ou seja, no final do Paleolítico, pois **pinturas** desta época, em cavernas na **Espanha** e no sul da **França**, fazem referência ao calçado.

Sapato feminino de salto alto.

Sapato masculino.

Apesar de os autores terem enfatizado que verbete é um gênero textual composto por linguagem verbal, foi utilizado um exemplo de gênero digital. Tal utilização refletiu na inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na elaboração dos LDs, assim como está em consonância com a competência geral 5 BNCC (2017) e DC-GO (2018). Nas perguntas elaboradas, percebeu-se o trabalho com imagem e palavra, no entanto sem a menção de termo relacionado à multimodalidade

Nesse verbete, o texto verbal é acompanhado por imagens.

a) Qual é a finalidade das ilustrações de um verbete?

b) Você acha que as quatro imagens usadas no verbete de sapato são igualmente importantes para o leitor? Justifique sua resposta. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 55)

Na questão 4, foram abordados os links (hiperlinks) “que, se clicados, conduzem o leitor a outra página da enciclopédia, em que estão informações sobre as palavras”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 55). Os eixos trabalhados nas questões elaboradas foram leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica.

Nas páginas 63 e 67, foram trabalhados anúncios publicitários. O primeiro deles produzido em Moçambique, com o objetivo de ressaltar as diferenças vocabulares entre os países. O segundo anúncio retratou a variação histórica, por meio do anúncio do dentifrício Kolynos, publicado na década de 1940. Ambos exploraram os eixos (leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica- DC-GO Ampliado 2018).

Figura 53- Tirinha- Anúncio Kolynos



Na página 64, outro exemplo de HQ, com uma peculiaridade, composta por seis quadrinhos, dispostos em pares, um par abaixo do outro. O gênero multimodal em questão foi utilizado nos eixos leitura e análise linguística/semiótica (variedades linguísticas).

Em continuidade com o assunto “variedades linguísticas”, na página 65, foi abordado o preconceito linguístico por meio da leitura de um cartum (eixos leitura e análise linguística/semiótica – DC-GO 2018).

Na página 69, outro cartum foi utilizado para retratar a temática aquecimento global (eixos leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica- DC-GO Ampliado 2018). A partir da leitura do gênero, os estudantes tiveram de produzir um parágrafo analisando-o, por meio do preenchimento de lacunas, prática muito utilizada no Ensino Tradicional. A seção foi intitulada “Desafio de escrita”, mas será que ao preencher lacunas, o estudante, de fato está sendo desafiado?

Nas páginas 70 e 71, o gênero tirinha foi mais uma vez utilizado. No primeiro exemplo, na página 70, para enfatizar a variação regional e no segundo exemplo, por meio da intertextualidade com o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” (exercício analisado no tópico 3.5).

O capítulo 3 “História em quadrinhos: imagens e palavras em ação, tem como protagonista o gênero multimodal HQ, analisado no tópico 4.1. Assim sendo, observou-se maior utilização de HQs como exemplos de gêneros multimodais, ao todo 10 exemplos, incluindo uma HQ eletrônica e quadrinhos isolados.

Na página 74 e 75, na abertura do capítulo, mais um exemplo de Fernando Gonsales (terceiro na obra), e da personagem Níquel Náusea (segundo na obra), eixo oralidade do DC-GO Ampliado (2018); nas páginas 76 e 77, uma HQ promoveu intertextualidade com as personagens da Turma da Mônica (eixos leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica – DC-GO 2018); HQ eletrônica ou *webcomic* nas páginas 78 a 83 (eixos leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica – DC-GO 2018).

Na página 84 e 85, mais quatro exemplos de tirinha. Na página 84, uma tirinha e quatro quadrinhos de histórias diferentes (exercícios com enfoque nos balões), eixos leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica – DC-GO 2018). Na página 85, mais dois exemplos de HQ com objetivo de trabalhar legenda e metalinguística, respectivamente. De acordo com o DC-GO Ampliado (2018), os eixos leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica.

Figura 54- Tirinha metalinguística



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Por fim, as páginas 90, 93 e 98, os últimos exemplos de tira identificados no capítulo. O primeiro deles da personagem Calvin (efeito de sentido e coesão referencial) e na página 93 (aspectos multissemióticos- cores, balões) na apreensão dos sentidos. A tirinha da página 98, além de trabalhar com os efeitos de sentido e humor, foi usada para o trabalho com fonemas.

Outros gêneros multimodais identificados no capítulo foram um cartaz de divulgação de filme, na página 89 (intertextualidade com a tirinha de abertura personagem Thor), no eixo oralidade, uma peça publicitária (campanha de interesse social) na página 100 (efeitos de sentido-fonemas) e um cartum na página 101 (intertextualidade com o conteúdo programático de História).

Nos últimos seis exemplos elencados, foram trabalhados os eixos leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica do Documento Curricular Ampliado para Goiás (DC-GO Ampliado (2018).

Ademais, na obra foram trabalhados outros gêneros digitais, tais como: videoclipe e uma elaboração de *playlists*, como sugestão de atividade, isto é, algo do cotidiano dos estudantes, o que por sua vez reflete a abordagem com a cultura digital, pedagogia de multiletramentos e multimodalidade, mais uma vez observada e englobada no LD, assim como direcionada pela BNCC (2017) e pelo DC-GO (2018).

Neste sentido, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XIX- Manual do professor, *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano*) esclareceram que

Atenta ao momento presente, a Base [BNCC] indica a importância de a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e de capacitar os alunos para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

No capítulo 4 intitulado “Relato de experiência: contar o que houve comigo” foi identificado o uso dos gêneros multimodais:

Na página 121, um anúncio publicitário que retratou a temática igualdade entre homens e mulheres, eixos: leitura e produção escrita e análise linguística/semiótica (DC-GO Ampliado 2018).

Figura 55- Anúncio igualdade



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Na questão 2 acerca do anúncio, foi enfatizada a linguagem não verbal

Recursos não verbais são importantes para a transmissão de uma mensagem em um anúncio publicitário. A) Quais figuras foram escolhidas para compor a imagem? B) Explique a maneira como essas figuras foram organizadas no anúncio e relacione-as ao objetivo dele (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 121).

Percebeu-se, portanto, que não houve explicação de que o anúncio é um gênero multimodal, apesar dos enunciados das questões (aspectos multimodais). Esse gênero foi protagonista do capítulo 6, desta forma foi analisado separadamente no tópico 4.1 deste estudo.

Ainda sobre o capítulo 4, foram trabalhados cinco exemplos de tirinhas nas páginas 124, 126 e 141. Na primeira delas, da personagem Garfield, foram abordados os substantivos simples e concretos. Na segunda, o substantivo coletivo e a produção de um parágrafo de análise da escrita. No exemplo extraído da página 131, uma tirinha analisada no capítulo 5 desta pesquisa. Na página 134, um exemplo de tirinha da personagem Armandinho para trabalhar o grau dos substantivos e para finalizar o trabalho realizado com esse gênero multimodal, na página 135, outro exemplo para trabalhar o grau diminutivo dos substantivos. Verificou-se que, apesar de constarem na parte destinada ao estudo do substantivo, em todas as tirinhas trabalhadas foram explorados os efeitos de sentido e o humor, uma das características desse gênero.

No capítulo “Poema: a expressão do eu”, o quinto da obra, foram identificados os gêneros poema visual, ciberpoema e tirinhas. A propósito, nesse capítulo notou-se a inserção do trabalho com os poemas visuais e ciberpoemas (gênero digital), como parte integrante de capítulo a partir dos gêneros multimodais, discutida no tópico 4.1.

Nas páginas 140, 144, 147 foram trabalhados poemas visuais analisados no tópico supracitado, eixos leitura e produção escrita e leitura, respectivamente (DC-GO Ampliado 2018). Da mesma forma, o gênero digital ciberpoema foi apresentado aos estudantes no mesmo capítulo.

A partir da seção intitulada “Se eu quiser aprender mais”, foram usados exemplos de tirinhas, em maior número novamente, no que tange aos gêneros multimodais elencados, sete no total. O gênero esteve nas páginas 145 (sentido denotativo e conotativo); página 155 (adjetivo); dois exemplos na página 157, em ambos, para se trabalhar adjetivo e sufixo. O segundo exemplo da página apresentou novamente a personagem Níquel Náusea de Fernando Gonsales. Na página 158, outro personagem conhecido e utilizado, Armandinho de Alexander Beck para abordar a apreensão de sentido e locução adjetiva. Para finalizar o uso das tirinhas neste capítulo, na página 164, o exemplo ressaltou a diferença do vocábulo um, quanto à classe gramatical (adjetivo e numeral). Nas páginas seguintes, 165 e 166, mais um exemplo da personagem Garfield para se trabalhar as classes gramaticais e produção de parágrafo (preenchimento de lacunas).

Portanto, os exercícios compreenderam as quatro práticas de linguagem do DC- GO Ampliado (2018). Ainda que o uso das tirinhas refletisse prioritariamente à análise linguística/semiótica, em todos os exemplos, houve a ênfase nos efeitos de sentido e humor, algo já observado nos capítulos anteriores.

O capítulo 6 “Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias” foi analisado no tópico 4.1, como protagonista de capítulo.

Desta forma, o gênero multimodal mais utilizado no capítulo foi o anúncio, ao todo oito. Nas páginas 174, na apresentação do gênero aos estudantes, por meio da leitura e produção escrita); na página 176 (temática doação de órgãos); na página 182 na abordagem de temática relacionada ao meio ambiente (intertextualidade com o conteúdo programático de Ciências da Natureza); na página 183, como exemplo de produção textual, proposta aos estudantes; na página 191 no trabalho relacionado às flexões do verbo; nas páginas 195, 196 e 197 (temática sobre o meio ambiente e formas verbais). Em todos os exemplos foram abordados os eixos leitura e produção escrita e análise linguística e semiótica.

Os demais gêneros multimodais identificados foram: capa de DVD, na página 175 (intertextualidade entre o monstro do Lago *Ness* retratado no anúncio e o desenho de Scooby Doo e o Monstro do Lago *Ness*; nas páginas 177 a 180, um pôster e na página 185 um *card*, complementando a temática doação de órgãos.

Nas páginas 187 e 196, dois exemplos de meme, elaborados pelos autores para fins pedagógicos. O primeiro deles sobre propaganda enganosa e no segundo foi apresentado o conceito de meme, apesar de o gênero multimodal ter sido usado anteriormente na página 187 (exercício analisado no capítulo 5). Apesar da definição, não foi explicitado que os memes são gêneros multimodais. Além disso, os exercícios abordaram a introdução ao estudo de modos verbais.

Ainda foram utilizados neste capítulo quatro exemplos de tira. Nas páginas 190 (inferência e introdução ao estudo de verbos); na página 193 (linguagem não verbal, formas e locuções verbais); na página 201 (efeito de sentido e modo verbal imperativo) e na página 202 (humor e regras de acentuação de sílaba tônica).

Nas páginas 193 e 194, foram trabalhados dois exemplos de cartum. No primeiro deles, foram trabalhados humor e produção de parágrafo (análise do cartum), o segundo exemplo foi analisado no tópico 3.5. Os eixos leitura e produção escrita e análise linguística/semiótica foram abordados em todos os exercícios pelos autores.

No capítulo 7 “Comentário de leitor: o direito de opinar” observou-se a predominância do uso de gêneros digitais. Foram trabalhados comentários de leitor veiculados em jornais de grande circulação e em sites de jornais (gênero digital), como por exemplo nas páginas 209 e 210, com o objetivo de estabelecer comparação entre a linguagem utilizada nos comentários no jornal impresso página 207 e os comentários no jornal *on-line*.

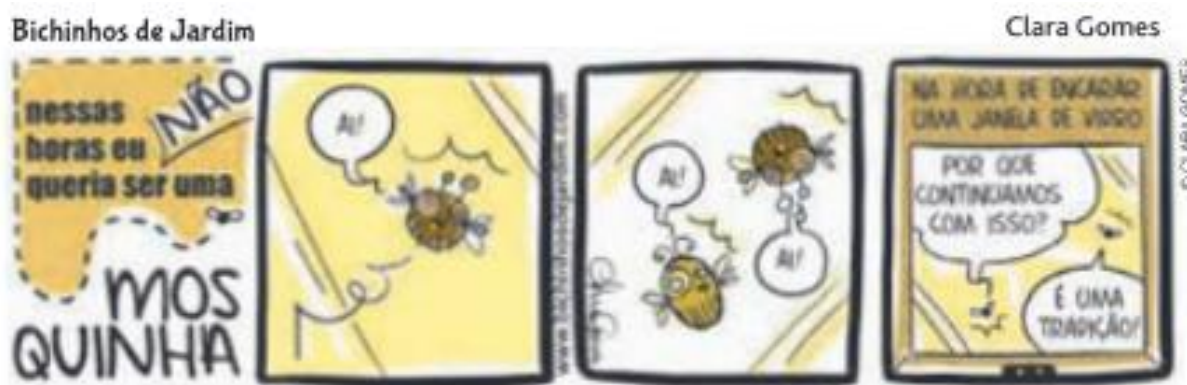
Por sua vez, na página 211, um comentário de leitor a respeito de uma notícia publicada sobre a preferência dos estudantes por livros impressos. A propósito, essa temática foi abordada novamente na seção “Entres saberes” nas páginas 230 a 233, por meio da leitura de um texto

veiculado em um *blog*, o portal “Canal de Ensino”. Nas atividades, foi abordada a argumentação como sustentação de opinião. Nas páginas 216 e 217, o gênero digital *blog*, foi utilizado para abordar a intolerância na Internet (discursos de ódio).

Notou-se, mais uma vez, conforme observado nos capítulos anteriores a hegemonia do gênero multimodal tirinha. Ormundo e Siniscalchi (2018) utilizaram esse gênero multimodal cinco vezes. Na primeira delas, na página 219 e 220, a temática retratada no exemplo foi o dia 1º de abril e os exercícios enfatizaram os tipos de frase e verbo, assim como foi proposto um desafio, uma produção textual com a utilização apenas de frases nominais.

Na página 221, por meio da leitura de uma tirinha foram trabalhados os conteúdos de interjeição/locuções interjetivas e tipos de frase. Não houve exercícios acerca dos assuntos abordados, portanto o gênero foi trabalhado apenas no eixo leitura.

Figura 56- Bichinhos do jardim



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

O mesmo não ocorreu com o próximo exemplo de tirinha, página 223, pois a partir da leitura do gênero foi trabalhado inferência, o uso de reticências e identificação dos tipos de frase. Na página 224, em mais um exemplo de Níquel Náusea de Fernando Gonsales, a tirinha abordou inferência, mais uma vez, e o humor, por meio da quebra de expectativa, bem como frase, verbo e locuções verbais. Para finalizar o trabalho com esse gênero, mais um exemplo da personagem Snoopy de Charles Schulz, na página 226. Nele, foram enfatizados inferência, efeito de sentido e frase nominal.

Os cinco exemplos de tirinha presentes no capítulo estão na seção “Mais da língua”, destinada à abordagem de análise linguística. No entanto, ainda que o uso do gênero multimodal atendesse à análise linguística, os autores trabalharam com a Semiótica (multimodalidade) e aspectos voltados à leitura, tais como a inferência e o humor. Segundo Ormundo e Siniscalchi

(2018, p. IX Manual do professor, Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano) “propusemos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc. [...]. As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho da obra”.

Na parte destinada ao estudo da língua, como exemplo de gênero multimodal, um anúncio, sobre a temática água potável anúncio, para abordar argumentação e acentuação de palavras paroxítonas.

No capítulo 8 “Conto: que delícia que é contar!” foram usados três exemplos de tira, novamente na seção “Mais da língua”. Na página 250, para abordar a estrutura das frases e orações e sujeito determinado. A tira “Malvados” foi elaborada pelo “quadrinista fluminense André Dahmer” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 250). O mesmo quadrinista que elaborou uma tira utilizada por um professor de escola particular em Goiânia-Goiás, demitido por “incitar ideologia”, já citado neste estudo no tópico 2.2 deste estudo.

Figura 57-Tirinha André Dahmer



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

No exemplo das páginas 251 e 252, foram trabalhados frase, oração, interjeição, pronome, assim como humor e reescrita (para evitar repetições- coesão). Na página 253, a tirinha abordou humor e concordância (linguagem informal). Para finalizar o uso dos gêneros multimodais no capítulo e na obra, foi usada pela primeira vez uma charge, em relação direta com o artigo de opinião na página 255 sobre a temática urbanização.

Figura 58- Charge sobre urbanização

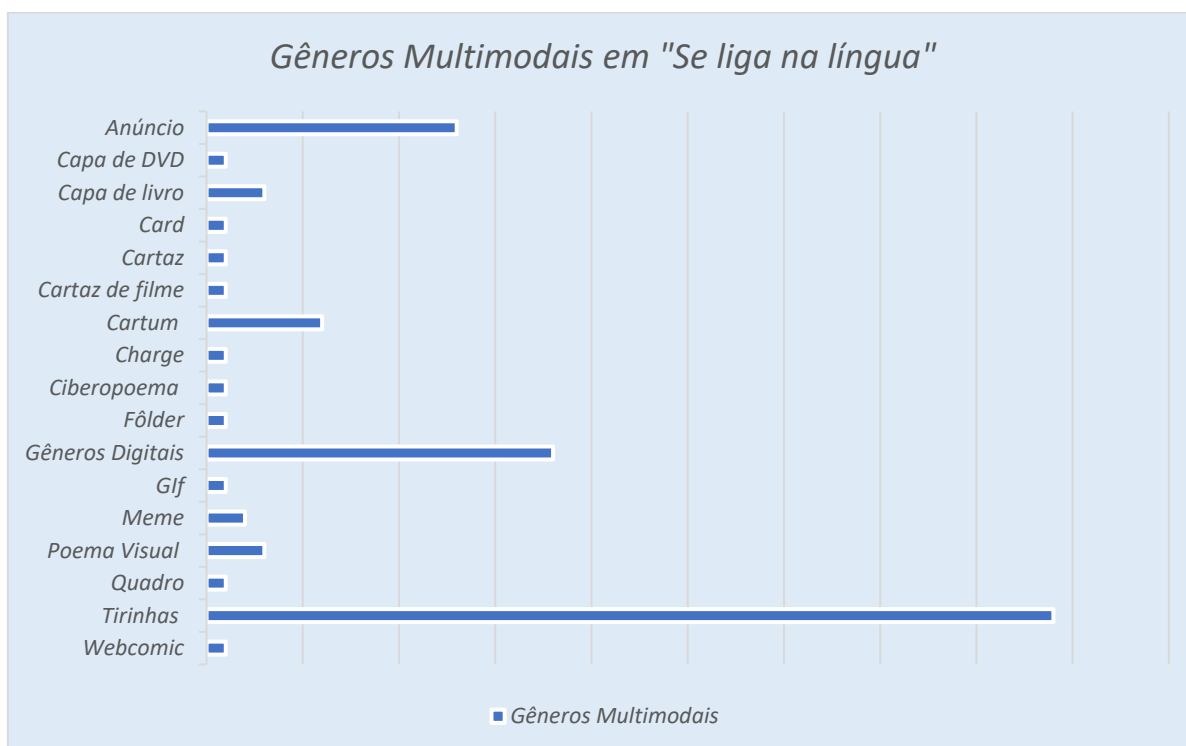


Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

“f) Observe esta charge, que “conversa” com o tema explorado no artigo “Uma breve história da urbanização”. Explique como a charge sugere ideias semelhantes às aquelas expostas no texto”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 121).

Assim sendo, os seguintes gêneros multimodais foram identificados na obra “Se liga na língua”

GRÁFICO 6- GÊNEROS MULTIMODAIS EM “SE LIGA NA LÍNGUA”



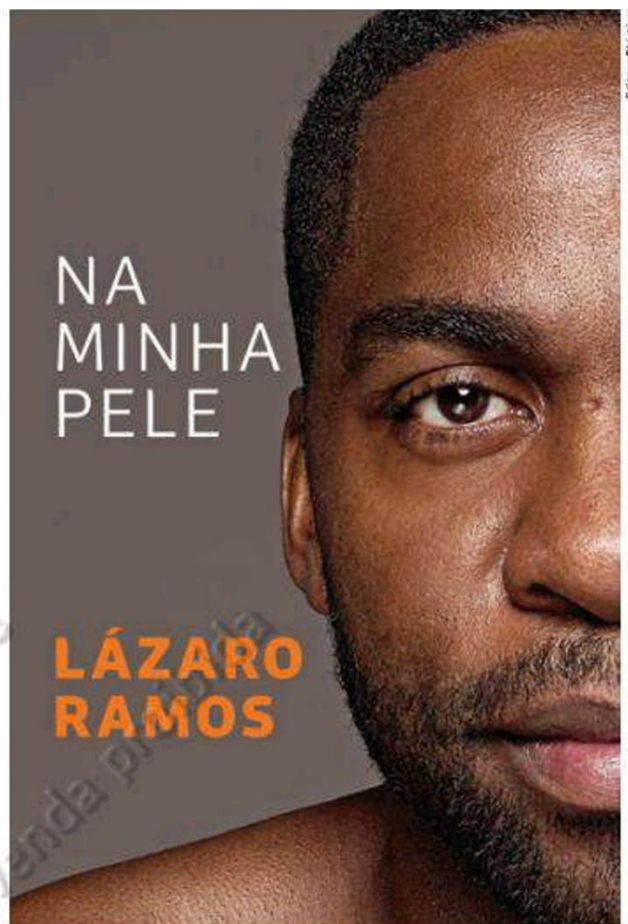
Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

#### 4.4.2 APOEMA: PORTUGUÊS 6

A unidade 1 “Histórias de mim”, foi iniciada com o uso do gênero multimodal tirinha (exercício analisado no tópico 3.5), nas páginas 8 e 9. A prática de linguagem da atividade foi a oralidade. À exceção do título “Selfie” (empréstimo linguístico presente em nosso cotidiano), a tirinha foi composta de linguagem não verbal.

O capítulo 1 da Unidade 1 teve início na página 10, com a utilização do gênero capa de livro. O exemplo elencado foi a obra “Na minha pele” de Lázaro Ramos, para introduzir o gênero autobiografia, assunto da unidade. As seis questões retrataram a leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica. Um dos objetivos do capítulo foi “analisar as diferenças de expressão entre a linguagem verbal e linguagens não verbais”. (TEIXEIRA et, al, 2018, p. 10).

Figura 59- Capa de livro “Na minha pele”

Capa do livro *Na minha pele*, de Lázaro Ramos [Objetiva, 2017].

Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Na página 19, foi utilizado um exemplo de história em quadrinhos, “O Menino Maluquinho” de Ziraldo. Além de trabalhar questões relativas ao título, bem como aos acontecimentos da história, no item c, foram abordados os aspectos multimodais do gênero “c) Que recursos dos quadrinhos mostram essa irritação do amigo”. Ademais, foi introduzido a temática “sílabas: ditongo, tritongo e hiato” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 19).

O capítulo 2 da Unidade 1 teve início com o gênero “capa de livro”, assim como verificado no capítulo 1. A capa de livro escolhida foi “Por parte de pai” de Bartolomeu Campos de Queirós. As quatro questões enfatizaram os aspectos multimodais presentes na capa do livro (fotografia, cores). Por exemplo, a cor sépia utilizada na capa indica que as fotografias são antigas. A questão 4 enfatizou os elementos da capa “4) Discuta com os colegas, com base nos elementos dessa capa, o tema de que deverá tratar o texto a seguir” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 23).

Verificou-se que a questão abordou a simbiose de linguagens (verbal e não verbal) na elaboração da capa, com ênfase na linguagem não verbal (aspectos multimodais), algo já recorrente nas atividades do livro, desde a abertura da unidade, isto é, o predomínio do trabalho com a linguagem não verbal na construção de sentidos.

Nas páginas 31 e 32, foram utilizadas duas tiras. Na primeira delas, foram trabalhados o enredo da história (prioritariamente com o uso de linguagem não verbal) e os tipos de frase. A segunda tira, de Maurício de Souza, foi utilizada como pretexto para o trabalho com a análise linguística (reescrita de diálogo, uso de pontuação e tipos de frase). Os aspectos semióticos não foram ressaltados na questão. “6) Leia a tira a seguir e reescreva os diálogos no caderno com a pontuação que considerar adequada” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 32).

Figura 60-Tirinha Turma da Mônica



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Apesar de as autoras terem enfatizado que

a unidade de sentido que é o texto não ocorre sem que mecanismos internos de organização e regularidades de construção sejam acionados. Tanto num desenho quanto num conto há uma gramática, um modo de organizar e relacionar elementos para configurar um a unidade de sentido textual, situada num contexto sócio-histórico e relacionada a uma situação comunicativa (TEIXEIRA et. al, 2018, p. VII- Manual do professor, APOEMA: PORTUGUÊS 6).

Na página 32 foi utilizado um cartaz de filme para abordar a função comunicativa deste tipo de gênero. Os exercícios referentes a este gênero, foram analisados no capítulo 5.

Além dos gêneros multimodais, percebeu-se o uso dos gêneros digitais: chamada de programa veiculada em site, na página 20 (sentidos das palavras baía e baía); verbete de dicionário eletrônico, na página 24 (semântica) e a autobiografia de José Saramago, publicada em site, no fechamento da unidade para revisar os conteúdos, assim como para ilustrar as diferenças vocabulares entre o português falado no Brasil e em Portugal.

A unidade 2 “Histórias dos outros” apresentou os gêneros multimodais: capa de jornal, na página 47 e uma tirinha na página 52. A tirinha abordou o humor (efeitos de sentido), verbo e sujeito indeterminado.

O capítulo 2 da Unidade 2 apresentou uma notícia extraída de um site, exemplo de gênero digital. As autoras propuseram a explicação de links, disponíveis na Internet, como recursos presentes no ambiente *on-line* “Links que direcionam a outros vídeos ampliam as fontes de informação e favorecem a criação de laços de confiabilidade na notícia” (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 55).

Outros gêneros multimodais identificados foram uma tirinha e um cartaz de filme na página 64. O humor foi focado na tirinha. O uso dos substantivos coletivos foi abordado tanto na tirinha, quanto no cartaz de filme.

Percebeu-se o uso de mais duas tirinhas no capítulo nas páginas 67 e 69, das personagens Armandinho e Snoopy, respectivamente. O uso dessas personagens também foi identificado em “Se liga na língua”. Na tirinha da personagem Armandinho, foram trabalhadas questões relacionadas à acentuação. Por sua vez, na tirinha de Snoopy, os monossílabos átonos e tônicos e a formulação de regra para acentuação de monossílabos átonos e tônicos. Portanto, a utilização atendeu à prática de linguagem análise linguística prioritariamente.

No encerramento da unidade foi utilizado um infográfico na seção “Caleidoscópio” sobre educação inclusiva. A partir da leitura do gênero, foram propostas quatro questões (prática de linguagem- oralidade).

Nesta unidade, verificou-se uso expressivo de gêneros digitais, tais como notícias (página 41); trechos de Código de Ética (página 43); trechos e títulos de notícias (página. 48 a 52, 58 a 63 e 76 e 77); verbetes de dicionário *on-line* (páginas 55 e 57) e indicações de filmes e livros (p. 57 e 62).

Neste contexto, Teixeira et al. (2018, p. VII- Manual do professor, Apoema: Português 6) enfatizaram que “o trabalho com textos verbais e multimodais inclui nesta coleção a diversidade de linguagens presente na comunicação cotidiana e refina a capacidade de os alunos compreenderem as diferentes formas de expressão da sociedade contemporânea”.

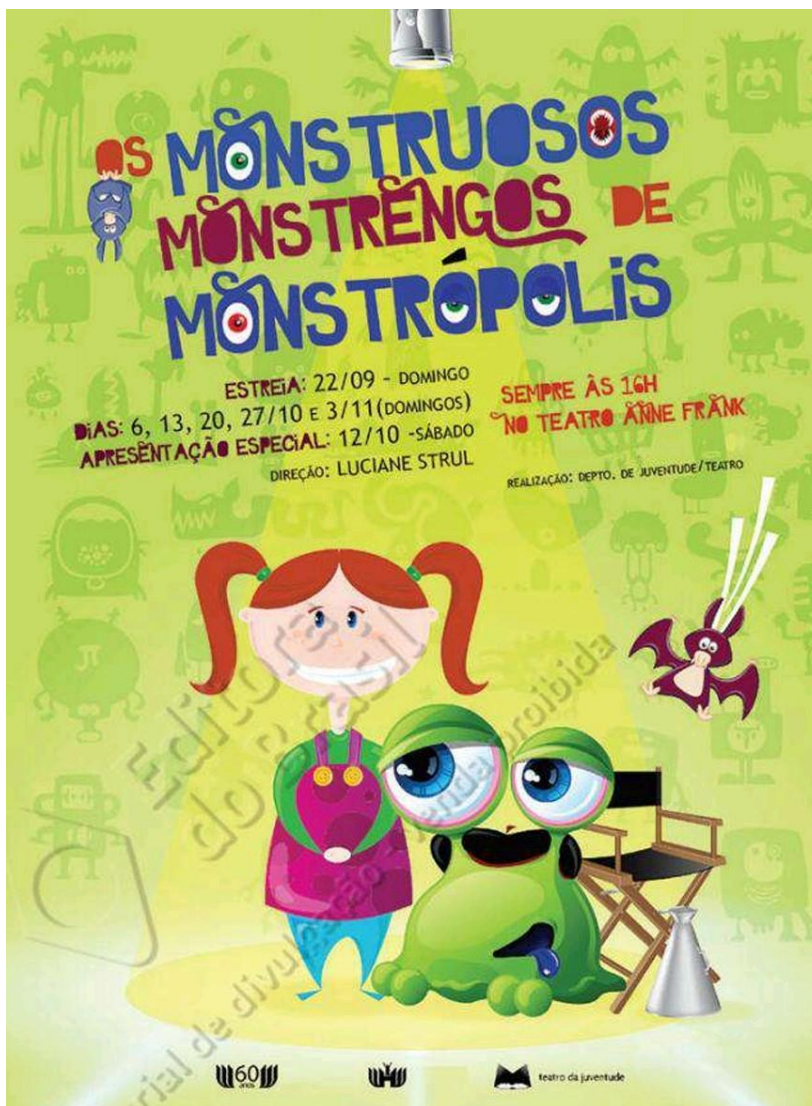
Constatou-se que os exercícios da Unidade 2 abordaram as práticas de linguagem elencadas no Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO), no que concerne à leitura e produção escrita, oralidade, análise linguística/semiótica.

A unidade 3 “Encenações” teve como gênero protagonista o texto teatral. Desta forma, as autoras enfatizaram esse gênero com maior predominância. Quanto aos gêneros multimodais, percebeu-se pouca utilização. No capítulo 1, foi utilizado o gênero digital “verbo de dicionário

*on-line*” duas vezes. Na página 84, para estabelecer relação entre o sobrenome de uma das personagens, “Meloso”, e a classe gramatical- adjetivo. Na página 86, para estabelecer relação entre o significado de “melodramático” e a indicação na rubrica do texto dramático.

Além desse gênero digital, foi identificado um cartaz, que ocupou quase a página 92 em sua totalidade.

Figura 61- Cartaz



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

O objetivo, a princípio, do uso desse gênero multimodal, foi promover a leitura e identificação do gênero apresentado como texto, conforme as orientações destinadas aos professores

Peça aos alunos que observem o cartaz e explorem-no como um texto. Comece por analisar as imagens e como elas se relacionam com o texto. Pergunte a eles se percebem algum efeito em destaque e quais são as informações presentes. Após a análise desses detalhes, pergunte se sabem qual é o propósito do cartaz (o de divulgar uma apresentação teatral). Após identificarem o objetivo, peça que façam outras relações com a linguagem visual do cartaz (TEIXEIRA et al., 2018, p. 92).

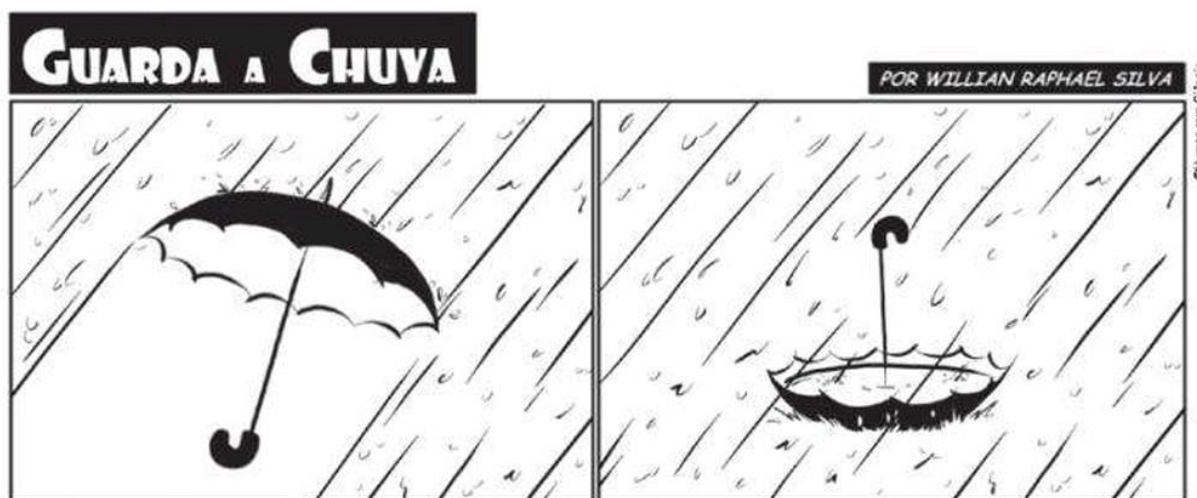
Os “detalhes” mencionados pelas autoras são os aspectos multimodais presentes na elaboração do cartaz, cores, fontes, imagens e linguagem verbal (simbiose). Percebeu, portanto, mais uma vez, o trabalho com a multimodalidade, sem a menção do termo.

Abaixo do cartaz, notou-se que a leitura, além de explorar a análise semiótica, explorou aspectos da análise linguística, o uso do radical em “monstruosos, monstregos e Monstrópolis”. “Uma das partes que compõem a palavra é o radical, que indica o significado básico dela [...] **monstr-**, o elemento mínimo que contém o sentido básico dessas palavras” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 92). Portanto, nesta atividade foram trabalhadas as práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica, com base no DC- GO Ampliado (2018).

Na página 93, foi trabalhada a capa do livro “O casamento suspeito” de Ariano Suassuna, com o objetivo de focar o conteúdo formação de palavras (derivação), iniciado pela leitura do cartaz da página anterior.

Na página 95, foi trabalhada uma tira de Willian Raphael Silva, elaborada apenas com a linguagem não verbal à exceção do título “Guarda a chuva” - trocadilho percebido entre o título e as imagens “destaca o sentido para o termo guarda-chuva no contexto apresentado pelos elementos visuais da tira” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 95). Os exercícios exploraram o uso do hífen na formação de palavras compostas (substantivos compostos).

Figura 62- Tirinha Guarda a chuva



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Na página 96, no fechamento do capítulo, foi trabalhado o texto “Vamos economizar água?” que se relaciona com o uso da tira apresentada (intertextualidade), por meio da conscientização do uso comedido da água.

Ainda na página 96, trabalhado um excerto de *site* Fundação Universia (gênero digital), com a indicação “de dez livros clássicos que todos precisariam ler” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 96). Duas dessas obras foram descritas: Indicações das obras “Cem anos de solidão” de Gabriel García Márquez e “O apanhador no campo de centeio” de J. D. Salinger. Além de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das obras, bem como se sentiram instigados para lê-las, os exercícios enfocaram novamente o uso de substantivos compostos “obra-prima, norte-americano e nova-iorquino” (TEIXEIRA et. al, 2018, p. 96). A propósito, os outros livros indicados para leitura são:

*Odisseia* de Homero, *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes, *O morro dos ventos uivantes* de Emily Brontë, *O primo Basílio* de Eça de Queirós, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, *Dom Casmurro* de Machado de Assis, *Lolita* de Vladimir Nabokov e *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago (TEIXEIRA et al., 2018, p. 96).

No capítulo 2 da Unidade 3, verificou-se o uso de gêneros digitais título e subtítulo de notícia nas páginas 100,104 e 105. Na página 104, foi trabalhado um cabeçalho de página da internet, uma campanha de incentivo para ir ao teatro; fragmento de entrevista veiculada em site, na página 106; excerto de biografia veiculada em site e verbete de dicionário *on-line*, na página 113. Todos os exercícios abordaram as práticas de linguagem (leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica direcionadas pelo DC-GO (2018). Desta forma, não houve o uso de gêneros multimodais outrora explorados pelas autoras, tais como as tirinhas, por exemplo.

Na unidade 4 “Palavra Poética”, foi utilizado um meme na página 118. No entanto, não houve menção quanto à multimodalidade na composição do gênero. Diferentemente da obra “Se liga na língua”, na qual foram criados memes para fins didáticos, foi utilizado um meme publicado em um site “Gerador de memes”. O meme foi usado apenas no item a da questão 4, priorizando o verbo “desver” já trabalhado no poema de Manoel de Barros, assim como a Semântica.

Figura 63- Meme Desver



Na página 122, foi usada uma tirinha da personagem Armandinho elaborada em ocasião da morte do poeta Manoel de Barros. A partir dela, foram trabalhados a intertextualidade com o poema “O apanhador de desperdícios” de Manoel de Barros, classes gramaticais e sintagmas.

Neste capítulo, foram trabalhados os gêneros digitais: trecho de notícia veiculada em *site*, na página 116 para trabalhar com a Semântica do verbo “driblar” em um contexto de futebol (trecho de notícia) e no poema (enganar); um trecho de reportagem veiculada em *site* na página 119, para trabalhar novamente Semântica da palavra “absurdos”, por meio de comparação entre a palavra usada na reportagem e a palavra usada no poema; um título de reportagem veiculada em *site*, na página 120, para trabalhar os sentidos denotativo e conotativo; trechos de narrativa publicados em *sites*, na página 121, para abordar o advérbio, outro trecho de notícia veiculada em *site*, na página 124, desta vez para abordar o sintagma e o uso de sinônimos e, por fim, uma chamada de reportagem de televisão (*streaming*), para abordar os sintagmas.

No capítulo 2 desta unidade, foram trabalhados os gêneros digitais trecho de entrevista do autor Mário Quintana, publicada em *site*, na página 126, para introduzir o gênero poema; títulos e subtítulos de notícias na página 133, para trabalhar a diferenciação de substantivo e verbo e fonema. Assim como percebido no capítulo 2 da unidade anterior, não houve novamente o uso de gêneros multimodais.

No capítulo 1 da unidade 5 “Aventuras”, não foi verificado o uso de gêneros digitais e multimodais, apenas do gênero textual narrativa de aventura. A única menção quanto aos gêneros multimodais observada está na página 149, na Seção “Ampliar”, com a indicação de uma adaptação em HQ da história de Robinson Crusóe, trabalhada anteriormente, em forma de excertos da narrativa.

O capítulo 2 desta unidade foi iniciado na página 154 com a leitura do gênero multimodal “capa de livro” da obra “A ilha perdida” de Maria José Dupré (exercício analisado no capítulo 5). Na sequência, observou-se o uso do gênero título de notícia, na página 162 (semântica de “rastejar”); na página 163 outros dois títulos de notícia, que deverão ser transformados “na frase inicial de uma narrativa de aventuras”, com as devidas modificações necessárias (TEIXEIRA et al., 2018, p. 163).

Na unidade 6 “Pontos de vista”, foram trabalhados os gêneros digitais *blog* (tópico 4.3 deste estudo) e resenha veiculada em *sites*. o gênero digital *blog*.

Na página 185, na seção “Estudo do texto”, os exercícios abordaram as características da resenha como gênero textual. Na página 188, um trecho de resenha do filme “Viva a vida é uma festa” (2017). Os exercícios abordaram a opinião do resenhista, bem como a apresentação

das personagens no texto, por meio da linguagem dos elementos da linguagem destacados no filme.

Na página 191, foi trabalhada uma resenha do filme “Shrek” (2001) publicada em um site. O exercício propõe a cópia da resenha, “preenchendo os números de acordo com as instruções as palavras que você usar deverão fazer referência aos termos em destaque, construindo a coesão textual do novo texto”, algo que remete ao ensino tradicional, assim como para trabalhar os elementos coesivos como o uso de pronomes na substituição de substantivos.

Nas páginas 196 e 197, foi trabalhado o gênero multimodal, um infográfico, na seção “Caleidoscópio” sobre o tema internet. Esse exercício foi analisado no capítulo 5. Nas páginas 198 e 199, no fechamento do capítulo da unidade, na seção “Retomar”, foram utilizados textos sobre *blog*, assim como mais uma resenha de filme, “Extraordinário”, publicada em site. Nos exercícios, foram revisados o conteúdo estudado acerca dos gêneros, assim como retomaram estrangeirismos, por exemplo, com o uso da palavra *best-seller*.

A unidade 7 “Interações” teve como um dos objetivos “conhecer diferentes funções e usos da linguagem em situações públicas de atuação social” (TEIXEIRA et al., 2018, p. 200). Foram trabalhados abaixo-assinados, nas páginas 202, 203 e 211, publicados em sites (gêneros digitais); na página 205 o verbete de “esgoto” (sentidos denotativo e conotativo), extraído de dicionário eletrônico e um anúncio publicitário, na página 207 (efeitos de sentido).

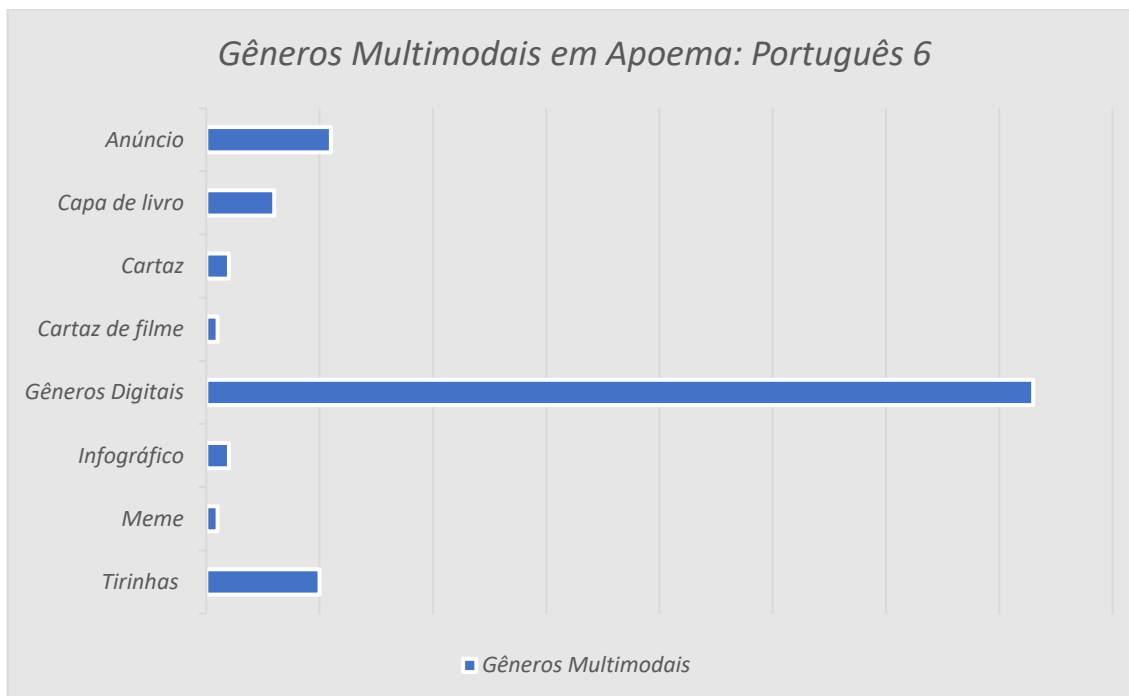
No capítulo 2 da unidade, foram trabalhados os gêneros digitais trechos de notícias nas páginas 212, 218, 223 e 224 e notícia veiculada em site nas páginas 213 e 214; cartas de reclamação *on-line*, site “Reclame Aqui” e na página 218, um trecho de uma plataforma do governo “criada para resolver conflitos entre consumidores e empresas” (TEIXEIRA et. al., 2018, p. 218). Na seção “Retomar”, no fechamento da unidade, foi trabalhado um abaixo-assinado e um trecho de *post* de reclamação, veiculados em site, nas páginas 229 e 230.

A unidade 8 “Propaganda e Cidadania” abordou o gênero multimodal anúncio como protagonista de capítulo, a propósito o único da obra, como visto no tópico 4.3. Portanto, além dos anúncios nas páginas 233, 239, 242, 243, 245, 246 e 247, no capítulo 1, percebeu-se o uso dos gêneros digitais na página 236, título de notícia (tempos verbais) e resenha de CD (efeito de sentido e adjetivo), veiculadas em site.

No capítulo 2, foram trabalhados os gêneros digitais trechos de notícia nas páginas 238, 248, 249, 254 e 255, e um excerto extraído do *site* do Ministério do Meio Ambiente, na página 244, que abordaram as práticas de linguagem do DC- GO (oralidade, leitura/escuta e produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica), com maior ênfase em análise linguística/semiótica.

Portanto, os gêneros multimodais e digitais presentes na obra estão disponibilizados no gráfico abaixo.

**GRÁFICO 7- GÊNEROS MULTIMODAIS EM “APOEMA: PORTUGUÊS 6”**



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

#### 4.4.3 TECENDO LINGUAGENS

Na Unidade 1 “Ser e descobrir-se”, no capítulo 1 “Quem é você?”, percebeu-se o uso do gênero multimodal história em quadrinhos da personagem Menino Maluquinho de Ziraldo, nas páginas 14 e 15. As questões enfatizaram os efeitos de sentido proporcionados pela fusão entre as palavras e as imagens “gestos e expressões faciais de Maluquinho”, na questão 6 e na questão 7 “para construir esse texto, o autor usou imagens e palavras. Em sua opinião, se as imagens fossem retiradas, o texto transmitiria as mesmas ideias? Por quê?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 15). Portanto, as questões abordaram a multimodalidade presente nas HQS, apesar de o termo não ter sido explicitado.

Nas páginas 28, 32 e 33 foram utilizados trechos de notícias veiculadas em sites (gênero digital) Na primeira delas, sobre Malala Yousafzai. Os exercícios abordaram as características do gênero. Nas páginas 32 e 33, outro trecho de notícia foi trabalhado para focar novamente as características do gênero (tema central da notícia), assim como o plural dos substantivos.

Nas páginas 33 e 34, foi trabalhada a biografia de José Paulo Paes, publicada em site (gênero digital). Nela, há uma foto do autor e exemplos de três capas de livros “Um passarinho em contou”; “Uma letra puxa a outra” e “Ri melhor quem ri primeiro”. Neste sentido, as questões, abordaram a presença das linguagens verbal e não verbal, designada como visual pelas autoras “1) O texto lido apresenta linguagem **visual** [grifo meu] e verbal. Explique por quê. 2) Qual a função da foto que acompanha a biografia?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 24)”.

O capítulo 1 foi encerrado com a indicação de leitura de obras literárias, relacionadas com a temática da unidade (páginas 39 e 40). Foram apresentadas as sinopses e as capas das obras (gênero multimodal).

Observou-se na descrição dos capítulos 1 e 2 da Unidade 1 os termos: leitura de HQ, leitura de imagem e texto; verbal, visual ou multissemiótico. A propósito, o estudo de cada gênero foi precedido pelo vocábulo “leitura”, a partir do sumário e no livro, como um todo.

No capítulo 2 “Aprendendo a ser poeta” da Unidade 1, foram utilizadas três tirinhas. A primeira delas, na página 48, da personagem Armandinho para ilustrar a diferença entre os sentidos denotativo (definido pelas autoras como sentido próprio) e o sentido conotativo (definido pelas autoras como sentido figurado). O segundo exemplo nas páginas 59 e 60, da personagem Hagar. Diferentemente do primeiro exemplo, utilizado apenas para leitura e compreensão dos sentidos, neste foram trabalhadas também a análise linguística/semiótica (efeitos de humor, substantivo e grau dos adjetivos). O terceiro exemplo, na página 61, novamente apresenta a personagem icônica de Ziraldo, o Menino Maluquinho, desta vez para trabalhar os efeitos de sentido, assim como a declamação de poemas.

A partir da página 63, foi trabalhado o gênero multimodal poema visual, analisado no capítulo 5, como parte integrante de capítulo. Há dois exemplos de poemas visuais nas páginas 63, de Sergio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski e na página 64 de Fábio Sexugi, que enfocaram os efeitos de sentido, assim como a estrutura do gênero. Da mesma forma que o primeiro capítulo, o capítulo 2 foi encerrado nas páginas 68 e 69 com a seção “Ampliando horizontes, com a indicação de obras literárias, por meio de sinopses das capas dos livros.

A unidade 2 “Ser e conviver” teve início na página 70. No capítulo 3 “Da escola que temos à escola que queremos”, foi utilizada uma charge na página 72 (exercício analisado no capítulo 5). Este gênero faz parte do campo jornalístico-midiático do DC-GO Ampliado (2018). O gênero multimodal também foi utilizado na página 89, para trabalhar a situação comunicativa e diferenciar linguagem formal e informal. Nos dois exemplos não houve menção ao termo multimodal.

Figura 64- Charge



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Nas páginas 79, 82 a 84 e 90 a 91, foram utilizados trechos de notícia extraídos de site, sobre temáticas relacionadas à Educação e à escola. No primeiro exemplo, sobre a temática Educação no Brasil, para explorar as características do gênero, bem como para trabalhar artigo/numeral. No segundo exemplo, sobre a mesma temática, especificamente aos horários das aulas, para trabalhar argumentos utilizados pelo autor, tais como a relevância de dados numéricos, por exemplo, bem como substantivos. O terceiro exemplo de notícia abordou os aspectos favoráveis e desfavoráveis do uso de uniforme em instituições. Os exercícios abordaram a argumentação utilizada pela autora. Na seção “Trocando ideias”, foi trabalhado um debate sobre a temática (argumentação dos estudantes- oralidade).

Na página 81 e 82, o gênero capa de livro foi trabalhado na seção “Ampliando conhecimentos”. A obra utilizada como exemplo foi “Malala- a menina que queria ir para a escola” de Adriana Carranca. A propósito, esta é a segunda vez que Oliveira e Araújo (2018) mencionaram Malala. A primeira delas foi um trecho do livro autobiográfico escrito pela autora, nas páginas 25 e 26. As questões abordaram os aspectos não verbais presentes, visto que “também contribuem para a compreensão do assunto que será abordado. Que elementos não verbais não apresentados na capa permitem perceber que se trata da história de Malala?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 82).

Verificou-se que as autoras enfatizaram a composição do gênero multimodal capa de livro, no entanto não houve menção ao termo multimodal.

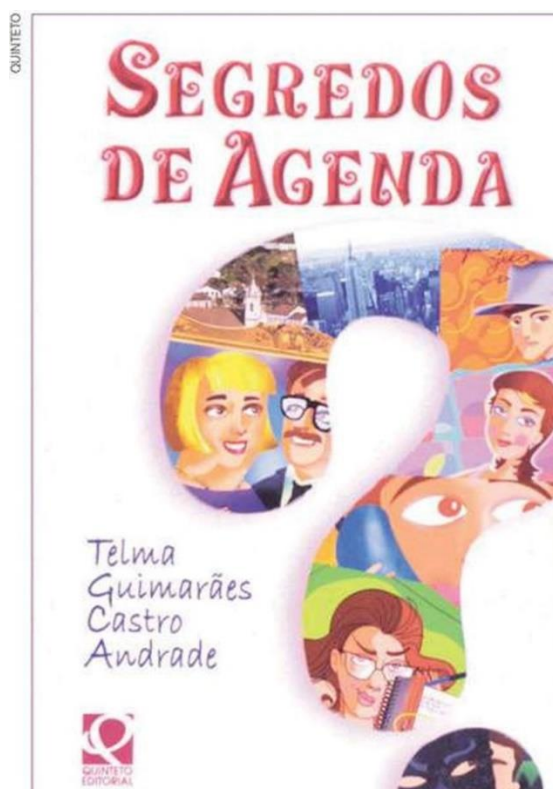
Na página 96, o gênero foi trabalhado novamente, desta vez com o exemplo de “Uma professora Maluquinha” de Ziraldo. Os exercícios abordaram a relação entre o título da obra e

a ilustração da capa, assim como aspectos multimodais, na questão 3 “observe os detalhes da capa: imagem, cores, disposição das letras e título do livro. Em sua opinião, esses detalhes são importantes na escolha de um livro?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 96), no entanto não houve menção ao termo multimodal.

Assim como observado anteriormente, a seção “Ampliando horizontes” encerrou o capítulo com a indicação de leitura de obras literárias (capa e sinopse), páginas 102 e 103.

O capítulo 4 “Nossos relacionamentos” iniciou-se na página 104. Na página 107, foi trabalhada a capa de livro “Segredos de menina?” de Telma Guimarães Castro Andrade, que explorou a relação entre o ponto de interrogação e os acontecimentos da história, assim como a argumentação.

Figura 65- Segredos de agenda?



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Na seção “Ampliando conhecimentos”, páginas 112 e 113, foi utilizada como exemplo de gênero multimodal uma tirinha da personagem Armandinho de Alexandre Beck, para estabelecer relação com a página de diário (página p. 105). A propósito, apesar de o gênero diário não ser destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2017) e o DC- GO Ampliado (2018), foi utilizado no LDP, assim como foi utilizado no LDP “Se liga na língua”, pois foi um gênero utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, os estudantes demonstrarão familiaridade ao lê-lo. Por meio da leitura da tirinha de Armandinho foi estudado os pronomes, isto é, o texto como pretexto (ANTUNES, 2005).

Na página 127, outra tira foi utilizada, desta vez da personagem Calvin, para trabalhar a relação entre mãe e filho, assim como para trabalhar acentuação de palavras oxítonas e proparoxítonas.

Nas páginas 132 e 133, a unidade foi encerrada com a indicação de livros (capa e sinopse) na seção “Ampliando horizontes”.

A partir da página 134, teve início a unidade 3, “Conviver em sociedade”. No capítulo 5 “Construindo um mundo melhor”, foi proposta a leitura de imagem do gênero multimodal cartum de Luca Novelli. Os exercícios abordaram a leitura de imagem, pois o exemplo foi construído apenas com a utilização de linguagem não verbal, bem como o efeito de ironia.

O gênero digital notícia veiculada em site foi trabalhado nas páginas 142 a 150, por meio de dois exemplos. As duas notícias enfatizaram a quantidade de lixo produzida no Réveillon de Copacabana. Por meio do primeiro exemplo, foram apresentadas as características do gênero. A propósito, na página 145, foi utilizado um gráfico para complementar a temática retratada. O segundo exemplo estabeleceu comparação com a primeira notícia, assim como abordou a classe gramatical verbo (definição, tempos e modos). Em seguida, nas páginas 153 a 155, uma reportagem veiculada em site sobre o fechamento do maior lixão da América Latina, dando continuidade à temática do capítulo. Os exercícios abordaram as características do gênero

Na página 151, o gênero multimodal cartaz foi utilizado. O cartaz continha informações sobre a prevenção de doenças como a Dengue, Chikungunya e Zika, isto é, algo do cotidiano dos estudantes. Por meio dos exercícios, foram abordadas as características da campanha, assim como o uso dos verbos no imperativo.

Figura 66- Cartaz Dengue, Chikungunya E Zika



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Na página 152, a leitura do gênero multimodal charge propiciou o trabalho com os efeitos de sentidos, humor, aspectos multimodais (expressões faciais das personagens) e verbo. A charge estabeleceu relação direta com o cartaz trabalhado na página anterior.

Figura 67- Mudança de hábito



GILMAR. Jogada certa. Disponível em: <<https://bit.ly/2xEw2ta>>. Acesso em: 26 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Nas páginas 156 e 157, foram trabalhadas as capas de um gibi da personagem Chico Bento e da revista “Ecológico”. Os exercícios referentes à capa de gibi foram analisados no capítulo 5. Os exercícios sobre a capa de revista enfatizaram a presença da imagem na capa, bem como a ausência de verbos na manchete, para introduzir o estudo de frase.

Figura 68- Capa de revista



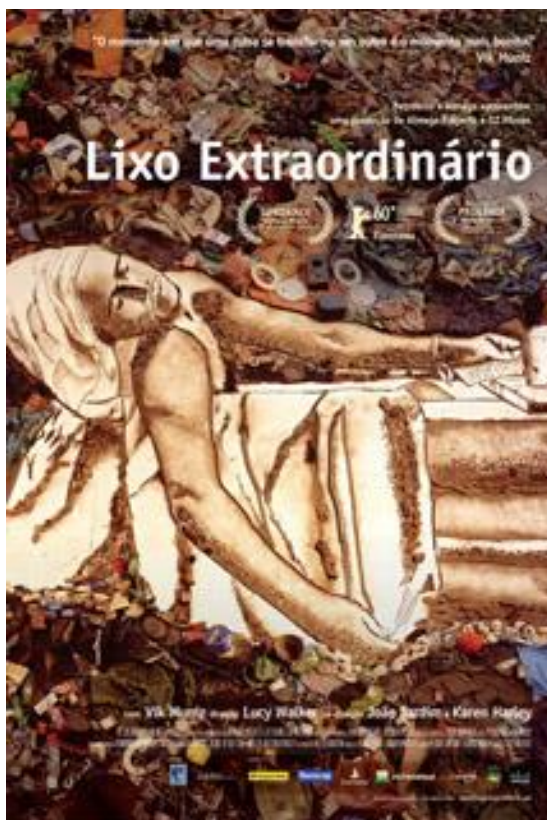
Fora lixão! *Ecológico*. Ano 10, edição n. 108, maio 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2xREvbz>>. Acesso em: 26 set. 2018. (Capa)

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Na página 159, foram trabalhadas duas capas de livros “O nascimento do Rio Amazonas” de Márcio Souza e “A volta ao mundo em 80 bichos” de José Santos. Apesar de os aspectos multimodais presentes em capas de livros, abordados pelas autoras em outros exercícios, ainda que de forma indireta, desta vez foram trabalhadas questões relacionadas apenas os títulos das obras, isto é, a linguagem verbal, pois o objetivo das atividades era trabalhar o conteúdo frase, à exceção do item “a) Quais são as funções do título de um livro?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 159)”, as demais abordaram o conceito de frase, sendo, portanto, um exemplo de pretexto para se trabalhar a gramática prescritiva.

No fechamento do capítulo, na página 162, foi indicado o documentário nacional “Lixo extraordinário” de Vik Muniz (cartaz do filme e sinopse), que se relacionou diretamente à temática retratada.

Figura 69- Lixo Extraordinário



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

O capítulo 6 “Construindo um mundo sustentável” foi iniciado na página 164 com uma leitura de imagem. Na página 165, foi trabalhado o gênero multimodal *graphic novel*, analisado no capítulo seguinte.

Nas páginas 166 a 170, foi trabalhada uma notícia veiculada em site (gênero digital) sobre a crise hídrica. Os exercícios abordaram a estrutura do gênero, título, fatos relatados. Na

página 170, a mesma temática foi discutida pelo professor e pela turma (oralidade- debate regrado). Nas páginas 170 a 179, foi trabalhado o gênero multimodal infográfico, já discutido no tópico 3.3, como parte integrante de capítulo.

Nas páginas 179 a 183, foi trabalhada uma entrevista veiculada em site (gênero digital). Os exercícios abordaram a estrutura do gênero (organização do texto e fato/opinião), por meio da apresentação das características. Na página 184, foi trabalhado o gênero multimodal fôlder (analisado no próximo capítulo).

Na seção “Aplicando conhecimentos”, páginas 187 e 188, foi trabalhada mais uma tirinha de Armandinho, na qual os “elementos verbais e visuais da tirinha” foram abordados na questão 1, a respeito da crise hídrica. Nas demais questões sobre a tira, foram abordados aspectos relacionados à análise linguística (identificação e classificação do sujeito), ou seja, a leitura da tirinha foi um pretexto para se trabalhar prioritariamente a sintaxe. Na página 190, foi trabalhado o gênero multimodal cartaz de divulgação de um concurso de filmes curtas-metragens. À exceção dos primeiros itens, que abordaram o objetivo do cartaz e o público a que se destina, nas demais questões foram trabalhadas regras de acentuação.

A seção “Ampliando horizontes” encerrou a unidade, na página 193, com indicação de duas obras literárias (capas e sinopse), dentre elas, a clássica “O quinze” de Rachel de Queiroz, que se relacionou à temática desenvolvida no capítulo.

A unidade 4 “Ser e conviver” iniciou-se na página 194. No capítulo 7 “Histórias que o povo conta”, foram identificados uma resenha publicada em site (gênero digital) sobre Rolando Boldrin, falecido recentemente, nas páginas 202 a 206. O músico, cantor e compositor, também foi “conhecido por contar causos de amigos e conhecidos” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 203). As autoras usaram Boldrin, pois é uma referência em causo, gênero focado no capítulo. Os exercícios abordaram as características do gênero, assim como a distinção entre fato e opinião e os verbos no indicativo.

Na página 206, foi trabalhada uma tira que abordou os aspectos multimodais na questão 1 “O conjunto dos elementos visuais e verbais dessa tia expressa um tema, Você sabe qual é esse tema?”. As demais questões enfatizaram o humor, as formas verbais e elaboração de frases.

Na página 212, foi trabalhado um trecho de notícia veiculada site (gênero digital) sobre a temática contação de histórias. A estrutura da notícia, assim como os fatos e sujeito e núcleo do sujeito das orações foram abordados nos exercícios.

Na página 219, foi trabalhado um quadro sobre Literatura de Cordel, veiculada em site (gênero digital). Nos exercícios, foram ressaltados a estrutura do gênero e o efeito de humor. Na página 223, indicações de livros (capas e sinopses) na seção “Ampliando horizontes”.

O capítulo 8 “Diversidade cultural”, verificou-se o trabalho com os seguintes gêneros multimodais: uma notícia veiculada em site sobre o Festival de Parintins, no Amazonas, páginas 227 e 228. As questões foram sobre o evento cultural e tempo verbal. Nas páginas 228 e 229, outra notícia veiculada em site (gênero digital) sobre o Bumba meu boi. Como já observado anteriormente ao longo do LDP Tecendo Linguagens Português 6, os exercícios exploraram a estrutura da notícia, assim como diferenciaram os fatos de opiniões. Nas páginas 232 e 233, uma reportagem veiculada em site (gênero digital) sobre a diferença entre a moqueca baiana e capixaba. Os exercícios abordaram as diferenças entre as duas moquecas, bem como o fato que originou a reportagem e frase imperativa. Na página 234, foi utilizado um verbete de dicionário on-line, o vocábulo *moqueca*, para contrapor os argumentos da reportagem das páginas anteriores.

Nas páginas 235 e 236, foi trabalhada uma receita de moqueca capixaba (gênero injuntivo), veiculada em site (gênero digital) para complementar, bem como contrapor a reportagem apresentada.

Neste tocante, as autoras apresentaram a definição de *hiperlinks* ou *links*

verdadeiras pontes entre diferentes espaços na internet, que, ao serem clicados, podem tanto aprofundar um determinado assunto como mostrar outros próximos e relacionados. Por meio de um *hiperlink*, o internauta pode ir de uma parte para outra do mesmo documento, para outra página do mesmo *site* ou para algum arquivo relacionado. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 236).

Nas páginas 239 e 240, foi trabalhado um cartaz, uma campanha que “faz menção a uma prática recorrente em uma festa típica brasileira”. [os fogos de artifício] (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 239). Na questão 2 foram ressaltados os elementos não verbais presentes no cartaz, assim como nas questões 3 e 4, as opiniões dos estudantes sobre a temática retratada e a quinta questão abordou as formas verbais.

Nas páginas 241 a 244, mais uma reportagem veiculada em site (gênero digital) sobre o “Bloco do Ilê Aiyê”. Os exercícios se repetiram, assim abordaram o fato que originou a notícia, título e subtítulo, à exceção do uso de fotos e legendas nas questões 7 e 8 (página 244). Nas páginas 245 e 246, uma notícia publicada em site sobre pintura sobre diversidade cultural em muro de escola. Os exercícios exploraram a estrutura do gênero.

Na página 248, um trecho de reportagem publicada em *site* foi trabalhado sobre o artesanato mato-grossense, para trabalhar questões pessoais, nas quais espera-se o posicionamento dos estudantes, assim como para trabalhar período composto.

Na página 249, foram utilizados dois títulos de notícias veiculadas em sites para trabalhar período exclusivamente com esse objetivo. Portanto, esse exercício remete ao ensino

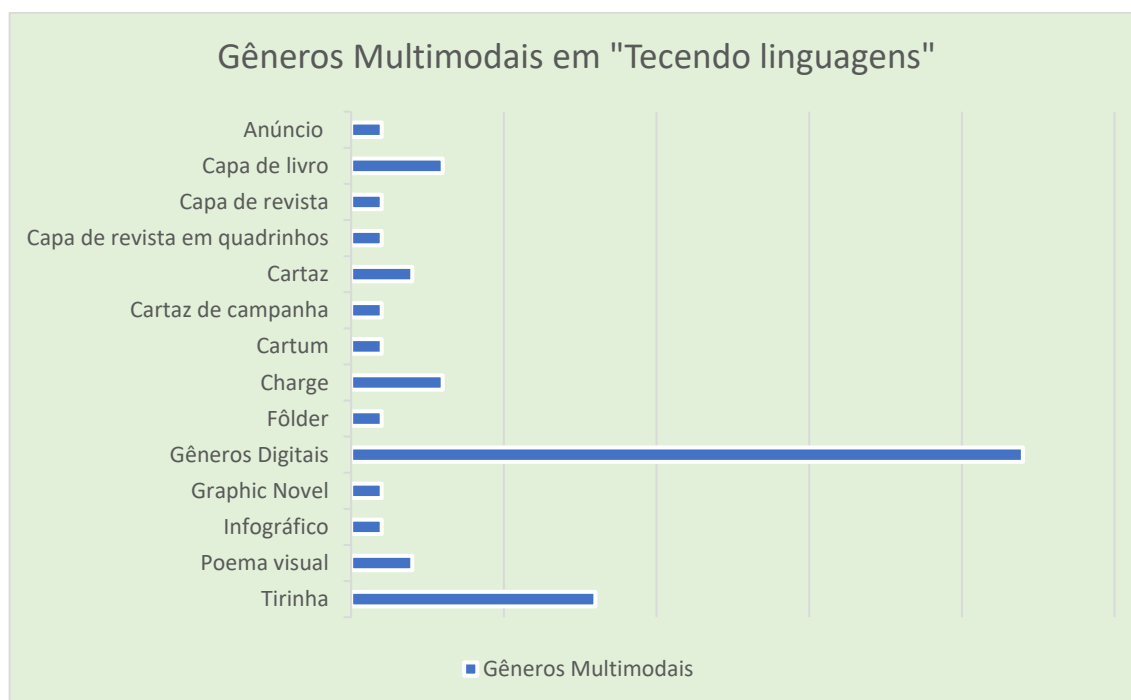
tradicional, no qual formas descontextualizadas eram utilizadas para o trabalho com a gramática prescritiva.

Na página 250, foi trabalhada um anúncio (campanha) de conscientização quanto aos perigos de dirigir alcoolizado. Os exercícios abordaram o objetivo da campanha, assim como o uso da cerquilha (#), que indica a *hashtag* nas redes sociais. O anúncio explorou este recurso “#souconscientenotrânsito” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 250), dialogando, desta forma, com o cotidiano dos estudantes que fazem uso das hashtags (#) nas redes sociais.

Na página 253, foi trabalhado o verbete “carnaval” extraído de um site, para exemplificar a produção textual proposta, a elaboração de verbete para publicação no “*blog*, ou *site* ou página da escola” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 253). Na seção “Ampliando horizontes”, indicação de obras literárias (capas e sinopses) sobre a temática diversidade cultural, retratada na unidade.

Isto posto, os gêneros multimodais e digitais identificados na obra foram agrupados no gráfico.

**GRÁFICO 8- GÊNEROS MULTIMODAIS EM “TECENDO LINGUAGENS”**



No próximo capítulo, foram analisados quatro exercícios elaborados a partir dos gêneros multimodais identificados em cada fonte documental

## 5 E AGORA, EXERCÍCIOS? EXERCÍCIOS, E AGORA? <sup>50</sup>

Neste tópico, foram analisados quatro exercícios propostos de cada fonte documental elencada, a partir dos gêneros multimodais identificados, de acordo com os eixos do DC-GO Ampliado (2018), que direcionam o ensino de língua materna (oralidade; leitura/escuta; produção escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica). Ressalta--se que as aulas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia- Goiás (RME) são elaboradas com base neste documento.

O critério de seleção foi analisar a diversidade de gêneros multimodais trabalhados, para que, desta forma, houvesse variedade de gêneros multimodais, assim como verificar o uso em LDP, de acordo com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC), preconizadas na BNCC (2017) e DC- GO (2018).

Royo (2012 p. 151) ressaltou que

a crescente demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens é algo indiscutível e impossível de ignorar. Os gêneros multimodais circulam no nosso cotidiano e muitas vezes não nos damos conta do quanto eles já impregnaram nossas ações comunicativas. Ao analisar a concepção de Kress e Van Leeuwen, a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros: em um mesmo espaço e tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler *e-mails*, ouvir música e outras tantas coisas.

Kress e van Leeuwen (1996) apud Maroun (2007, p. 79) ponderaram “que produzir e entender textos multimodais na sociedade contemporânea constitui tarefa de extrema relevância”. Neste sentido, Rojo (2013, p. 8) reiterou

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos de hipermídia.

Sendo assim, investigou-se como os exercícios presentes nos LDP foram elaborados a partir dos gêneros multimodais nas fontes elencadas para este estudo.

### 5.1 SE LIGA NA LÍNGUA

Neste tópico foram analisados quatro gêneros multimodais: *gif*, tirinha, cartum e meme.

Por meio das questões apresentadas, objetivou-se identificar o uso dos gêneros multimodais, no que diz respeito às questões propostas (eixos do ensino de língua materna).

<sup>50</sup> Referência ao poema; “E agora, José?” de Carlos Drummond de Andrade

Figura 70- GIF<sup>51</sup>

Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

No capítulo 1 do livro “Se liga na língua”, os autores utilizaram um *gif*, gênero multimodal bastante difundido nas redes sociais, em forma de mensagens e postagens.

Neste tocante, Ribeiro (2018, p. 79) afirmou que “hoje, graças as invenções tecnológicas por nós apropriadas, menos ou mais, temos mais modos de expressão e de circulação de textos, informação e conhecimento do que em outras épocas”.

Desta forma, os autores optaram em não realizar nenhuma explicação prévia aos estudantes, nem tampouco para os professores sobre o gênero em si, conforme o enunciado da questão “4) Veja algumas das imagens que compõem este *gif*. Tente imaginar o movimento” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 37).

Verificou-se que este foi o único exemplo de *gif* utilizado nas obras analisadas. Os autores enfatizaram que “diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos *gifs* e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 37).

A questão foi elaborada em quatro itens, letras a, b, c, d. Os enunciados conduziram ao entendimento da simbiose de linguagens presente na elaboração dos *gifs*. No item a, por exemplo, os estudantes terão de perceber a articulação entre a linguagem verbal e a linguagem

<sup>51</sup> Tradução: Formato de intercâmbio de gráficos.

em movimento. “a) Como a imagem em movimento e a frase se articularam para criar o sentido do texto?” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 37).

No item b, os estudantes foram instigados a perceber que as expressões e os movimentos contribuíram para os sentidos empreendidos pelo autor “b) Explique por que os movimentos e as expressões são responsáveis pela construção de parte do sentido”.

Nos itens c e d, os autores exploraram a interlocução “c) O que a pessoa que envia esse *gif* comunica a quem o recebe? d) É possível concluir, com base no *gif*, que a pessoa que o envia está contando que detesta o trabalho que tem? Justifique sua resposta” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 37).

Esse gênero é multimodal, pois em sua composição foram utilizadas linguagens verbais e não verbais em movimento. Sendo assim, constatou-se que os *gifs* integram o campo de atuação jornalístico-midiático do DC-GO Ampliado (2018). A propósito, nesse documento não há distinção entre gêneros textuais, discursivos ou multimodais. Há definição generalizada de “gêneros” (GOIÁS, 2018, p. 276).

O exercício elaborado pelos autores contemplou o eixo prática de leitura, objetos do conhecimento e conteúdo “estratégia de leitura-apreender os sentidos globais do texto: [...] relação entre texto e imagem” (GOIÁS, 2018, p. 276), habilidade (EF 69LP03-A) “compreender a relação de sentido entre imagem e texto verbal (multimodalidade) nos mais variados gêneros, por meio de recursos linguísticos e semióticos” (GOIÁS, 2018, p. 276).

No livro, o exercício foi utilizado no estudo da linguagem. Nesta parte, dentre os assuntos trabalhados constam “as várias semioses” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 32).

Na seção intitulada “Mais da língua - Como nos comunicamos?” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 32), enfatizaram o uso das competências e habilidades da BNCC. Em relação às práticas de linguagem (campo jornalístico midiático, eixo leitura), assim como o DC-GO Ampliado (2018), os objetos de conhecimento “efeitos e sentido e exploração da multissemiose”. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. LXII-MANUAL DO PROFESSOR).

Dentre elas, destacou-se a habilidade (EF67LP08)

identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/ fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicadas em jornais, revistas, sites na internet etc. (GOIÁS, 2018, p. 277).

Portanto, constatou-se que, apesar da inserção acertada do gênero multimodal *gif* na obra, faltaram explicações quanto à identificação, características e composição deste tipo de

gênero. Os aspectos multimodais foram explorados no exercício, de modo subentendido, pois coube ao estudante inferir que as linguagens verbal e não verbal em movimento compõem a estrutura do gênero em questão. Os aspectos relacionados à análise linguística não foram explorados na questão, diferentemente da análise semiótica, já enfatizada.

O segundo gênero multimodal analisado na obra “Se liga na língua” foi a tira. A propósito, este foi o gênero mais utilizado nesse LDP, conforme ilustrado no tópico 4.4.1.

De acordo com Ramos (2017, p.169) “quem lida com o universo educacional seguramente já se deparou com alguma tira usada para fins didáticos”. No entanto, nem sempre foi assim. O autor ressaltou que

Os quadrinhos foram ignorados no campo educacional brasileiro ou usados de forma esporádica, acanhada e limitada durante quase todo o século XX. Somente nos anos finais desse século, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em dezembro de 1996, é que o cenário começou a ser modificado.

Especificamente nos LDs, o mesmo autor enfatizou que

Nos livros didáticos, a percepção é que as tiras já fincaram território. É raro encontrar um que não as tenha. A explicação disso está nos próprios critérios adotados pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático<sup>52</sup>). Os autores procuram adaptar o conteúdo das obras às determinações do edital de seleção, que tem a proposta de definir publicações destinadas a alunos e professores da rede publicada (RAMOS, 2017, p. 175).

Este gênero foi relacionado ao campo jornalístico-midiático (campo de atuação) do DC-GO Ampliado (2018).

Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 131) fizeram uso do gênero multimodal no capítulo quatro “Relato de experiência: contar o que houve comigo”, na seção “Flexão e variação do substantivo na prática”. A tirinha elaborada por Will Leite, paranaense (evidenciou-se que os autores, na maioria das vezes, se referiram à naturalidade dos quadrinistas, assim como diversidade nas produções elencadas). A questão 2 foi subdividida em 7 itens (letras a até g).

---

<sup>52</sup> Houve um equívoco quanto à sigla do referido programa. Desde a criação, foi nomeado como Programa Nacional do Livro Didático. A partir de 2017, foi renomeado para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a mesma sigla PNLD, conforme enfatizado no capítulo 2, item 2.1.

Figura 71- Tirinha de Will Leite



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

De acordo com a temática retratada, percebeu-se o uso do gênero para tratar de questões relativas à análise linguística, visto que há desvios na fala de uma das personagens, no que concerne à concordância e variação linguística, em desacordo com a norma-padrão, ou seja, o preconceito linguístico, “ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” observado por (BAGNO, 2001. p. 9).

Nas letras a e b do exercício, utilizando-se de uma situação do cotidiano, foi retratado um desvio gramatical, bastante comum, a troca de gênero, no contexto apresentado do substantivo *grama*. O açougueiro realizou uma inadequação vocabular, no que diz respeito à concordância, ou seja, demonstrou desconhecimento de que neste caso, de acordo com a norma-padrão, se usa o artigo “o” para designar o gênero masculino do substantivo.

Isto posto, as questões abordaram a diferença dos usos do gênero do substantivo *grama* “a) Embora inadequado no contexto da tirinha, o substantivo feminino *grama* também existe. O que ele significa? b) Qual recurso foi usado pela mulher, no segundo quadrinho, para mostrar que, naquele caso, o termo é masculino?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 131).

A grafia de “grama”, enfatizada na tira nas questões, exemplifica a homonímia (homófonos homográficos), pois possuem a mesma grafia e som, no entanto com significados diferentes.

Na letra c, foi abordada uma suposição, no que concerne ao gênero do substantivo grama. “Considerando a correção feita pela mulher, como o açougueiro deveria formular sua fala caso o excesso de peso fosse o dobro do indicado?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 131). Ao propor, o dobro de duzentos, os estudantes inferiram que, independentemente do numeral, em relação a peso, o substantivo deve permanecer no masculino, assim como ser flexionado quanto ao número.

O contrário foi proposto na letra d. Desta vez, por meio de uma suposição novamente, os estudantes perceberam que a metade de 200 gramas, ou seja, cem gramas, permaneceria sem alteração para o masculino quanto ao gênero, assim como quanto ao número. “Suponha que o excesso tivesse sido a metade do que foi indicado no primeiro quadrinho. A ideia para a construção dessa tira continuaria válida? Justifique sua resposta” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 131).

Na letra e, foram trabalhadas palavras descontextualizadas, que assim como “grama”, “apresentam dúvida quanto ao gênero”. A lista proposta foi formada pelas palavras: “dó, alface, cal, eclipse, dinamite e sentinela”. Os estudantes tiveram de agrupá-las quanto ao gênero, respectivamente masculino e feminino. Da lista apresentada, provavelmente os estudantes apresentarão dúvidas quanto aos gêneros das palavras dó, comumente usada no feminino, mas de acordo com a normal padrão no masculino e alface, normalmente flexionada no masculino, isto é, em desacordo com a normal padrão, no feminino.

Portanto, verificou-se que os itens a, b, c, d, e da questão 2 referiram-se ao eixo análise linguística/semiótica (objetos do conhecimento e conteúdo- Morfossintaxe), habilidades “(EF06LP04-A) Analisar a função e as flexões dos substantivos e adjetivos e (EF06LP06-B) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes)” (GOIÁS, 2018, p. 281).

Na letra f, foram abordados os aspectos multissemióticos da tira pela primeira vez no exercício. “Pode-se dizer que a reação irritada do açougueiro resultou apenas da correção gramatical feita pela mulher? Por quê? (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 131). Logo, infere-se que “a reação irritada do açougueiro”, foi provocada em decorrência da correção que sofrera, bem como pelo fato de a mulher não ter aceito a quantidade da carne, acima do pedido realizado. Esta é a resposta esperada para esse item.

Assim sendo, em relação aos aspectos multimodais, em consonância com o DC-GO Ampliado (2018), a questão retratou os efeitos de sentido e exploração da multissemiose (objetos do conhecimento/conteúdos) e a habilidade

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, memes etc.-, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou

imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (GOIÁS, 2018, p. 277).

Na letra g, os autores enfatizaram a distinção entre “cuspir” (norma padrão) e “guspir”, (utilizada na fala- variedade informal). Os estudantes tiveram de consultar o dicionário e identificar se o verbo *guspir*, de fato, não existe na variedade padrão, conforme a cliente ressaltou. A questão proposta está relacionada ao eixo análise linguística/semiótica do DC-GO Ampliado (GOIÁS, 2018, p. 280)

Varição linguística: (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada

Fono-ortografia:

Ortografia (EF67 LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

O ponto positivo deste item foi a indicação da consulta ao dicionário, importante suporte. Entretanto, no exercício foi enfatizada a variedade de prestígio da língua. Os autores observaram que “apesar disso, o uso da palavra *guspir* é constatado na fala como variação popular em situações informais” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 131).

Ao final da página, foi promovido um debate na seção “Fala aí”, sobre a temática convívio social, pois a atitude do açougueiro denotou intolerância. Sendo assim, foi proposta uma questão para direcionar o debate: "Você conseguiria indicar outros casos em que algo parecido [atitude do açougueiro] pode ocorrer? Por que ações assim são condenáveis?" (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 131)

Portanto, percebeu-se que no exercício foi trabalhado o gênero multimodal mais comum em LDs, a tira. Para Ramos (2017, p. 180)

Se há a necessidade de o ensino trabalhar com textos multimodais, as histórias em quadrinhos são um prato cheio. Elas têm em seu DNA a articulação entre os elementos verbais e visuais. Não por acaso proliferaram nos livros didáticos. Principalmente as tiras por terem a grande vantagem de serem tendencialmente curtas, o que facilita muito a abordagem educacional delas quanto a edição do livro didático.

Os eixos abordados na questão foram prática de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade. Na maior parte dos itens, foi enfatizada a análise linguística, em especial, o gênero dos substantivos, ortografia e variedade linguística, incluindo o trabalho com palavras não relacionadas à tira no item e, ou seja, descontextualizadas. O trabalho com a análise semiótica, em si, restringiu-se ao item f. Em se tratando de um gênero multimodal, este aspecto deveria ser explorado, por exemplo nas expressões da cliente, que denotaram superioridade, o que por sua vez reforçou o preconceito linguístico.

Ramos (2017, p. 185) enfatizou que “é possível usar tiras e histórias em quadrinhos para quase tudo no ensino. Basta apenas que se queira utilizá-las e que se tenha clareza dos objetivos a serem alcançados”. No exemplo analisado, o uso do gênero multimodal esteve atrelado à análise linguística, isto é, ao uso prescritivo da língua, sendo este, portanto, o objetivo dos autores em sua elaboração.

Outro gênero multimodal bastante utilizado em LDs é o cartum. Segundo Ormundo e Siniscalchi (2018, p.35) “é um gênero textual que retrata e critica comportamentos da sociedade”. Originado de *cartoom* em inglês e *cartone* em italiano, tendo, portanto, adotada a forma portuguesa. Apesar de ser composto por uma simbiose de linguagens (verbal e não verbal), os autores não o classificaram como multimodal, assim como as tirinhas e charges.

A propósito, muitas vezes o cartum é confundido com o gênero multimodal charge, pelo formato e estrutura. No entanto, a diferença entre ambos enfatiza a atemporalidade e coletividade em cartuns, e a retratação da atualidade e críticas sociais, por exemplo, em charges.

Os cartuns não estão relacionados no DC-GO Ampliado (2018) como um dos gêneros englobados nos campos de atuação, diferentemente das tirinhas e charges no campo jornalístico-midiático.

O exemplo abaixo foi trabalhado no livro “Se liga na língua” na seção “O verbo na prática” iniciada na página 193 (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 193). Logo, inferiu-se que o uso do gênero multimodal se resumiu a um pretexto para o trabalho com análise linguística. Além do cartum analisado, notou-se o uso de três outros gêneros multimodais na referida seção, totalizando quatro no total (uma tirinha, dois cartuns e um anúncio publicitário).

Figura 72- Cartum Lobo e os Três Porquinhos



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Na página 194, os itens *a* e *b* abordaram os aspectos multimodais “a) Que mudança de atitude do lobo é mostrada no cartum? Por que ela produz humor? b) Com qual argumento o lobo justificou essa mudança?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 194).

Assim como no exemplo analisado anteriormente (tirinha), foram enfatizados pelo efeito de sentidos e o humor presente na elaboração do texto- habilidade (EF69LP05- GOIÁS, 2018, p. 277).

Na letra *c*, os autores propuseram um exercício de identificação e transcrição de verbos, o que por sua vez remeteu-se ao ensino tradicional “c) Transcreva os verbos e as locuções verbais do texto” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 195). Nas letras *d*, e foram abordadas as pessoas do discurso e ações “d) As ações citadas referem-se à mesma pessoa do discurso? Justifique. e) Qual das ações é anterior à fala? Por quê?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 195).

A análise linguística foi enfocada novamente nos itens *f* e *g*

f) Que sentido é acrescentado pelo verbo auxiliar *quero* ao verbo principal *comer*: tentativa, costume ou vontade?” g) Como seria possível transmitir uma noção de proibição apenas trocando o verbo auxiliar? E uma ideia de futuro? (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 195).

Assim sendo, verificou-se que nos itens *c* a *g* foi trabalhada a análise linguística (verbo) em consonância com os objetos do conteúdo e conhecimentos do DC- GO Ampliado (2018) “função e flexão de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo”, [habilidade] (EF06LP04-B) Analisar a função e as flexões de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo” (GOIÁS, 2018, p. 281).

Portanto, o uso do gênero multimodal serviu como pretexto para trabalhar o uso do verbo. O cartum poderia ser explorado, no que concerne à intertextualidade entre o conhecido conto de fadas “Os três porquinhos” e a prevenção do câncer e alimentação saudável, por exemplo.

Outro conto de fadas bastante conhecido foi utilizado na obra “Se liga na língua”, no capítulo 2, uma tirinha também protagonizada por um lobo, desta vez, da história de Chapeuzinho Vermelho.

Figura 73- Tirinha Chapeuzinho Vermelho



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

No entanto, assim como percebeu-se no trabalho com o cartum analisado, os autores priorizaram a análise linguística. Das cinco questões propostas, apenas duas enfatizaram os efeitos de sentido presentes na tirinha, assim como a intertextualidade com o conto de fadas (algo não realizado com o cartum). Nas outras três questões, verificou-se mais uma vez o uso do gênero multimodal para trabalhar assuntos relacionados à língua (as diferenças entre mal/mau; mas/mas e palavras parônimas).

Na seção “Sabia?” na página 194, ao lado do cartum, foi descrito sucintamente sobre a Organização Mundial da Saúde, citada pelo lobo “A organização Mundial da Saúde (OMS)

patrocina e divulga para prevenir e tratar doenças”. (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 194).

A apreensão dos “sentidos globais do texto” [objetos do conteúdo e conhecimentos do DC- GO Ampliado (2018)] se restringiram à linguagem verbal, ou seja, à fala do lobo. Os aspectos multimodais não foram abordados, assim como sugere a habilidade “(EF69LP03-A) Compreender a relação de sentido entre imagem e texto verbal (multimodalidade) nos variados gêneros” (GOIÁS, 2018, p. 276).

Em seguida, foi analisado o gênero multimodal meme em um exercício do capítulo seis da obra “Se liga na língua”.

O gênero multimodal meme foi usado na seção “Textos em conversa”, na qual dois ou mais textos exploram a temática retratada, no caso publicidade enganosa. Junto a um excerto do Código de Defesa do Consumidor, Ormundo e Siniscalchi (2018) ampliaram a discussão acerca da publicidade.

Figura 74- Meme propaganda enganosa



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

O meme foi utilizado na questão 2 (itens *c* a *e*). Ormundo e Siniscalchi, (2018, p. 187) ressaltaram que “diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos”, assim como evidenciou-se com o *gif*, primeiro gênero multimodal analisado neste tópico.

Não houve explicação sobre o gênero em si, até então. Mais uma vez, assim como notou-se no uso do *gif*, os autores privilegiaram o conhecimento prévio dos estudantes, pois os memes fazem parte do cotidiano deles.

Posteriormente, na página 196 no mesmo capítulo, os autores explicaram em que consiste o gênero meme, ou seja, “uma frase ou imagem, separadas ou combinadas que se popularizam ou ‘viralizam’ na internet por serem engraçadas. Um vídeo também pode ser um meme” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 196). Os memes integram os gêneros pertencentes ao campo jornalístico-midiático.

Figura 75- Meme



Fonte: ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

Assim como o primeiro exemplo, este meme também fora criado pelos autores para fins didáticos.

Em relação ao meme analisado, os itens *c* e *e* enfatizaram respectivamente: a temática da propaganda enganosa “c) O meme a seguir reproduz uma situação comum de propaganda enganosa. O que o caso do hambúrguer exemplifica?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 187); os aspectos multimodais na elaboração do gênero (a imagem de dois sanduíches que refletem a expectativa e a realidade) “d) Analise a construção do meme: como a imagem reforça a ideia transmitida?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 188) e o uso de uma expressão informal, bem utilizada na linguagem informal “Quem nunca?” no efeito de sentidos “e) A frase “Quem nunca?” não contém verbo nem complemento, mas transmite um sentido completo, que

pode ser deduzido pelo contexto do meme. Como você continuaria a frase para deixar claro esse sentido?” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 188).

Desta forma, verificou-se que no item *c* foi estabelecida relação entre as imagens do meme à temática retratada, bem como no item *d* foi enfatizada a imagem e a ideia transmitida (linguagem verbal). Ambas enfatizaram os aspectos multimodais presentes na elaboração de memes, de acordo com o DC-GO Ampliado (2018). Diferentemente do cartum, analisado anteriormente, na questão foram trabalhados no eixo leitura os “sentidos globais do texto” e a habilidade (EF69LP03-A- GOIÁS, 2018, p. 276).

Os autores propuseram uma produção do gênero multimodal meme na seção intitulada “Se esse meme fosse meu...”. Os estudantes tiveram de produzir memes “que envolvam a publicidade enganosa”. Essa proposta está em consonância com o eixo produção de textos (planejamento de textos e vídeos próprios da cultura juvenil) (GOIÁS, 2018, p. 282).

Portanto, verificou-se que o uso do gênero multimodal meme na questão analisada explorou as características multimodais, por meio das questões elaboradas, à exceção do item *e*, que ressaltou a falta de complemento no título do meme, algo dispensável, visto que no próprio enunciado foi enfatizado que não houve dúvida quanto à compreensão no contexto apresentado. Esse item foi um pretexto para que se trabalhasse análise linguística.

Após as análises dos gêneros *gif*, tirinha, cartum e meme em “Se liga na língua”, foram analisados no próximo tópico diferentes exemplos de gêneros multimodais em Apoema Português 6.

## 5.2 APOEMA: PORTUGUÊS 6

A unidade 1 teve início na “Seção Antever” cujo “ponto de partida uma imagem de impacto em torno da qual se propõe um debate que recupera a experiência de vida dos alunos” (TEIXEIRA, et. al. 2018, p. XX Manual do professor, Apoema: Português 6). Foi proposta a leitura de uma tirinha (gênero multimodal) intitulada “Selfie” do ilustrador Adão Iturusgarai.

Figura 76- Selfie



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

Teixeira et al. (2018, p. 9) ressaltaram que a tirinha é um texto multissemiótico nas orientações destinadas aos docentes, conforme relatado no tópico 3.2.

As cinco questões propostas refletiram à prática de linguagem- eixo oralidade do DC-GO Ampliado (2018). Nas orientações destinadas aos docentes, as autoras recomendaram socialização quanto ao tema “ouça o que eles têm a dizer sobre a tirinha, suas impressões e interpretações. Não há certo ou errado nesse momento, apenas direcione a discussão: pergunte o que eles veem na imagem e o que ela representa para eles” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

Observou-se, portanto, a inserção da oralidade (diálogo) como ponto de partida do estudo da unidade. Neste tocante, Carvalho (2018, p. 42) observou que “falar é tudo na vida social. Muitas das coisas que fazemos na vida social são feitas falando”. O mesmo autor ponderou que “um dos aspectos mais importantes do diálogo é as pessoas se responsabilizarem pelo que falam e, também, pelo que ouvem”. (CARVALHO, 2018, p. 54).

Tal prática está em consonância com o DC-GO Ampliado (2018), em relação aos conteúdos e objetos de conhecimento

participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social”, assim como a habilidade (EF69LP13) “engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas de interesse da turma e/ou de relevância social [e] Apresentação de argumentos e contra-argumentos em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos [objetos do conhecimento e conteúdo] (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes respeitando os

turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (GOIÁS, 2018, p. 279).

A estrutura da tira, elaborada em um quadrinho, se contrapôs às demais tiras, comumente compostas por três quadrinhos sequenciados. Deste modo, o enunciado da primeira questão enfatiza essa estrutura “1) Essa tirinha, composta de apenas um quadro, parece sugerir uma história. Converse com os colegas e, juntos, imagine a história que poderia ser contada com base nela” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

A tira foi elaborada com a predominância de linguagem não verbal, à exceção do título “Selfie”. O autor retratou algo de nosso cotidiano, em especial dos estudantes, ou seja, “a experiência de vida dos alunos”, mencionada pelas autoras. O tema retratado na tira de Iturrugarai remete à tecnologia, assim como no cotidiano dos alunos que fazem uso do recurso de tirar selfies.

A questão 2 abordou este aspecto “2) A tirinha destaca uma prática comum nos dias atuais. Com base nessa informação, como você interpretaria o humor da cena representada?” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

Com base no DC- GO Ampliado (2018), a questão abordou

os “efeitos de sentido e exploração da multissemiose- habilidade (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos- tirinhas, memes etc.-, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (GOIÁS, 2018, p. 277).

A questão 3 enfatizou o uso de linguagem verbal, sugerida na questão 1, em contraponto com a linguagem não verbal empregada pelo autor. No entanto, não houve explicação prévia quanto à diferenciação entre elas, apenas uma explicação subentendida. “3) Compare a linguagem verbal, que você usou para imaginar uma história sugerida pela tira, com a linguagem própria da tira. Mostre por que elas são diferentes” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

Como sugestão de resposta elaborada aos professores

Na linguagem verbal, interagimos por meio de palavras. A linguagem própria da tira usa o desenho e alguns elementos da linguagem verbal, como o título. Estimule os alunos a perceber a economia de linguagem representada pelos recursos verbo visuais. O desenho - a parte visual - estimula a imaginação, pois fornece poucos elementos, mas suficientes para se compreender a situação (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

Neste ínterim, as autoras deveriam ter enfatizado a simbiose de linguagens presentes na composição do gênero. Entretanto, partiram do pressuposto de que os alunos sabem diferenciar linguagem verbal e linguagem não verbal. A primeira questão propôs que os alunos construam uma história com base no texto imagético lido. Por sua vez, na questão 3 os estudantes tiveram de estabelecer comparação entre a resposta da primeira questão, ou seja, o uso da linguagem verbal e a linguagem não verbal utilizada pelo autor, bem como evidenciar a diferença entre

elas. As autoras apresentaram o conceito geral de linguagem, linguagem verbal e não verbal apenas na página 17, como estratégia para que os estudantes, ao realizarem e os exercícios e em conjunto às explicações dos professores, internalizassem o conteúdo

Na vida social, estamos mergulhados em linguagens. Todas elas juntas definem nosso modo de estar no mundo, de viver coletivamente, de produzir cultura, arte e conhecimento. Por meio das linguagens, estabelecemos comunicação e desenvolvemos a interação entre as pessoas. A linguagem verbal concretiza-se nas línguas, em suas modalidades oral e escrita. A linguagem não verbal concretiza-se em diferentes manifestações, como pintura, desenho, dança, música, gestos, histórias em quadrinhos, filmes telenovelas etc. (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 17).

A questão 4 enfatizou o título da tira e sua relação direta com os acontecimentos da história. “4) Examine o título da tira. De que modo ele ajuda a interpretá-la?” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9). A questão 5 inseriu diretamente os estudantes na temática retratada “5) Você costuma tirar selfies? Por quê? O que faz com as fotografias?” (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 9).

O segundo exercício analisado foi elaborado a partir da leitura de um cartaz de filme. A obra escolhida foi a produção nacional de 2015 “Que horas ela volta?” dirigida por Ana Muylaert e estrelada por Regina Casé.

Figura 77- Cartaz “Que horas ela volta?”



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6**. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

O enunciado do exercício propõe a observação ao cartaz. Não houve menção quanto à multimodalidade no enunciado, apenas nas orientações destinadas aos professores, exemplificada no tópico 3.2 deste estudo.

O gênero cartaz integra o campo jornalístico-midiático do DC- GO Ampliado (2018), de forma não específica, visto que no documento citado, o gênero foi generalizado, ou seja, mencionado como “cartazes”. Em seguida, foram propostas quatro questões aos estudantes.

No item a, foi enfatizado o estilo do gênero, no que concerne à habilidade (EF69LP17-A) “perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários” (GOIÁS, 2018, p. 280). Na questão, os estudantes tiveram de responder “qual a função comunicativa do cartaz de um filme? O que ele pretende?” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 31).

Nos itens b e c, foi enfatizada a análise linguística, especificamente os conteúdos pontuação, por meio da identificação do sinal de pontuação que designa perguntas, no título do filme “b) O nome do filme é uma pergunta. Como sabemos disso?” e os tipos de frase “c) Que frases do cartaz fazem um apelo ao público expressando a qualidade do filme?”, isto é, as frases exclamativas, por exemplo “Uma pérola brasileira!” e Aplaudido de pé!” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 31).

A propósito, Teixeira et al (2018) observaram que a pergunta título do filme é um exemplo de linguagem informal

Se achar interessante, comente que o título do filme reproduz uma fala comum nas conversas do dia a dia- o que é perfeitamente adequado nessa situação comunicativa -, mas que, em situações formais, se diria “A que horas ela volta?”, com a palavra a (preposição) (TEIXEIRA et al. 2018, p. 31)

Os itens supracitados estão compreendidos nos “elementos notacionais da escrita” (objetos de conhecimento e conteúdos) do DC- GO (2018) assim como a habilidade (EF 67LP33) “pontuar textos no campo jornalístico-midiático adequadamente” (GOIÁS, 2018, p. 280). Por intermédio da leitura do cartaz, os estudantes perceberam essa importância.

No item d, os estudantes tiveram de opinar, com base na leitura do cartaz, “ao ver esse cartaz, você tem vontade de assistir ao filme? Por quê?” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 31).

Verificou-se, portanto, pouca utilização dos aspectos multimodais nas perguntas elaboradas. Ribeiro (2018, p. 71) evidenciou que “o texto, hoje, é muito mais do que palavra”. Neste tocante, as autoras privilegiaram a palavra na elaboração do exercício, apesar de terem escolhido um gênero multimodal como exemplo.

O terceiro exercício analisado teve como gênero multimodal, a capa de livro. Nela, há linguagem verbal (nome da obra, do autor, editora e edição, dentre outras e linguagem não

verbal (ilustrações, logo da editora, coleção etc.). Este gênero não está listado no DC- GO Ampliado (2018).

A obra clássica de Dupré foi utilizada no capítulo 2 da Unidade 5, página 154, inicialmente por meio da análise da capa. “A ilha perdida”, publicado pela primeira vez em 1944, tem sido adotado em escolas, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental e no sexto ano do Ensino Fundamental. Ao lado das questões, há uma minibiografia da autora, que destacou a relevância de suas obras, em especial do livro elencado. Não houve referência quanto ao ilustrador.

Neste contexto, o uso da capa do livro, assim como de excertos, incentiva a leitura e amplia o repertório dos estudantes, conforme ressaltaram Walty et al (2012, p. 9) “muitas vezes, a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e a outros textos. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos”.

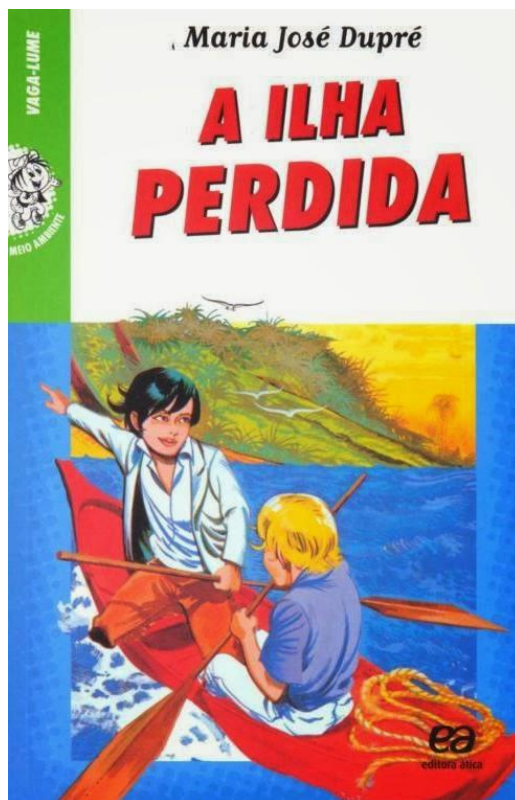
O trabalho com a capa do livro estabeleceu relação com o excerto trabalhado nas páginas seguintes, 155 a 159, assim como com o capítulo 1 da Unidade.

Acerca da capa, foram propostas seis questões, que abordaram a observação da capa do livro, no que concerne à linguagem verbal e a linguagem não verbal., ou seja, à prática de linguagem leitura – conteúdos e objetos de conhecimento “efeitos de sentido e exploração da multisssemiose” (GOIÁS, 2018, p. 277).

A ilustração ocupou a maior parte da capa da obra, por isso, as questões abordaram prioritariamente os aspectos semióticos (objetos, expressões corporais das personagens) do gênero multimodal capa de livro, desde a observação antes da leitura da capa, assim como nas questões 1 a 3. “Observe a capa do livro a seguir” (TEIXEIRA et al, 2018, p. 154).

Ramos (2020, p. 49) enfatizou que “a conversa entre texto e imagem em uma obra destinada a crianças percorre longa tradição”. Neste sentido, Dionísio (2011, p. 149) enfatizou a importância do trabalho com as imagens na prática docente. Para a autora, “todo professor tem convicção de que imagens *ajudam* a aprendizagem quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”.

Figura 78- Capa do livro “A ilha perdida”



Fonte: TEIXEIRA, Lucia. [et al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

“1) Descreva a imagem central. 2) O que os meninos estão segurando? Para que serve? 3) O menino de cabelo escuro parece dialogar com outro. Observe sua expressão corporal ponto que movimento ele faz com o braço esquerdo? O que isso pode indicar?” (TEIXEIRA et. al, 2018, p. 154).

Verificou-se que a primeira questão abordou de forma generalizada a imagem na capa da obra, nas questões 2 e 3, as autoras abordaram de forma específica, referindo-se a objetos e expressões corporais, respectivamente, isto é, as questões promoveram a inferência. Sendo assim, “a arte da ilustração, por ser feita de imagens, fundamenta-se na criação de representações que substituem seres, coisas, sentimentos ou ações” (RAMOS, 2020, p. 16).

Por sua vez, a questão 4 abordou os aspectos estruturais de identificação da obra “4) Qual é o título do livro? Quem é a sua autora?” (TEIXEIRA et. al, 2018, p. 154). Essas questões são bem semelhantes às elaboradas nas antigas fichas literárias (suplementos literários) dos livros infanto-juvenis, que enfatizavam, na maioria das vezes, apenas os aspectos estruturais das obras.

Na questão 5 foi enfatizada a simbiose de linguagens (verbal e não verbal), por meio da relação direta estabelecida entre o título da obra e a ilustração “5) Relacione o título do livro com a imagem. O que essa relação sugere?”

Na questão 6, a pergunta “Como você acha que essa narrativa se desenvolverá?” espera-se uma resposta pessoal, com base nas informações disponibilizadas na capa do livro, isto é, tanto a linguagem verbal, quanto à linguagem não verbal. Aliás, essa pergunta é o fechamento da atividade, que, como um todo, enfatizou a importância, principalmente da imagem, isto é, da capa de livro como o gênero multimodal. Assim sendo, segundo Walty et al (2012, p. 7)

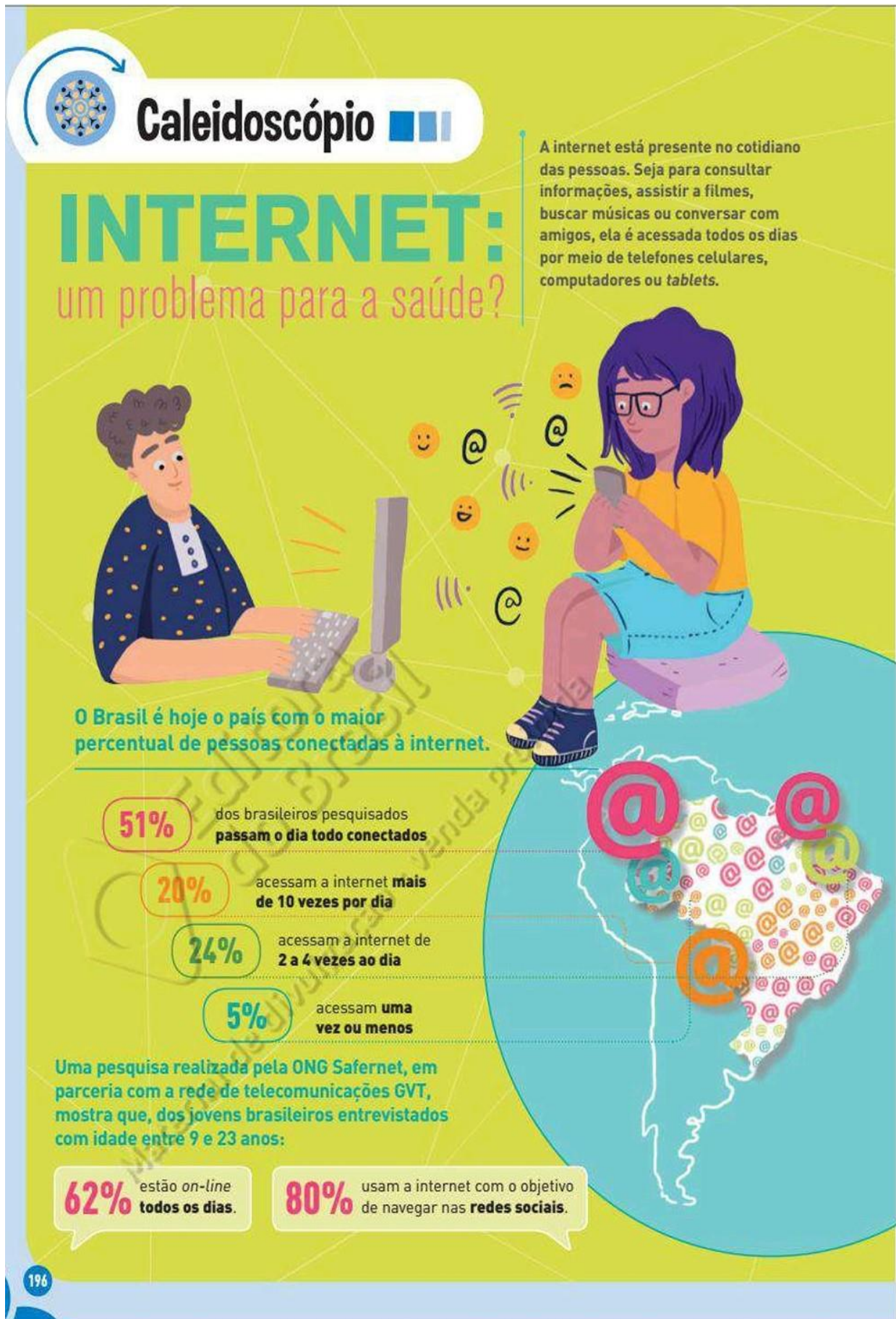
A leitura é um processo associativo que promove a interação “escrita e imagem” em diversos sentidos: a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê, que tanto pode restringir-se ao momento real de produção de sentido, como pode ser base de outras criações.

No entanto, as autoras não mencionaram este aspecto explicitamente, apesar de que o utilizaram na abertura do capítulo, como introdução do gênero textual narrativa de aventura estudado nesta unidade.

O quarto exercício analisado na obra foi o gênero multimodal infográfico na Seção “Caleidoscópio”, páginas 196 e 197. O gênero infográfico está listado no campo jornalístico-midiático do DC- GO (2018). A propósito, o termo infográfico foi usado de forma breve apenas nas informações destinadas aos professores. As autoras priorizaram a temática retratada e desconsideraram o gênero em questão, no que concerne à composição (simbiose de linguagens) e restringiram-na às informações apresentadas.

O tema abordado no infográfico foi sobre os benefícios e malefícios quanto ao uso da internet. No título, questionou-se a “Internet [como]: um problema para a saúde?”.

Figura 79- Infográfico Internet



## Crianças na rede!

A pesquisa de uma empresa de tecnologia realizada em 2011 em dez países, incluindo o Brasil, revelou alguns hábitos das crianças na internet.

### CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS:

**47%** sabem usar um **smartphone**.

**66%** sabem operar **jogos de computador**.



### NO BRASIL CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS:

**97%**

usam a internet. Esse é o **mais alto índice entre os países pesquisados**.

Orature Wina

Em contrapartida, apenas

**50%** sabem o **caminho de casa**.

**14%** sabem **amarrar o próprio tênis**.

Fonte: AVG Technologies.



### MALEFÍCIOS DO USO PROLONGADO DA INTERNET

O uso da internet por períodos de tempo prolongados pode trazer prejuízos à saúde, provocando, entre outros:

- » ressecamento da córnea;
- » cansaço visual;
- » dores de cabeça;
- » problemas de coluna;
- » sedentarismo;
- » obesidade;
- » lesão por esforço repetitivo.

Um estudo da Public Health England, órgão do governo do Reino Unido, revela que o uso prolongado da internet pode trazer também malefícios à saúde mental, tais como:

- » solidão;
- » depressão;
- » ansiedade;
- » agressividade;
- » baixa autoestima.



### Depois de ler essas informações, reflita sobre as questões a seguir.

1. Você acessa a internet diariamente? Quanto tempo costuma passar conectado à rede?
2. Quando está conectado, o que você acessa com mais frequência: redes sociais, aplicativos de jogos, aplicativos de vídeos, aplicativos de mensagens instantâneas? O que mais?
3. Você já sentiu algum desconforto físico ou psicológico por estar navegando durante muito tempo na rede? Qual?

Foram propostas três questões, a partir da leitura das informações

Depois de ler essas informações, reflita sobre as questões a seguir.

- 1) Você acessa a internet diariamente? Quanto tempo costuma passar conectado à rede?
- 2) Quando está conectado, o que você acessa com mais frequência: redes sociais, aplicativo de jogos, aplicativos de vídeos, aplicativos de mensagens instantâneas? O que mais?
- 3) Você já sentiu algum desconforto físico ou psicológico por estar navegando durante muito tempo na Rede? Qual?

As questões refletiram à prática de linguagem oralidade. por meio de um debate, mediado pelo (a) professor (a). De acordo com o DC- GO Ampliado (2018), os objetos do conhecimento/conteúdos trabalhados foram:

participação e discussões orais de temas controversas e interesse da turma e/ou de relevância social; discussão de temas ou questões polêmicas de interesse coletivo espaço; análise e pesquisa sobre tema /questão polêmica de relevância social e apresentação de argumentos e contra -argumentos em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos habilidades (GOIÁS, 2018, p. 279).

Em relação às habilidades, as atividades se relacionaram diretamente com

- (EF69LP13) Engajar-se contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
- (EF69 LP 15) apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Verificou-se, portanto, que a atividade promoveu a interação da turma, por meio de um tema do cotidiano dos estudantes. Por meio dela, trabalhou-se os papéis de interlocução, os lugares de fala e escuta, fundamentais em um diálogo. Neste contexto, Carvalho (2018, p. 35) observou que

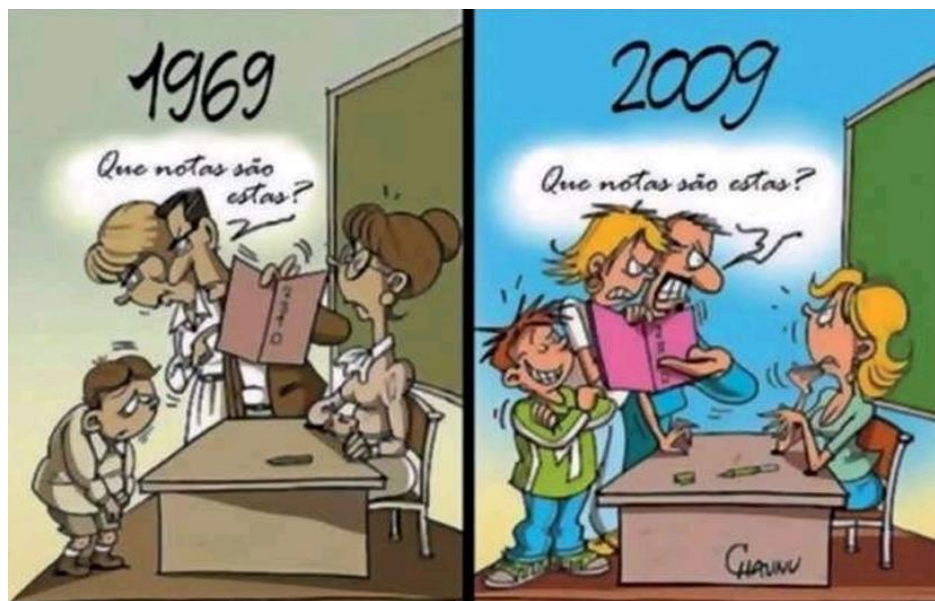
Todo variado conjunto de atividades possíveis pode ser planejado de maneira a que os alunos não o vejam como mera ação escolástica para fins de qualificação e nota, mas como atividades úteis no dia a dia da instituição e produtivas em sua formação pessoal. Além disso, todos os alunos da escola básica devem ser levados a considerar que, enquanto deles está desenvolvendo a competência para falar [...], os demais devem estar desenvolvendo a competência para ouvir, integrando as duas competências em uma mesma atividade.

No próximo tópico, foram analisados quatro exercícios na fonte documental “Tecendo linguagens”

### 5.3 TECENDO LINGUAGENS

O primeiro exercício analisado na obra “Tecendo Linguagens Português 6” foi uma charge, na página 72, unidade 2, seção “Para começo de conversa”.

Figura 80- Charge



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano - 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

A charge foi criada pelo cartunista Emmanuel Chanu. Esta foi a primeira vez que o gênero multimodal charge foi utilizado na obra. No entanto, Oliveira e Araújo (2018) não realizaram explicação sobre o gênero aos professores e estudantes. A definição foi apresentada no segundo exemplo de charge, na página 90, na mesma unidade. “A charge é um gênero que geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Qual a crítica ou ironia presente na fala do segundo garoto?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 90).

O gênero charge é um dos gêneros elencados no campo de atuação jornalístico-midiático do DC- GO (2018). Verificou-se que todos os gêneros nesse campo estão em ordem alfabética, à exceção deste, acrescentado ao final da lista, conforme figura 81

Figura 81-- Campos de atuação DC-GO Ampliado (2018)

Campos de Atuação
<b>Campo jornalístico/midiático</b>
Gêneros:
carta do leitor
cartas ao leitor
cartazes
comentários
crônicas
detonados
entrevistas
e-zines
fanclipes
fanzines
folhetos
foto-denúncia
fotorreportagens
gameplay
gifs
imagens
infográficos
jornais radiofônicos
memes
nota-jornalística
notícias
podcasts
propagandas
tirinhas
charges

Na primeira questão, foi abordada uma análise comparativa entre os dois quadros da charge “a) Ao observar essa charge, é possível perceber que há oposição de ideias entre os dois quadros que a compõem. Em que consiste essa oposição?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 90).

Na resposta esperada para a questão, os aspectos multimodais estão inseridos, tais como a oposição de cores, as expressões faciais, assim como a linguagem verbal, que ilustrou a mudança ocorrida no contexto apresentado, 40 anos depois. Portanto, foram trabalhados os efeitos de sentido (objeto de conhecimento/conteúdos), especificamente a “crítica, expressões e imagens” (GOIÁS, 2018, p. 277), ainda que de forma implícita, generalizada pela expressão “oposição”, utilizada no enunciado da questão.

No item seguinte, foi proposta uma continuação da charge, com o acréscimo de mais um quadrinho “b) Se fosse pedido a você que acrescentasse um terceiro quadro a essa charge, refletindo a mesma situação mostrada, porém considerando os dias atuais, como estariam

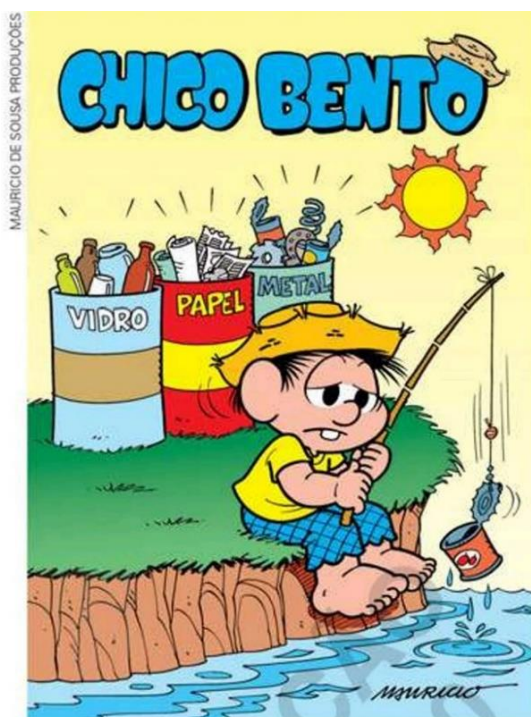
retratados: os pais? o aluno? o professor?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 90). Tal atividade aproximou os estudantes do contexto escolar retratado na charge, assim como promoveu uma autoavaliação.

O último item estabeleceu relação com uma pesquisa solicitada ao final do capítulo anterior, na página 69, uma conversa “com alguém de sua família ou com algum vizinho que tenha mais de 50 anos a respeito da situação das escolas de trinta anos” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 69). “c) Na pesquisa elaborada ao final do capítulo 2, na seção **Preparando-se para o capítulo** [grifo das autoras], alguém relatou a você alguma situação parecida com o conteúdo que a charge traz?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 90).

Percebeu-se, portanto, pouca utilização do exemplo elencado. A charge analisada não foi retomada no decorrer do capítulo, assim como abordagem incompleta quanto aos aspectos multimodais, que poderiam ser trabalhados de forma específica. Outro aspecto que deve ser ressaltado, foi a não utilização de questões voltadas à análise linguística, algo recorrente na obra.

O segundo exercício analisado foi elaborado a partir do gênero multimodal capa de gibi (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 156). Comumente, os autores de LDs, em geral, e especificamente os autores de LDP, utilizam as tirinhas como gêneros multimodais. Oliveira e Araújo (2018) fizeram uso da capa do gibi de Chico Bento, uma das personagens da Turma da Mônica.

Figura 82- Chico Bento



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

O gênero multimodal foi usado na seção “Conversa entre textos”. Nesta parte, as autoras propuseram uma “comparação entre textos do capítulo, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, ente outros aspectos” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, MANUAL DO PROFESSOR p. XXXIV, TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA: 6º ANO).

Na descrição dos conteúdos trabalhados no capítulo 5, as autoras generalizaram o uso da capa, classificando-a como “leitura de revista em quadrinhos” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 135), algo equivocado, visto que os exercícios foram elaborados com base na leitura apenas da capa do gibi (gênero multimodal). A propósito, os aspectos multimodais da capa foram enfatizados nas questões 1 e 3 “1) Que ideias as palavras e imagens que compõem a capa da revista [em quadrinhos, em consonância com a descrição citada na página 135- [grifo meu] pretendem comunicar aos leitores?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 156).

A simbiose entre palavras e imagens é característica dos textos multissemióticos, assim definida por Oliveira e Araújo (2018, p. 17), abordada no tópico 3.2. No entanto, apesar de verificar-se o trabalho acerca da definição, o termo multissemiótico não fora retomado nas demais atividades da obra.

A questão 3 abordou as expressões faciais da personagem Chico Bento (aspectos multimodais) “Em sua opinião, por que o olhar de Chico Bento demonstra tristeza ao retirar a latinha do rio?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 156).

A segunda questão estabeleceu relação direta entre a reportagem “Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília”, veiculada no site da revista Exame (OLIVEIRA, 2018, p. 153 e 154) “2) Transcreva trechos da reportagem lida que se relacionam com a ação do personagem Chico Bento”, isto é, os estudantes terão de relacionar os dois gêneros lidos, por meio dos argumentos apresentados na reportagem, bem como da ilustração.

Esta atividade refletiu em partes o DC-GO (2018) - eixo leitura e objetos de conhecimento/conteúdos

relação entre textos” [habilidade] (EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato, divulgadas em diferentes veículos e mídias [capa de gibi e reportagem-grifo meu], analisando e avaliando a confiabilidade (apurar informações, desenvolvendo procedimentos de curadoria (GOIÁS, 2018, p. 278).

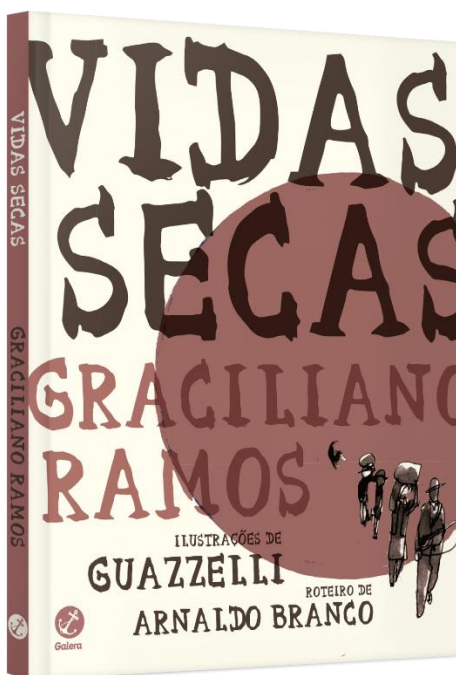
A ressalva foi quanto à transcrição sugerida, o que mais uma vez remeteu ao ensino tradicional.

O gênero capa de gibi não foi elencado no Documento Curricular para Goiás (2018). As tirinhas foram agrupadas no campo de atuação jornalístico-midiático. Sendo assim, por meio da leitura da capa do gibi, foram trabalhados os objetos de conhecimento/conteúdo “efeitos de sentido e exploração da multissemiose” (GOIÁS, 2018, p.277). Verificou-se, que nos exercícios

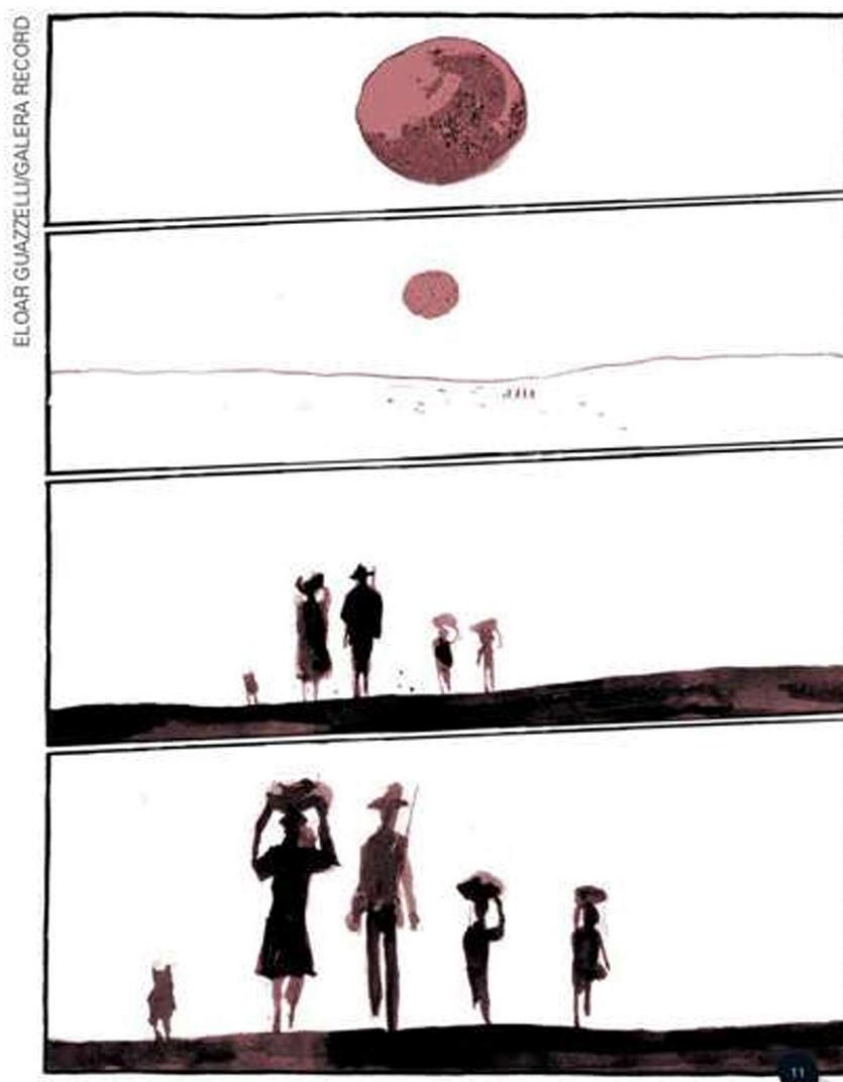
não houve uso direto de questões sobre análise linguística. Neste caso, a análise semiótica sobressaiu-se nos objetivos pretendidos por Oliveira e Araújo (2018).

O terceiro exercício analisado foi sobre a *Graphic novel* (romance gráfico) de Arnaldo Branco e Eloar Guazzelli, uma adaptação do clássico “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, na página 165, capítulo 6.

Figura 83- Capa *Graphic novel* “Vidas Secas”



Fonte: <https://www.record.com.br/produto/vidas-secas-graphic-novel/>. Acesso em 23 dez. 2022.

Figura 84- Excerto *Graphic novel* “Vidas Secas”

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano** - 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

O exercício estabeleceu intertextualidade com a obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, bem como com a tela *Retirantes* (2013) de Di Farias, no campo de atuação artístico-literário, prática de linguagem leitura, objetos de conhecimento/conteúdos “relação entre textos intertextualidade e comparação de textos artístico-literários” (GOIÁS, 2018, p. 296).

Habilidade (EF67LP27) Comparar textos literários com outros textos (literários, cinematográficos, musicais, teatrais, artísticos visuais e midiáticos), analisando as referências explícitas ou implícitas quanto aos temas, às personagens, aos recursos literários e semióticos (GOIÁS, 2018, p. 296).

A questão 9 foi subdividida em cinco itens. No enunciado, há informações sobre a obra *Vidas Secas* e a *Graphic novel*

Antes do artista Di Farias, outros escritores e artistas plásticos retrataram o retirante nordestino, seus valores humanos e culturais e seus problemas sociais. Graciliano

Ramos escreveu *Vidas Secas* em 1938, romance no qual retrata a vida de uma família de retirantes: Fabiano, Sinhá Vitória, dois filhos e a cadelinha baleia. O roteirista Arnaldo Branco e o ilustrador Eloar Guazzelli adaptaram, em 2015, essa obra de Graciliano Ramos em quadrinhos (*graphic novel*) **conjugando o texto e imagem** [gênero multimodal- grifo meu]. Veja a seguir uma página da obra adaptada em formato de HQ (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 165).

Na página analisada, há presença de linguagem não verbal, por isso os itens abordaram a leitura de imagens. No primeiro deles, a descrição da imagem “a) O que você vê nos quadrinhos?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 165). Os dois itens seguintes abordaram a sequência da história “b) Como ocorre a sequência na página acima, extraída da história adaptada em HQ? c) Que efeito de sentido essa sequenciação pode produzir?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 165).

Os dois itens seguintes estabeleceram comparação com a tela *Retirantes* de Di Farias d) Como os retirantes são retratados na tela e nos quadrinhos? e) Qual referência da tela *Retirantes* pode ser percebida na página em quadrinhos? O que as difere?” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 165).

Figura 85- Tela “Retirantes” - Di Farias



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano - 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

Em todas as questões, observou-se a análise semiótica (cores, tamanho, descrição dos elementos da tela), por meio da contraposição de argumentos, por exemplo, isto é, os “efeitos de sentido e exploração da multissemiose”.

As orientações destinadas ao professor na página 165, enfatizaram que

nessa atividade, a proposta é que os alunos possam identificar os efeitos de sentido produzidos pela sequenciação das imagens, profundidade e cores, bem como analisar as referências explícitas entre a tela *Retirantes* e a obra *Vidas Secas* e suas diferenças. Ajude os alunos a identificar as escolhas das imagens e os efeitos do sentido relativos a ela, assim como verificar as referências de *Vidas Secas* na página em quadrinhos (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 165).

Não houve menção quanto ao termo multimodal ao qual pertencem as *Graphic novel*. Ressaltou-se, mais uma vez, a relevância da apresentação de obras literárias para os estudantes, no sentido de estimular a leitura espontânea, assim como a ampliação de repertório, aspectos mencionados no exercício referente à capa de livro “A ilha perdida” de Maria José Dupré em Apoema: português 6.

O último exercício analisado da obra foi um pôster, na página 184, capítulo 6, uma campanha de conscientização quanto ao uso da água “dicas de economia de água”. O slogan “Economize água, CADA GOTA CONTA!” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 184).

Figura 86- Pôster- dicas de economia de água

**Campanha: Economize água, CADA GOTA CONTA!**

**DICAS DE ECONOMIA DE ÁGUA**

**Reduza o tempo no chuveiro.** Ao invés de tomar um banho de 10 min, diminua para 5 min. Assim, economizará 30 a 80 litros de água por cada banho, além da energia elétrica que também pesa no bolso.

**Não jogue lixo no vaso sanitário.** Isso contribui para aumentar o gasto de água.

**Quando precisar lavar o carro, use um balde.** Lavar o carro com uma mangueira gasta até 560 litros de água em 30 minutos.

**Encha a pia para esfregar pratos e talheres.** A economia será de 10 litros de água por dia.

**Regue o gramado e o jardim das 6 hs às 8 hs da manhã ou após às 7hs da noite.** Isso evita o excesso de evaporação e mais gastos.

**Para descongelar carne e outros não use a torneira.** O ideal é deixá-los degelar dentro da geladeira.

**Não use a mangueira do jardim para varrer folhas e outros resíduos das calçadas.** O correto é usar a vassoura, que permite economizar tempo e água.

**Ao lavar vegetais e frutas, utilize uma bacia e use uma escova vegetal para remover a sujeira.**

**Vazamentos em torneiras, em canos e nas descargas do banheiro devem ser consertados assim que detectados.** Alguns tipos de vazamentos causam uma perda diária de 24 litros de água. A perda mensal fica em torno de 720 litros.

**Máquinas de lavar louças e roupas devem ser usadas totalmente cheias.** Com isso, a frequência de uso é menor e há menos desperdício de água e energia. Reutilize a água para lavar o quintal com isso você economiza água e dinheiro.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ERA-MG**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA ERA**

**2017-2020**

PREFEITURA Municipal de Nova Era, Minas Gerais, 2017-2020. Campanha Economize água: cada gota conta! Disponível em: <<http://bit.ly/2NH7Pwl>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano - 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

A questão 4 abordou a semântica do vocábulo “conta” (recurso linguístico), bem como a relação estabelecida entre o título e a imagem (torneira)

O título da campanha, conforme informações do *hiperlink*, é “Economize água. Cada gota conta!”. Responda:

- a) Que sentidos podem ser atribuídos a palavra *conta* nesse contexto?
- b) Que relação é possível estabelecer entre o título da campanha e a imagem da torneira na parte superior do pôster? Explique. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 185).

Nas respostas esperadas, Oliveira e Araújo (2018, p. 185) enfatizaram que os alunos devem ser orientados “no sentido de que os elementos verbais e visuais se articulam para a promoção e persuasão das pessoas em relação ao consumo de água” (multimodalidade).

Na quinta questão foram enfatizados os elementos verbais e não verbais presentes no pôster, ou seja, os aspectos multimodais, mais uma vez utilizados e não mencionados.

- 5) Observe todos os elementos visuais e verbais do pôster.
- a) Qual a relação entre a ilustração e a orientação para economizar água?
- b) De que forma a articulação entre os recursos visuais e verbais pode ser mais compreensível e acessível às pessoas? (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 185).

O item c, abordou a utilização da argumentação usada na campanha, que incluiu o uso de uma expressão da linguagem informal, bastante conhecida no contexto economia “c) Nas orientações, há frases como “pesa no bolso”, “economiza água e dinheiro”. Por que o autor da campanha se utiliza desses argumentos? Explique”. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 185).

Para responder à questão 6, os estudantes tiveram de consultar as dicas do pôster e estabelecer relação quanto ao uso comedido de água (objetivo da campanha).

- 6) Explique a relação entre as ações a seguir e a economia de água, com base nas informações construídas durante o capítulo.
- a) Tome banhos rápidos.
- b) Não jogue lixo no vaso sanitário.
- c) Lave o carro com um pano úmido e um balde.
- d) Lave a louça de maneira correta: encha a pia para ensaboar e esfregar pratos e talheres e enxágue depois.
- e) Molhe as plantas com regador.
- f) Descongele carnes na parte de baixo da geladeira.
- g) Limpe a calçada com vassoura e balde.
- h) Evite o uso da mangueira.
- i) Conserte qualquer vazamento de água.
- j) Use bacia e escova vegetal para lavar frutos e legumes
- k) usar máquinas de lavar louça e roupas totalmente cheias. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 185).

Nas questões 7 e 8, após as leituras sobre a temática realizadas no decorrer do capítulo, os estudantes foram inquiridos a opinar sobre a problemática apresentada (racionamento de água e uso consciente de água, respectivamente), algo a ser evitado, por exemplo com a adoção das dicas apresentadas.

- 7) Numa situação de crise hídrica, conforme você leu no infográfico na sessão **Prática de leitura**, uma das medidas é o racionamento de água, que consiste na diminuição do consumo e na redução de abastecimento de água.
- a) Além das dicas apresentadas no pôster da campanha, quais outras ações você acha que podem ser feitas para reduzir o consumo de água?
- b) Essas dicas devem ser usadas apenas em situação de racionamento de água? Explique.
- 8) Em sua opinião, quais são os benefícios sociais, ambientais e econômicos que o uso consciente da água pode trazer à sociedade? (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 185).

Sendo assim, ao analisarmos os gêneros multimodais: *gif*, tirinha, cartum e meme em “Se liga na língua”; tirinha (com predominância de uso de linguagem não verbal), cartaz de filme, capa de livro infanto-juvenil e infográfico em “Apoema: Português 6” e charge, capa de gibi, *graphic novel* e pôster em “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano”, constatou-se pluralidade quanto à utilização de gêneros multimodais.

Em contrapartida, a não menção quanto ao termo multimodalidade. A simbiose de linguagens foi trabalhada nas questões elaboradas, na maioria das vezes. Percebeu-se também o enfoque à análise linguística, quase na totalidade, em detrimento da análise semiótica dos gêneros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS- COLHENDO RESULTADOS

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. Os versos de Cora Coralina serviram de inspiração para a escrita desta pesquisa, por isso é necessário retomá-los. Desta forma, “o ponto de partida” foi a delimitação da temática, do objeto de pesquisa (gêneros multimodais), da abordagem qualitativa da pesquisa e do tipo de investigação, documental, como fontes livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental. Logo, este estudo está compreendido na área de Linguística Aplicada, ensino de língua Portuguesa.

Neste tocante, observou-se mudanças no ensino de língua materna. Em relação à língua que “efetua-se em forma de enunciados orais ou escritos” em “todas as esferas de atividade humana”, conforme postulou Bakhtin (1997, p. 281). Desta maneira, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Neste sentido, os gêneros (do discurso e textuais) se agregaram às tipologias textuais. Desta forma, o texto assumiu a centralidade no ensino e aprendizagem. Neste sentido, o conceito de letramento, isto é, os usos sociais da leitura e da escrita foi ampliado e deu origem à designada Pedagogia de multiletramentos (1996), que surgiu face à necessidade da inserção de culturas relegadas à escola, bem como por meio da tecnologia e diferentes linguagens, presentes como um todo na sociedade.

Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram a teoria da multimodalidade, a partir da Gramática do Design Visual (GDV). Para os autores, todos os textos são multimodais, isto é, são compostos por vários tipos de linguagem. Assim sendo, a multimodalidade ressaltou a simbiose de linguagens presentes nos textos (verbal, não verbal, em movimento, som etc.)

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante... (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, p. 20 APUD ROJO, 2012, p. 151).

Tal mudança reflete na sociedade que vivemos, impregnada de informação e de pluralidade de linguagens. Estamos cercados por multimodalidade, seja na tela de computadores, televisão ou *smartphones*, assim como nos livros, desde a capa, elaborada por imagens, leiautes, fontes e cores.

Neste contexto, os LDs também foram adaptados, pois em décadas anteriores foram monocromáticos. Neles, percebe-se “várias camadas de significação, tais como tipo de letra, tamanho da fonte, imagens, notas de rodapé, entre outras”. (FRANCISCO, 2019, p. 36).

Em relação aos gêneros textuais, constatou-se que são compostos não apenas pela linguagem verbal (escrita), mas também pela linguagem não verbal (imagens), o que por sua vez ocasionou mudanças significativas no ensino de leitura e escrita, pois de acordo com Maroun (2007, p. 79)

De acordo com a perspectiva multimodal, não é possível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita, pois esta consiste apenas em um elemento representativo que coexiste com uma série de outros, como a diagramação da página (layout), o formato e a cor (ou cores) das letras, o uso de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos que estão presentes no texto.

Neste contexto, a multimodalidade está presente nas mais variadas esferas da sociedade, incluindo a escola.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 66) enfatizaram que esta “é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que ela é mesmo necessária”.

Sendo assim, surgiu a indagação deste estudo: como a multimodalidade foi inserida nos principais instrumentos pedagógicos utilizados em instituições públicas, isto é, os livros didáticos (LDs) especificamente em livros didáticos de Português (LDP), cujo “principal objetivo [...] é contribuir para o ensino da língua materna”. (MAROUN, 2007, p. 81).

Averiguou-se como os gêneros multimodais foram inseridos em LDP do sexto ano do Ensino Fundamental. Esta etapa foi escolhida, pois marca a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim sendo, ocorrem mudanças quanto à linguagem e estrutura das obras, assim como os gêneros estudados. Este estudo teve caráter documental. Para elencar as fontes documentais de pesquisa, foi realizado levantamento junto ao site do Sistema de Controle de Materiais Didáticos (SIMAD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para aferir os três livros didáticos de língua portuguesa mais utilizados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia- Goiás, sendo este o critério adotado, pois objetivou-se contemplar o maior número de estudantes.

Desta forma, as obras elencadas para este estudo foram: em 1º lugar, com 30% de utilização na RME, “Se liga na língua- leitura, produção de texto e linguagem” de Wilton Ormundo e Cristianne Siniscalchi, publicado pela Editora Moderna (2018). Em segundo lugar, utilizado por 22% da RME, “Apoema: Português 6” de Lúcia Teixeira, Silvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Patresi, publicado pela Editora do Brasil, por fim, utilizado em 14% das

instituições, a obra “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano”, de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pela Editora IBEP.

Ambas foram publicadas em 2018, para que, desta forma, fossem utilizadas em instituições públicas do país no período entre os anos 2020 a 2023, por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). Em sua elaboração, tiveram como direcionamento a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), que incorporou a tecnologia como uma das competências gerais, cultura digital, bem como a análise semiótica, como prática de linguagem, ainda que aliada à análise linguística.

O estudo prosseguiu “caminhando” com enfoque nos livros didáticos, suportes nos quais os gêneros multimodais estão presentes, assim como, por meio da pesquisa, os dados foram sendo “semeados”.

A partir das fontes elencadas, o estudo pautou-se, primeiramente, em identificar o uso do termo “gênero multimodal” nas obras. Foram identificadas oito nomenclaturas nos manuais destinados aos docentes e nos livros destinados aos estudantes. Em “Se liga na língua”, as nomenclaturas gênero multimodal e texto multissemiótico; em “Apoema: português 6”, cinco nomenclaturas: texto multissemiótico, gêneros multimodais, texto verbovisual, multimodal, texto visual e em “Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano, três nomenclaturas: texto multissemiótico; texto multimodal e texto verbal e visual.

Portanto, percebeu-se a nomenclatura “texto multissemiótico” nas três obras. Este uso referenciou a BNCC (2017) na qual foram utilizados os termos “multissemiótico” e “multimidiático”, conforme o excerto “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”. (BRASIL, 2017, p. 68). Os mesmos termos foram utilizados no Documento Curricular Ampliado para Goiás (2018) (GOIÁS, 2018, p. 262).

Desta forma,

o escopo do ensino da língua se amplia, envolvendo linguagens, logo, outras semioses. Assim, o eixo de ensino análise linguística se alterou, passando a compartilhar com outros recursos semióticos (alteração vista desde o nome do eixo: análise linguística / semiótica), portanto, pressupondo seus usos em situações comunicativas reais e, conseqüentemente, seu estudo. De acordo com a BNCC, [os] conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2017, p. 137).

Ademais, percebeu-se também, de modo geral nas três obras, o uso estanque das nomenclaturas, ora utilizadas para designar apenas um exemplo de gênero multimodal, não referenciando todos os gêneros multimodais utilizados nos livros, assim como a abordagem

implícita do conceito de multimodalidade nos exercícios, que ressaltaram os efeitos de sentido e humor, das imagens e palavras na composição de textos, por exemplo.

Verificou-se também que muitas das nomenclaturas utilizadas destinaram-se apenas aos docentes, em seções específicas dos manuais dos professores, à exceção dos termos “texto multissemiótico” em “Se liga na língua” (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 78) e (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2018, p. 17) e “texto verbovisual” em (TEIXEIRA, et al. 2018, p. 235-241), que foram usados para os estudantes.

Em seguida, investigou-se os gêneros multimodais como protagonistas de capítulos ou como parte integrante deles. Observou-se que todos os livros tiveram como protagonistas os gêneros textuais, isto é, por meio de cada gênero elencado os conteúdos foram trabalhados. Tal fato corroborou para relevância do texto em seu papel de centralidade

como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Em “Se liga na língua”, os gêneros textuais (diário, verbete, história em quadrinhos, relato de experiência, poema, anúncio e outros gêneros publicitários, comentário de leitor e conto) foram trabalhados em oito capítulos. Desta forma, aferiu-se que dois destes gêneros são multimodais, histórias em quadrinhos e anúncio e outros gêneros, ou seja, foram protagonistas de capítulos, pois a partir deles o conteúdo fora direcionado. Ainda nesta obra, verificou-se como parte integrante do capítulo cinco, o gênero multimodal (poema visual) e o ciberpoema (gênero digital).

Ainda sobre gênero digital, na obra “Se liga na língua”, foi trabalhado o gênero *blog*, como uma derivação do diário, exemplo de transmutação de gêneros, segundo Bakhtin (1997) (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2018, p. 24-25).

Em *Apoema: Português 6*, foram trabalhados nas oito unidades da obra, divididos em 16 capítulos os seguintes gêneros textuais: autobiografia, relato de experiência pessoal, notícia, texto teatral, texto dramático, poema, narrativa de aventura, *blog*, resenha, abaixo-assinado, carta de reclamação, *podcast* e anúncio.

Sendo assim, o único gênero multimodal protagonista de capítulo presente na obra foi o anúncio (Unidade 8). A propósito, assim como identificado em “Se liga na língua”, o gênero digital *blog* foi trabalhado, porém como parte integrante da Unidade 6 “Pontos de vista”, capítulos 1 e 2 (TEIXEIRA et. al, 2018).

Em “Tecendo linguagens; língua portuguesa: 6º ano”, os gêneros textuais trabalhados nas oito unidades e dezesseis capítulos da obra foram: leitura de tela; fragmento de romance;

autobiografia, biografia, conto, poema/poema visual, romance, crônica, relato de memórias, diário íntimo, classificado poético, notícia e reportagem, infográfico e entrevista, causo, resenha e literatura de cordel.

Portanto, identificou-se que nesta obra, os gêneros multimodais, infográfico e poema visual, foram trabalhados como parte integrante de unidade. Nenhum gênero multimodal foi protagonista de capítulo. Em contrapartida, foi a obra que apresentou maior variedade de gêneros textuais.

Assim sendo, conforme observou Dionísio (2011, p. 148) “cada vez mais é frequente a preocupação dos professores [e livros didáticos- grifo meu] em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula”. Ainda que seja uma recomendação direcionada pela BNCC (2017) e pelo DC- GO (2018), a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por meio dos gêneros textuais e multimodais no ensino e aprendizagem não pode se configurar como “modismo” em detrimento do trabalho com a textualidade, o que por sua vez “acaba por fragilizar a abordagem limitando-a à estrutura, ao assunto e à linguagem de cada gênero” (OTA, 2009, p. 218).

Outro aspecto analisado nas fontes documentais elencadas foi aferir quais gêneros multimodais foram utilizados.

Em “Se liga na língua”, foram identificados os seguintes gêneros multimodais: anúncio, capa de DVD, capa de livro, *card*, *cartaz*, *cartaz de filme*, *cartum*, *charge*, *ciberpoema*, *fôlder*, *gif*, *meme*, *poema visual*, *quadro*, *tirinhas*, *webcomic* e os gêneros digitais (relatos, notícias, carta de reclamação, comentário de leitor, reportagem e artigo de opinião veiculados em sites).

Houve maior incidência do gênero multimodal “tirinha”, seguido dos gêneros digitais, anúncios e cartuns. Neste sentido, Ramos (2017, p. 204) observou dois fatores que justificam o uso de tirinhas em LDs

O primeiro é de ordem editorial [...] a tira é uma história pequena, dado o seu formato. O tamanho menor ajuda na composição da página. Pode se apresentar a narrativa e uma aplicação dela no mesmo espaço. Outro fator é financeiro. Como a utilização das tiras implica pagamento aos autores delas, em especial nos livros didáticos, quanto menor o tamanho, menor o custo a ser desembolsado pela editora.

Tais fatores enfatizam o caráter mercadológico do livro didático, como citou Munakata (2012) em um mercado editorial promissor, no qual o maior comprador de LDs é o governo Federal, que realiza a distribuição gratuita aos estudantes da rede pública de ensino. Este fator atraiu atenção do mercado internacional a partir do século XXI, em especial da Espanha, como afirmou Cassiano (2013).

Em *Apoema: Português 6*, os gêneros multimodais identificados foram: anúncio, capa de livro, cartaz, cartaz de filme, infográfico, meme e tirinha. O anúncio foi o gênero multimodal mais utilizado na obra, seguido de tirinhas e capa de livro.

Destacou-se amplo uso de gêneros digitais (abaixo-assinado, autobiografia, *blog*, capas de jornal, carta aberta, carta de reclamação, código de ética, indicação literária, legenda, manchetes, notícia, recomendação, reportagem, resenha, sinopse, títulos de notícias e verbete), publicados em sites, na forma de fragmentos, isto é, as autoras utilizaram amplamente títulos de notícias para trabalhar conteúdos específicos de análise linguística, por exemplo, conforme descrito no tópico 4.4.2

Tal prática incidiu no ensino tradicional, no qual textos descontextualizados eram utilizados para trabalhar a gramática prescritiva. A propósito, as autoras utilizaram esse recurso amplamente na obra, em especial no trabalho com os gêneros pertencentes ao campo jornalístico-midiático, tais como notícias e reportagens, o que tornou os exercícios mecânicos e repetitivos. Esta abordagem, equivocada, justificou o uso expressivo dos gêneros digitais na obra.

Neste sentido, “o que se vê na maioria das escolas, todavia, é que, na prática docente, o gênero e a tecnologia até podem estar presentes, mas ainda há uma grande distância a ser percorrida para aproximá-los, de modo que essa prática se torne recorrente no ensino básico (KERSCH et al., 2016, p. 118).

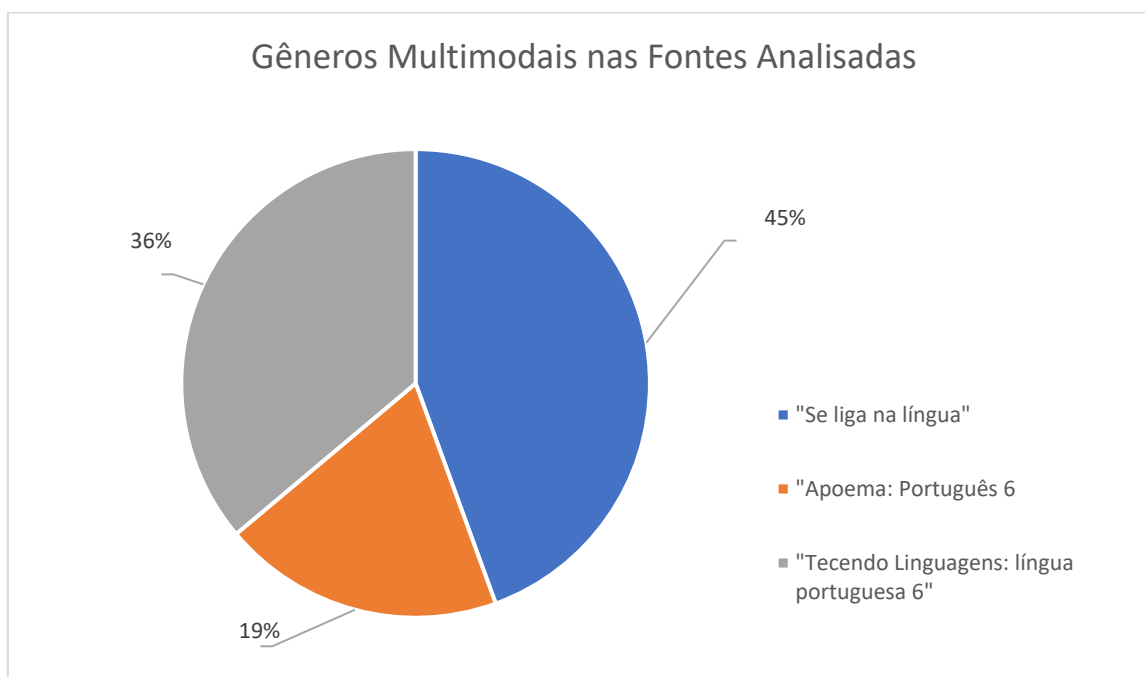
Em “*Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano*”, foram identificados os seguintes gêneros multimodais: anúncio (campanha publicitária, capa de livro, capa de revista, capa de revista em quadrinhos, charge, cartaz, cartaz de campanha, cartum, pôster, *Graphic novel*, infográfico, poema visual e tirinha, além dos gêneros digitais (biografia, notícia, receita, reportagem, resenha, títulos de notícias e verbete).

Nesta obra, destacou-se o uso de tirinhas como o gênero multimodal mais utilizado, assim como em “*Se liga na língua*”, seguido de charge e capa de livro.

Percebeu-se uso significativo de gêneros digitais, assim como em “*Apoema: Português 6*”, porém à exceção de duas atividades elaboradas a partir dos títulos das notícias, isto é, de forma fragmentada e descontextualizada, nas demais as autoras exploraram os gêneros, por meio da leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Isto posto, conforme o gráfico elaborado, dos três LDP analisados, aferiu-se que a obra que mais utilizou gêneros multimodais foi “*Se liga na língua*”, com 45% de utilização, seguido por “*Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano*”, que apresentou 36% do quantitativo e “*Apoema: Português 6*”, com 19%.

GRÁFICO 9- GÊNEROS MULTIMODAIS NAS FONTES DOCUMENTAIS ANALISADAS



Em relação aos exercícios elaborados a partir dos gêneros multimodais, percebeu-se, primeiramente, a não utilização do termo multimodal e/ou similares na totalidade. Nas questões elaboradas, a composição da multimodalidade, isto é, da simbiose de linguagens foi trabalhada de forma implícita. Por vezes, os autores trabalharam de forma conjunta com a palavra e a imagem. No entanto, a análise semiótica em si, difundida pela BNCC (2017) e pelo DC-GO (2018) ainda se encontra relegada à análise linguística, pois nos exercícios elaborados, verificou-se, na maioria das vezes, as práticas de linguagem leitura e análise linguística.

A análise semiótica, portanto, foi limitada à leitura (palavras e imagens) e à identificação de efeitos de sentido e humor, presentes nos gêneros, em especial, em tirinhas.

Observou-se também exercícios de cunho tradicional, tais como “transcrição” em “Tecendo linguagens; língua portuguesa: 6º ano” e elaboração de parágrafos, a partir do preenchimento de lacunas em “Se liga na língua”, algo que contraria as mudanças observadas no ensino e aprendizagem, com a inserção da tecnologia e da multimodalidade, conforme ponderou Kersch et al. (2016, p. 115)

a contemporaneidade insere e, ao mesmo tempo, exige, multiletramento do indivíduo para que possa agir com desenvoltura na sociedade. Cada indivíduo se encontra imerso em textos multissemióticos, compostos por diversas linguagens, culturas, mídias e tecnologias. A configuração dos textos e os recursos multimodais que o acompanham são cada vez mais dinâmicos e interativos, o que representa um desafio e novas possibilidades de ensino para o docente desenvolver projeto em sala de aula. **Se a escola é a maior agência de letramento, é necessário repensar o papel da leitura da escrita na prática docente aliada à tecnologia.** [grifo meu].

Um fator comum nas três obras apresentadas foi a utilização de autores consagrados da Literatura brasileira. Tal fato fora evidenciado nos primeiros livros de língua portuguesa produzidos, “Antologia Nacional” e “O Idioma Nacional” e perdura até hoje.

Assim sendo, constatou-se que os gêneros multimodais estão presentes nos LDP. No entanto, o uso desses gêneros precisa ser aprimorado, no sentido de contribuir efetivamente para novas práticas de leitura e escrita. Espera-se que os problemas elencados neste estudo sejam revistos, para que, desta forma, a multimodalidade ganhe papel de destaque, no que concerne ao uso do termo, bem como da apreensão das características, por meio das análises semióticas efetivamente pretendidas na elaboração dos LDP para o próximo quadriênio (2024-2028). Esperemos, pois, as próximas “safras” de livros didáticos, para que possamos iniciar um novo estudo, caminhar por entre as páginas das obras, semear dados, colher e compartilhar resultados.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar/** Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2012. – (cotidiano escolar; ação docente).
- AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ÁLVARES, Débora. **Dilma lança programa de alfabetização**. Disponível em:<<https://exame.com/brasil/dilma-lanca-programa-de-alfabetizacao/>>.08/11/2012. Acesso em 24 jul. 2022.
- ANTUNES, Celso. **O uso inteligente dos livros didáticos e paradidáticos**. – São Paulo: Paulus, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_, Irandé. **Muito além da gramática. Por um ensino sem pedras no caminho**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_, Irandé. **Aula de português - encontro & interação** - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. – 8. ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros discursivos ou textuais?** In: **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017 (p. 17-32).
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **A história do livro didático brasileiro**. Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), 2020. Disponível em:<[https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros\\_A\\_Hist%C3%B3ria\\_do\\_Livro\\_Did%C3%A1tico\\_no\\_Brasil-girado.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2022.
- \_\_\_\_\_, Circe Fernandes. **Livro Didático e saber escolar. 1810-1910**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_publicacao.pdf>. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

CAMARGO, Edivaldo Luís Camargo; CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; MARQUES, Nelagley. **Multiletramentos críticos em aulas de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: o processo de construção de sentidos dos alunos por meio de textos multimodais.** In: MACIEL, Ruberval Franco; MARQUES, Nelagley (Orgs.). **Multiletramentos e processos autorais na educação básica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

CARMELINO, Ana Cristina. **Leitura, análise e produção de esquete: contribuições para o letramento crítico.** In: Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 3.º Congresso, 2015. Disponível em: < <file:///C:/Users/LUIZFA~1/AppData/Local/Temp/CongLit2015-1.pdf> >. Acesso em 10 nov. 2021.

CARVALHO, Robson Santos de. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar.** – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional.** – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp. 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

CELLARD, André. **A pesquisa documental.** In.: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/** tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 – Coleção Sociologia.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2. ed. – São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHOPPIN, A., & Bastos, T. M. H. C. (2012). **O historiador e o livro escolar.** *Revista História Da Educação*, 6(11), 5–24. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>, 2002.

CONTEE, Madalena Guasco Peixoto e. **Edital do PNLD expõe autoritarismo bolsonarista.** 23.02.2021 Disponível em < <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/edital-do-pnld-expoe-autoritarismo-bolsonarista/> >. Acesso em 24 jul. 2022.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa comunicação, 2014.

\_\_\_\_\_, Angela Paiva. **Gêneros textuais e modalidade**. In: Karwoski, Acir Mário [et al.] (organização). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – 4. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. – 6. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. – 2 ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_, José Luiz. **Introdução à linguística**. – 6 ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

FLUSSER, Vilém. **A escrita. Há futuro para a escrita?** – São Paulo: Annablume, 2010.

FOFONCA, Eduardo. **A cultura digital e seus multiletramentos: repercussões na educação contemporânea**/ Eduardo Fofonca- 1. ed. – Curitiba: Editora Appris, 2019.

FONSECA, Marcelo da. **Governos de Dilma e Temer também cortaram verbas da educação**. Disponível em:<  
[https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna\\_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml)> Acesso em 24 jul. 2022.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. **Os jogos digitais e o ensino da escrita**. In: **Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de língua portuguesa**. – 1. ed. – São Paulo: Pá da Palavra, 2019.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FURLANETTO, Maria Marta. **Práticas discursivas: Desafio no ensino de Língua Portuguesa In: Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**/ Marcos Bagno ... [et al.]; organização Djane Antonucci Correia. – São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. – 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6. Ed. – [4. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO: Goiânia, 2018**. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Doc.-Curricular-para-Goias-Ampliado-Vol.-II.pdf>

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil** / Laurentino Gomes. — São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GUALBERTO, Clarice; PIMENTA, Sônia – organizadoras. **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

\_\_\_\_\_, Clarice; PIMENTA, Sônia; SANTOS, Zaira – organizadoras. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**/ Laurence Hallewell; [tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor]. – São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

JUNG, Neiva Maria. **Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social**. In: **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**:/ Marcos Bagno ... [et al.]; organização Djane Antonucci Correia. – São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

JÚNIOR, Eurico Rosa da Silva. **Multiletramentos, textos multimodais, a produção de texto e o ensino de Língua Portuguesa**. In.: **Multiletramentos, textos multimodais, a produção de texto e o ensino de Língua Portuguesa** e outras discussões/ Eurico Rosa da Silva Júnior (organizador). – 1. Ed. – Porto Alegre: Simplíssimo, 2021.

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

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**/ Angela B. Kleiman (org.) – 5 reimpr. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Escrever e argumentar**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias- São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. – São Paulo: ed. 34, 1999.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo, Summus, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, L. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. O texto multimodal no Livro Didático de Português. In.: VIEIRA, Josenia Antunes [et.al]. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura/** Maria Helena Martins – São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção Primeiros Passos, 74).

MEDEIROS, Rejane Rodrigues Almeida de. **O idioma nacional, de Antenor Nascentes, e o ensino de gramática e de leitura nos anos de 1940**. In.: ABREU-TARDELLI, Lília Santos, BUNZEN, Clecio (organizadores). **Livro didático [recurso eletrônico]: dos contextos aos usos em sala de aula**. – Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020.

MEDEIROS, Ana Gabriela da Costa Lara. **O gênero textual propaganda: descrição e uso em sala de aula**. Dissertação de Mestrado ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais – UFJF-MG, Juiz de Fora – MG, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In.: DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em 24 jul 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil**. In.: SILVA, Lilian Martin da. [et al.], organizadoras. **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NETO, Leonardo. **Temer refunda o PNLD**. Disponível em:<<https://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/20/temer-refunda-o-pnld.20/07/2017.>>> Acesso em 24 jul. 2022.

OLIVEIRA, Robson Santos de. **Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de língua portuguesa**. – 1. ed. – São Paulo: Pá da Palavra, 2019.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano - 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia e a economia do livro didático**. – Rio de Janeiro: ABT, 1983.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Texto e discurso**. In.: Organon 23. O texto em perspectiva. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 9 n. 23 2ª reimpressão, 2012. Páginas 111-118. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/1690> >. Acesso em 10 abr. 2022.

ORMUNDO, Wilton. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem- 6º ano** /Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educ. rev. (35) 2009, Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/>>. Acesso em 10 jan. 2023.

PAIXÃO, Fernando. **Momentos do livro no Brasil**. –São Paulo: Ática, 2006.

PASQUINI, Patrícia. Mortes. **Empreendedor alcançou sucesso com carisma e trabalho**. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/11/mortes-empresario-alcançou-sucesso-com-carisma-e-trabalho.shtml>>. 06 de nov. 2021. Acesso em 04 ago. 2021.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino** – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. – 1. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. Tese apresentada ao Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras na Área de Teoria Literária Orientadora: Profa. Dra. Marisa Philbert Lajolo – Unicamp, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**/ Ana Elisa Ribeiro – 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2021.

\_\_\_\_\_, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

\_\_\_\_\_, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**/ Ana Elisa Ribeiro – 1. ed.- São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos, mídias, linguagens**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. - 1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. – 1 ed.- São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.] – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/** Roxane Rojo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In.: Gêneros orais e escritos na escola/** Bernard Schneuwly; DOLZ, Joaquim e colaboradores. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda. **Com a palavra: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático/** Francisco Azevedo de Arruda Sampaio, Aloma Fernandes de Carvalho. - São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOMAURO, Beatriz. **O que ensinar em Língua Portuguesa.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/303/o-que-ensinar-em-lingua-portuguesa>>. Acesso em 21 fev. 2022.

SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. **Lições de Texto: leitura e redação.** – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed., 2011.

SÉ, E. V. G. **Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal.** Portal Vya Estelar, 2008. Disponível em: Acesso em 03. dez. 2021.

SILVA, Amanda Jackeline Santos da; SILVA, João Miller da. **Produção de textos multissemióticos no ensino de língua portuguesa: possibilidades para o letramento multimodal,** 2019. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/427.pdf>> Acesso em 03 dez. 2021.

SILVA, Silvio Profírio da. Multimodalidade, afinal o que é? Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/artigos/multimodalidade-afinal-o-que-e>>. Acesso em 21 abr. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. Ed., 5. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_, Magda. **O livro didático como fonte para a História da leitura e da formação do professor-leitor.** In.: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Vitor. **O livro está e continuará vivo.** Disponível em: <<https://extranet.cservice.io/viewnews.html?newsId%3d26480617%26channelId%3d587%26customerId%3dQkKBgcMTekG2ELZs9CmYEG%3d%3d%26newsletterId%3d72ce7ef3-1ec2-48ff-874e-8f2f9eb7d3b2>>. 18 de julho de 2022. Acesso em 31 jul. 2022.

TEIXEIRA, Lucia. [et.al.]. **Apoema: português 6.** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018. – [Coleção Apoema].

TERRA, Ernani. **A antologia Nacional.** Disponível em: <<https://www.ernaniterracombr.com.br/antologia-nacional/>>. Acesso em 03 ago. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipologia textual e ensino de língua Textual. In.:** Domínios de Linguagem. – Uberlândia, vol. 12, n. 3, jul. - set. 2018.

VIAN JR., Orlando. **Imagens valem mais que palavras?** In.: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante dos- organizadoras. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WALDOW, Carmen. **As políticas educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1765-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf)>. Acesso em 25 jul. 2022.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Palavra e imagem: leituras cruzadas.** – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.