



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- UFAL**  
**FACULDADE DE LETRAS- FALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA- PPGLL**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MANUEL ÁLVARO SOARES DOS SANTOS

**GÊNEROS MULTIMODAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIVROS**  
**DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MACEIÓ, 2019**

MANUEL ÁLVARO SOARES DOS SANTOS

**GÊNEROS MULTIMODAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Dra. Lúcia de Fátima Santos

**MACEIÓ, 2019**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

S237g Santos, Manuel Álvaro Soares dos.  
Gêneros multimodais e práticas de letramento em livros didáticos de língua portuguesa / Manuel Álvaro Soares dos Santos. – 2019.  
134 f. : il.

Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.  
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 128-134.

1. Livro didático. 2. Letramento. 3. Ensino da língua portuguesa. 4. Linguística aplicada. I. Título.

CDU: 81'33



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

MANUEL ÁLVARO SOARES DOS SANTOS

Título do trabalho: "GÊNEROS MULTIMODAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

*Lúcia de Fátima Santos*  
Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

*Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti*  
Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Ufal)

*Rita Maria Diniz Zozzoli*  
Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Maceió, 28 de março de 2019.

## DEDICATÓRIA

Dedico à **Antonia Soares**, minha mãe, mulher guerreira que sempre esteve ao meu lado,  
mesmo em momentos conflituosos.

Dedico a **Alexandre Farias** que me ensinou os sentidos dos verbos (re)viver e (re)existir.

Dedico à **Lúcia de Fátima**, minha orientadora, que me ensinou afeto, cuidado e seriedade em  
um mundo marcado por vaidades.

Dedico às **minhas irmãs**, Adelma, Aldenia, Adeilda e Adeir, pela acolhida moral e afetiva.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao **Universo** que me guiou no caminho da Luz.

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** e **Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL)** pela bolsa de mestrado concedida.

Confesso que foi de extrema importância para minha permanência no curso.

Agradeço a **Samuel Barbosa** pelo carinho e afeto desde o momento do processo seletivo. Sua simplicidade e compromisso acadêmico-humano me inspiram.

Agradeço a **Marcos Grutzmacher**, à **Dayane Lima** e à **Míriam Pessoa** pelo companheirismo na caminhada acadêmica.

Agradeço à **Antonia Medeiros** pelo afeto, respeito, e diálogos acadêmicos. Sua Luz ilumina as pessoas que te cercam.

Agradeço a **Andre Santos** pelo afeto e pelos diálogos acadêmicos.

Agradeço à **Erika Araújo** pela acolhida em seu coração. Você tem um lugar especial na minha vida.

Agradeço à **Rita Zozzoli** pela afetuosidade gigantesca, por sua sensibilidade humana e pelos diálogos acadêmicos.

Agradeço a **Ricardo Jorge** pela energia de Luz, diálogos acadêmicos e momentos de descontração.

Agradeço a **Ewerton Silva** e a **Erivonaldo Freitas** pelo afeto, cuidado e companheirismo na vida.

Agradeço a **Fábio Brainer** pela parceria e afeto. Sua energia me contagia.

Agradeço à **Tamiles Mirele** pelo seu carinho.

Agradeço à **Jaciema Silva** pela cumplicidade e afeto.

Agradeço a **Cesar Barbosa**, a **Saullo Rodrigues**, a **João Cleber** e a **Ronilson Rodrigues**, companheiros de graduação e da vida.

## RESUMO

A emergência das tecnologias digitais, especificamente o computador e os smartphones, no final do século XX, modificou e dinamizou o modo como nos relacionamos com as práticas de letramento (SOARES, 2002). Assim, se antes as nossas produções discursivas estavam pautadas no logocentrismo, isto é, o foco na palavra escrita, hoje, nossas produções têm a possibilidade de integrar à sua estrutura composicional outros modos semióticos como imagens, cores, sons, espaçamentos de leiaute, movimentos, etc, o que implica na construção de novas práticas de letramento, focalizando com isso a heterogeneidade dos novos usos viabilizados pelas tecnologias digitais e da multiplicidade de objetivos agora possíveis nesse novo cenário. Conforme Kress (2003) defende, precisamos construir um poder semiótico capaz de orquestrar a multimodalidade constitutiva das novas práticas de leitura e escrita, tendo em vista que para a agência social precisaremos tanto ler quanto produzir textos multimodais nas diferentes esferas de participação social. Diante disto, Santaella (2003, 2007) postula que a Cibercultura inaugurou um novo modo de nos relacionarmos com a linguagem, pois os processos de mixagem de linguagens se tornam cada vez mais constantes. Desse modo, nossa pesquisa de mestrado tem por objetivo compreender o modo como a multimodalidade é concebida nas propostas de atividade dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tendo como corpus duas coleções aprovadas no PNLD de 2018, a saber, as coleções Novas Palavras e Ser Protagonista. Nossas questões de pesquisa, em certa medida, são desdobramentos do nosso objetivo geral que tendo como foco a multimodalidade nos LDP buscam compreender: (A) quais os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP; (B) como a multimodalidade é concebida através dos critérios avaliativos do PNLD; e (C) como as propostas de escrita e leitura apresentadas nos LDP representam a concepção de letramento com práticas sociais. Em nossas análises, poderemos perceber um descompasso entre o que os documentos oficiais parametrizam sobre a multimodalidade, entre o que PNLD defende e entre o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade. Algumas propostas de atividades, embora apresentem em sua composição textual diversos modos semióticos, não conseguem articulá-los em práticas de letramento. Para esta pesquisa a perspectiva metodológica adotada é qualitativa de base documental, visto a natureza do nosso corpus de análise (MOITA-LOPES, 2013; FLICK, 2009).

**PALAVRAS-CHAVE:** LIVRO DIDÁTICO; LETRAMENTO; ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA; MULTIMODALIDADE; LINGUÍSTICA APLICADA.

## ABSTRACT

The emergence of digital technologies, specifically the computer and smartphones, at the end of the twentieth century, changed and streamlined the way we relate to literacy practices (SOARES, 2002). So, if before our discursive productions were based on logocentrism, that is, the focus on the written word, today, our productions have the possibility of integrating to their compositional structure other semiotic modes such as images, colors, sounds, Layout spacings, movements, etc., which implies the construction of new literacy practices, focusing on the heterogeneity of new uses enabled by digital technologies and the multiplicity of goals now possible in this new Scenario. According to Kress (2003) defends, we need to build a semiotic power capable of orchestrating the multimodality constitutive of the new practices of reading and writing, considering that for the social agency we will need both read and produce multimodal texts In the different spheres of social participation. In view of this, Santaella (2003, 2007) postulates that Cyberculture has inaugurated a new way of relating to language, because the processes of mixing languages become increasingly constant. Thus, our Master's research aims to understand the way multimodality is conceived in the proposals for the activity of the textbooks of Portuguese language of high school, having as corpus two collections approved in the pnlD of 2018, namely, the New words and protagonist collections. Our research issues, to a certain extent, are the consequences of our general objective, which focuses on multimodality in LDP and seeks to understand: (a) What are the reflections and refractions of the conception of language and multimodality of official documents, PCNEM, PCN+ and OCEM, in LDP; (B) How multimodality is conceived through the evaluative criteria of the PNLD; and (C) how the writing and reading proposals presented in the LDP represent the conception of literacy with social practices. In Our analysis, we can perceive a mismatch between what the official documents parameterize about multimodality, between what PNLD defends and between the way LDP conceive multimodality in its activity proposals. Some proposals for activities, although present in its textual composition several semiotic modes, cannot articulate them in literacy practices. For this research, the methodological perspective adopted is a qualitative documentary basis, considering the nature of our analysis corpus (MOITA-LOPES, 2013; FLICK, 2009).

**KEYWORDS:** TEXTBOOK; LITERACY; PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING; MULTIMODALITY; APPLIED LINGUISTICS.



## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>QUADRO 1-</b> ELEMENTOS QUE COMPÕEM A TEXTUALIDADE DO LIVRO DIDÁTICO .....         | 21  |
| <b>QUADRO 2-</b> LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL .....                                 | 47  |
| <b>QUADRO 3-</b> MODOS SEMIÓTICOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS .....                 | 56  |
| <b>QUADRO 4-</b> MENÇÕES À MULTIMODALIDADE NO GUIA DO PNLD 2018 .....                 | 76  |
| <b>QUADRO 5-</b> CRITÉRIOS AVALIATIVOS RELATIVOS À MULTIMODALIDADE NO PNLD 2018 ..... | 78  |
| <b>QUADRO 6-</b> RESENHA EXTRAÍDA DO PNLD 2018 SOBRE A COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS .....   | 60  |
| <b>QUADRO 7-</b> RESENHA EXTRAÍDA DO PNLD 2018 SOBRE A COLEÇÃO SER PROTAGONISTA ..... | 102 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>GRÁFICO 1-</b> DISTRIBUIÇÃO DE CAPÍTULOS POR SEÇÃO .....   | 82  |
| <b>GRÁFICO 2-</b> DISTRIBUIÇÃO DE CAPÍTULOS POR SEÇÃO .....   | 90  |
| <b>GRÁFICO 3-</b> DISTRIBUIÇÃO DE CAPÍTULOS POR SEÇÃO .....   | 96  |
| <b>GRÁFICO 4-</b> QUANTITATIVO DE ATIVIDADES POR VOLUME ..... | 101 |
| <b>GRÁFICO 5-</b> DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS POR SEÇÃO .....  | 103 |
| <b>GRÁFICO 6-</b> DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS POR SEÇÃO .....  | 110 |
| <b>GRÁFICO 7-</b> DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS POR SEÇÃO .....  | 116 |
| <b>GRÁFICO 8-</b> QUANTITATIVO DE ATIVIDADES POR VOLUME ..... | 123 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>FIGURA 1-</b> TIRA ADÃO E ALINE .....            | 30  |
| <b>FIGURA 2-</b> CORPUS DE ANÁLISE VOLUME I .....   | 84  |
| <b>FIGURA 3-</b> CORPUS DE ANÁLISE VOLUME II .....  | 91  |
| <b>FIGURA 4-</b> CORPUS DE ANÁLISE VOLUME III ..... | 98  |
| <b>FIGURA 5-</b> CORPUS DE ANÁLISE VOLUME I .....   | 106 |
| <b>FIGURA 6-</b> CORPUS DE ANÁLISE VOLUME II .....  | 113 |
| <b>FIGURA 7-</b> CORPUS DE ANÁLISE VOLUME III ..... | 119 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AILA-** ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA

**ALAB-** ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA

**BNCC-** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**DLA-** DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA APLICADA

**ENEM-** EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

**GNL-** GRUPO NOVA LONDRES

**LA-** LINGUÍSTICA APLICADA

**LAEL-** LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

**LD-** LIVRO DIDÁTICO

**LDP-** LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

**LP-** LÍNGUA PORTUGUESA

**LT-** LINGUÍSTICA TEXTUAL

**NP-** NOVAS PALAVRAS

**OCEM-** ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

**PA-** PROPOSTA DE ATIVIDADE

**PCNEM-** PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

**PCN+-** PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS COMPLEMENTARES

**PDF-** FORMATO DE DOCUMENTO PÓRTATIL (PORTABLE DOCUMENT FORMAT)

**PNLD-** PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

**SP-** SER PROTAGONISTA

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>SEÇÃO 1. O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM GÊNERO DISCURSIVO INTERCALADO E HÍBRIDO</b> .....                       | 18  |
| 1.1 O Livro Didático sob Diferentes Enfoques Epistemológicos .....  | 19  |
| 1.2 A Identidade do Livro Didático de Português como Gênero Discursivo .....  | 26  |
| 1.3 O Estatuto Multimodal dos Gêneros no Livro Didático de Português .....  | 34  |
| <b>SEÇÃO 2. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO: CONSTITUIÇÃO E CIRCULAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS</b> ..... | 43  |
| 2.1 Práticas de Letramento nos Livros Didáticos de Português .....  | 44  |
| 2.2 Deslocamentos e Resignificações em Práticas de Letramento .....   | 52  |
| 2.3 Desdobramentos Conceituais no Uso dos (Multi)letramentos .....  | 57  |
| <b>SEÇÃO 3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....  | 61  |
| 3.1 Contexto da Pesquisa na Linguística Aplicada .....  | 62  |
| 3.2 Objetivo Geral .....  | 66  |
| 3.3 Objetivos Específicos .....   | 66  |
| 3.4 O Caráter Qualitativo da Pesquisa Documental .....  | 67  |
| 3.5 Coleções Escolhidas como Objeto de Análise .....  | 69  |
| <b>SEÇÃO 4. UM OLHAR SOBRE A MULTIMODALIDADE NOS LDP: COLEÇÕES NOVAS PALAVRAS E SER PROTAGONISTA</b> .....            | 70  |
| 4.1 Reflexos e Refrações da Concepção de Linguagem e Multimodalidade dos Documentos Oficiais nos LDP .....            | 71  |
| 4.2 Apontamentos do PNLD 2018 acerca da Multimodalidade .....   | 75  |
| 4.3 Coleção Novas Palavras Volume I: Apresentação .....   | 79  |
| 4.3.1 Análise Interpretativa .....  | 82  |
| 4.4 Coleção Novas Palavras Volume II: Apresentação .....  | 88  |
| 4.4.1 Análise Interpretativa .....  | 91  |
| 4.5 Coleção Novas Palavras Volume III: Apresentação .....   | 94  |
| 4.5.1 Análise Interpretativa .....  | 97  |
| 4.6 Visão Panorâmica da Coleção Novas Palavras .....  | 101 |
| 4.7. Coleção Ser Protagonista Volume I: Apresentação .....  | 102 |
| 4.7.1 Análise Interpretativa .....  | 104 |
| 4.8 Coleção Ser Protagonista Volume II: Apresentação .....  | 109 |
| 4.8.1 Análise Interpretativa .....  | 112 |
| 4.9 Coleção Ser Protagonista Volume III: Apresentação .....   | 115 |
| 4.9.1 Análise Interpretativa .....  | 117 |
| 4.10 Visão Panorâmica da Coleção Ser Protagonista .....   | 122 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 125 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 128 |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pelas nossas contínuas reflexões acerca das novas práticas de letramento, envolvendo os gêneros multimodais, tendo em vista a emergência destes diante do advento tecnológico ocorrido no final do século passado. Nesse sentido, nossa pesquisa tem como foco de análise práticas de letramento em Livros Didáticos de Português (LDP) envolvendo a multimodalidade, por compreendermos ser o livro didático um gênero megaestruturante de práticas de letramento, direcionando, de certo modo, à atuação pedagógica na Educação Básica. Assim, trata-se de um estudo que focaliza práticas discursivas situadas socialmente em correspondência com os atuais interesses da Linguística Aplicada (LA), que visa compreender práticas de linguagem socialmente relevantes, sensivelmente éticas e, sobretudo, transformadoras, contribuindo com isso para a sociedade. Para isso, as análises estão embasadas sob orientações teórico-metodológicas que adotam um caráter transdisciplinar, conforme os estudos de pesquisadores como Signorini, Cavalcanti, (1998), Kleiman, (1998, 2013), Pennycook (1998), Kleiman, Cavalcanti (2007), Almeida Filho (2007), Moita Lopes (1996, 2006a, 2006b, 2013), entre outros.

Ao concebermos a LA como uma área transdisciplinar, estabelecemos diálogo teórico e metodológico com outras áreas e com diferentes disciplinas, construindo, assim, um olhar multifocal sobre o objeto de investigação. Em nossa pesquisa, dialogaremos com a Semiótica Social (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006), (LEMKE, 2010) e (JEWITT, OYAMA, 2001), com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2007, 2010, 2012, 2014), (BARTON, HAMILTON, 2004), (KLEIMAN, 1995, 2001) e (KLEIMAN, SITO, 2016), com os estudos dos Multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2010a, 2010b), (ROJO, 2012, 2013b) e (ROJO, BARBOSA, 2015, 2016), com a Sociologia (CANCLINI, 2015), com os Estudos da Comunicação Social (SANTAELLA, 2003, 2005, 2007), e com o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015a, 2015b, 2016; 2017; VOLÓCHINOV, 2017; MEDVIÉDEV, 2016).

Esse conjunto de reflexões teóricas nos possibilitará apontamentos ao objetivo geral desta pesquisa que é compreender o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade com base nos Estudos do Letramento. Assim, em confluência com o nosso objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: a) identificar os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), nos

LDP; b) analisar os critérios relativos à multimodalidade no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que norteiam a avaliação dos LDP; e c) analisar se as práticas de leitura e escrita correspondem à concepção de letramento como práticas sociais.

Com base nesses objetivos de pesquisa, construímos questões norteadoras que subsidiarão o empreendimento analítico. Assim, buscamos ao longo das análises compreender: a) quais os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP?; b) como a multimodalidade é concebida a partir dos critérios avaliativos do PNLD?; e c) como as propostas de escrita e leitura apresentadas nos LDP correspondem à concepção de letramento com práticas sociais?. Desse modo, em vista das nossas questões, fundamentamos nossa análise de acordo com os postulados da pesquisa documental de base qualitativa. Conforme Flick (2009, p. 232), “ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação [assim] o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem o produziu [e] com que objetivo”.

A pesquisa documental concebe os documentos não como contêineres de informação, visto que eles carregam discursos e coordenam ações sobre as realidades que parametrizam, isto é, os documentos oficiais serão concebidos por nós como tópicos de pesquisa imbuídos de múltiplos discursos. Assim, não nos limitamos à análise dos LDP isoladamente, uma vez que buscamos correlacioná-los com as condições de produção às quais estão vinculados, ampliando nossa compreensão acerca dos objetivos e questões de pesquisa. Segundo Flick (2009):

Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto **um tópico de pesquisa**: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante (FLICK, 2009, p. 233, grifos nossos).

Os documentos em nossa pesquisa são vistos como uma rede discursiva que constitui um discurso outro em um documento final, ou seja, a rede discursiva diz respeito aos documentos interlocutores do PNLD (2017), como já mencionamos: PCNEM (2000), PCN+ (2002) e as OCEM (2006). Considerando as vozes que permeiam o PNLD (2017), conseqüentemente, os LDP, elegemos para esta pesquisa a coleção Novas Palavras e a coleção Ser Protagonista, ambas aprovadas no PNLD de 2018, para a constituição do corpus.

O desenvolvimento deste trabalho está sistematizado em quatro seções, sendo duas delas destinadas às discussões teóricas acerca do nosso objeto de pesquisa, uma seção destinada à

perspectiva metodológica e a última voltada à discussão dos dados selecionados para as análises. A primeira seção, intitulada **“O Livro Didático de Português: um Gênero Discursivo Intercalado e Híbrido”**, está organizada em três subseções. Na primeira subseção, realizamos um percurso epistemológico de como o livro didático é concebido em três áreas de pesquisa, a saber, a Manualística, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada. Nesta subseção, situaremos as concepções da Manualística como campo inaugural na década de 60 das pesquisas envolvendo o livro didático. A seguir, discutimos as concepções do livro didático como suporte textual por meio da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008). E, por fim, refletimos sobre a caracterização do livro didático como gênero discursivo intercalado e híbrido com base na abordagem da Linguística Aplicada, perspectiva na qual embasamos a nossa pesquisa.

Na segunda subseção, aprofundamos a discussão do LDP como um gênero discursivo intercalado e híbrido. Nessa discussão, partimos das proposições bakhtinianas (BAKHTIN, 2015b) acerca dos gêneros intercalados, em que o autor elege o romance dialógico para suas reflexões. Desse modo, situaremos as peculiaridades inerentes à concepção de LDP como gênero, discutindo as implicações para a realização da pesquisa sob este prisma.

A última subseção alinha-se às discussões relativas ao nosso objeto de estudo, a multimodalidade no livro didático. Sendo assim, realizamos as discussões à luz da Semiótica Social (LEMKE, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT; OYAMA, 2001; KRESS, 2003) e dos Estudos da Comunicação Social (SANTAELLA, 2003, 2005, 2007) acerca das novas práticas discursivas emergentes, especificamente, nas décadas finais do século XX. A priori, apresentaremos o percurso histórico das mídias a fim de situarmos o contexto em que as práticas de leitura e de escrita se desenvolveram. Em seguida, discutiremos a multimodalidade por meio de Lemke (2010), de Jewitt e Oyama (2001) e Kress e Van Leeuwen (2006). Para este grupo de autores, a multimodalidade é um fenômeno inerente a todas as práticas sociais, visto que, segundo eles, até mesmo o texto escrito possui uma dimensão multimodal, uma vez que a própria disposição do texto na página, as cores e até mesmo o negrito e o itálico já sinalizam uma significação que não é mais meramente da palavra escrita, mas sim do campo visual e espacial. Por fim, nessa subseção, realizaremos discussões sobre a composição multimodal do livro didático, correlacionado à dimensão do projeto didático-pedagógico com o projeto didático-editorial.

Nossa segunda seção, intitulada **“Livro Didático de Língua Portuguesa e Letramento: Constituição e Circulação de Práticas Sociais”**, está organizada em três subseções nas quais são discutidos os Novos Estudos do Letramento e dos Multiletramentos.



Na primeira subseção, abordamos o desenvolvimento dos Estudos do Letramento no Brasil, focalizando nos conceitos da perspectiva ideológica de letramento defendida por Street (2014). Na segunda subseção, refletimos sobre os Estudos dos Multiletramentos, discutindo as mudanças ocorridas nas décadas finais do século XX. Por fim, na terceira subseção, faremos uma crítica aos desdobramentos conceituais no uso dos Estudos dos Multiletramentos. Nessa subseção, estabelecemos um diálogo entre os Estudos dos Multiletramentos com os Novos Estudos do Letramento, buscando alinhar ambas perspectivas teóricas sob uma concepção sociocultural.

Na terceira seção, intitulada **“Pressupostos Metodológicos da Pesquisa”**, apresentaremos, como o título indica, o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, para isso organizamos cinco subseções que apresentarão aspectos específicos do empreendimento metodológico. A primeira subseção situará nossa pesquisa na área da Linguística Aplicada, em que por meio de um breve percurso histórico refletimos sobre nossa filiação. Na segunda subseção, retomamos o objetivo geral da nossa pesquisa, seguido da terceira que, por sua vez, apresentará os objetivos específicos, bem como as questões que nortearão esta pesquisa. A quarta subseção apresentará o caráter qualitativo da pesquisa documental, delimitando as concepções metodológicas que nortearão nossas análises. Por fim, na última subseção, apresentaremos os critérios que nortearam a escolha das duas coleções didáticas para esta pesquisa.

A quarta seção, intitulada **“Um Olhar sobre a Multimodalidade nos LDP: Coleções Novas Palavras e Ser Protagonista”**, é constituída por dezesseis subseções com o propósito de responder às questões de pesquisa, bem como os objetivos. Assim, a primeira subseção está em comunhão com a primeira questão de pesquisa, isto é, quais os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP. Nessa subseção, discutimos as concepções de linguagem e multimodalidade subjacentes a esses documentos, buscando correlacioná-las com a constituição do LDP. Nessa segunda subseção, visando responder à segunda questão de pesquisa, desse modo, mencionamos os apontamentos do PNLD (BRASIL, 2017) acerca da multimodalidade.

Na terceira subseção, assim como nas subsequentes, respondemos à terceira questão de pesquisa, bem como os objetivos. Nessas subseções, realizamos dois movimentos analíticos para cada volume, quer dizer, faremos primeiro uma apresentação descritiva dos dados que compõem o corpus de análise para, em seguida, iniciarmos o movimento de análise interpretativa. Em nossas análises, poderemos perceber um descompasso entre o que os documentos oficiais parametrizam sobre a multimodalidade, entre o que PNLD defende e entre

o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade. Algumas propostas de atividades, embora apresentem em sua composição textual diversos modos semióticos, não conseguem articulá-los em práticas de letramento. Acreditamos que esse descompasso se dê em grande medida devido ao conflito entre os documentos que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa e entre o PNLD que regula a produção e distribuição dos LDP no Brasil.

## SEÇÃO 1.

# O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM GÊNERO DISCURSIVO INTERCALADO E HÍBRIDO

Nesta seção objetivaremos discutir o livro didático como um gênero do discurso intercalado e híbrido. Contudo, antes de iniciarmos nossas reflexões sobre essa orientação, faremos uma incursão epistemológica em três áreas do saber que investigam o livro didático para então nos posicionarmos a favor de uma. Assim, organizamos esta seção em três subseções que encaminharão as discussões em uma sequência temática.

Na primeira subseção situaremos o livro didático diante de três enfoques epistemológicos diferentes, a saber, a Manualística, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada. Nessa subseção, a priori, faremos uma incursão na Manualística, campo que inaugura as pesquisas acerca dos materiais didáticos, na década de 60, na França por meio dos Historiadores da Educação. Para a Manualística, o livro didático é concebido como um objeto de pesquisa multifacetado, visto a complexidade de agentes que envolve sua produção. Autores como Choppin (2004, 2009) e Benito (2012) classificam o livro didático como um gênero discursivo. Após situarmos as peculiaridades da Manualística, discutiremos as proposições de Marcuschi (2008) na Linguística Textual, sobre o livro didático como suporte textual. Para o autor, o Livro Didático de Português se configura como um suporte textual, visto que no processo de transmutação os gêneros inseridos no livro não mudam de função. Para concluirmos esta primeira subseção, situaremos o livro didático na área da Linguística Aplicada, onde pesquisadores como Bunzen (2001, 2005, 2015), Rojo e Batista (2003), Rojo (2013) e Marsaro (2015) o concebem como um gênero discursivo, tendo em vista o diálogo que estes autores mantêm com a Manualística e com o Círculo de Bakhtin.

Na segunda subseção ampliaremos as discussões relativas ao Livro Didático de Português como gênero do discurso intercalado e híbrido, posição assumida por nós nesta dissertação. Para isso, nos embasaremos nas discussões bakhtinianas sobre os gêneros intercalados, bem como sobre o processo de hibridização na composição arquitetônica dos discursos. Nessa subseção, enfatizaremos a dimensão sócio-histórica, bem como o caráter processual subjacente à concepção defendida por nós, efetivando um diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da LA.

Na terceira subseção, refletiremos, com base nos pressupostos da Semiótica Social (LEMKE, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT; OYAMA, 2001; KRESS, 2003),

sobre o caráter multimodal inerente às práticas de leitura e escrita. Assim, faremos uma apresentação panorâmica acerca das culturas de massa, de mídia e da Cibercultura (Cultura Digital) para, em seguida, discutirmos a constituição multimodal dos discursos. Para concluirmos essa subseção, refletiremos sobre a multimodalidade como um elemento constitutivo da textualidade didática. Dessa maneira, faremos uma reflexão sobre o projeto gráfico-editorial e sua relação com a proposta didático-pedagógica.

### 1.1 O LIVRO DIDÁTICO SOB DIFERENTES ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

O livro didático (LD) enquanto objeto de pesquisa começa a despertar interesse dos estudiosos a partir da década de 60, quando os historiadores da Educação constituem na França o campo da Manualística. Segundo Choppin (2009, p. 12), “os historiadores são a primeira comunidade científica a se interessar, nos anos 1960, pelos antigos livros escolares”, visando compreender como os discursos, os conteúdos pedagógicos, as políticas de fomento e a cultura escolar se constituem e influenciam na produção dos materiais didáticos (CHOPPIN, 2004, 2009; MUNAKATA, 2012a, 2012b; BENITO, 2012). O surgimento deste campo se deu no entorno das políticas educacionais que discutiam possíveis mudanças nas propostas curriculares. Com isso, a pesquisa do LD passou de uma visão estereotipada, que objetivava apenas analisar o teor dos conteúdos nos materiais, ou seja, havia uma vigilância epistemológica (BUNZEN, 2005), para construir um campo que o concebia como um objeto cultural complexo inserido na cultura escolar, nas relações de mercado e nas concepções de sociedade democrática e capitalista. Sendo assim, “a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” incentivaram os primeiros interesses desse campo que, em certa medida, se fortaleceram e ainda hoje estão latentes nas pesquisas, por isso a atualidade de tais questões (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Choppin (2004), discutindo o estado da arte dos materiais escolares, argumenta que a pesquisa envolvendo o LD se desenvolve sob duas perspectivas: uma que o compreende como documento sócio-histórico e outra que o compreende como produto. A primeira perspectiva busca compreender os processos que constituem o LD, assim a pesquisa sob este viés constrói análises tanto sobre as condições de produção quanto sobre as políticas de fomento. Conforme Marsaro (2015) defende, essa perspectiva compreende primeiro a exterioridade que compõe a produção do LD para depois compreender o seu interior, ou seja, exterioridade entendida como condições de produção, e a interioridade compreendida como aspectos didático-pedagógicos.

Já na segunda perspectiva, que o concebe como produto, busca-se compreender apenas a transposição didática dos conteúdos sem levar em consideração os diálogos estabelecidos com os documentos oficiais e com as políticas públicas que regulamentam a produção e a distribuição dos materiais.

Ainda segundo Choppin (2004), o campo da Manualística enfrenta algumas barreiras para o seu desenvolvimento, pois, para esse autor, não há ainda muita produção acadêmica na área, o que dificulta sua pesquisa e seu estudo. Outrossim, há ainda a barreira da língua, visto que a maioria dos estudos nessa área se desenvolvem em francês, mas a comunidade acadêmica prioriza as produções em língua inglesa. Choppin (2004, p. 549) problematiza também a dificuldade de definição do objeto de estudo, pois “na maioria das línguas, o ‘livro didático’ é designado de inúmeras maneiras e nem sempre é possível explicitar as características específicas”, visto que há uma variedade de termos para se referir aos materiais escolares, a saber: manual escolar, manual didático, texto didático, texto escolar e livro didático.

Os materiais didáticos no campo da Manualística passaram a ser concebidos não como um conjunto de conteúdos que se integram, mas sim como uma ferramenta de políticas públicas, constituindo-se de saberes da comunidade escolar. Nesse sentido, compreende-se o material didático como todo e qualquer dispositivo usado com a intenção de educar. Assim, para Choppin (2004, 2009), sua caracterização está vinculada a três critérios, a saber: o formal relacionado à construção de um material com este fim específico, ou seja, por meio deste critério podemos eleger apostilas elaboradas pelos professores ou terceiros, livros paradidáticos, cartilhas educacionais, livros em geral e os próprios livros didáticos; o legal relacionado à aprovação do material dentro das políticas públicas, ou seja, por meio deste critério podemos eleger livros paradidáticos, obras literárias destinadas à biblioteca escolar, livros de pesquisa destinados à biblioteca escolar e os mais comuns, os livros didáticos; por fim, o critério intencional está relacionado ao uso que se faz dos materiais sejam eles impressos ou digitais. Este último critério, defendido por Choppin (2004, 2009), possui caráter mais geral, uma vez que qualquer material, desde que se tenha como objetivo a finalidade de educar, pode figurar como material didático.

Benito (2012, p. 35, tradução nossa) concebe o livro didático como um gênero do discurso com uma textualidade específica, pois, conforme o autor, “podemos afirmar que o livro didático é um gênero discursivo com atributos próprios reconhecidos tanto pelos sujeitos que o

utilizam quanto pela sociedade em que circula”<sup>1</sup>. Benito (2012) defende ainda cinco critérios que definem a caracterização do LD, conforme apresentaremos no quadro a seguir:

**QUADRO 1. ELEMENTOS QUE COMPÕEM A TEXTUALIDADE DO LIVRO DIDÁTICO.**

| O FORMATO                         | A CAPA   | A ORGANIZAÇÃO DA PÁGINA  | ESTRATÉGIAS ILUSTRATIVAS   | UM LEITOR IMPLÍCITO  |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| O tamanho e o modelo do material. | Tipografia, cores e formas que estimulam a sensibilidade de seus destinatários, crianças e jovens. | Sua organização, distribuição do espaço gráfico e o uso de recursos para orientar a leitura. | A textualidade mescla imagens e palavras, harmonizadas seguindo estratégias informacionais, estéticas e didáticas. | Um determinado sujeito que se pressupõe dele uma série de ações predeterminadas. |

FONTE: BENITO (2012, P. 35, TRADUÇÃO NOSSA).

Por meio do Quadro anterior, podemos compreender que tais aspectos apresentados se configuram como elementos próprios da estrutura composicional e estilística do gênero, pensando em termos bakhtinianos<sup>2</sup>, pois o formato do LDP, aprovado no PNLD, possui certa regularidade composicional e isto, segundo Bakhtin (2011), se dá mediante os vínculos existentes entre os gêneros e suas esferas discursivas de funcionamento.

A classificação do LD não é consenso no campo acadêmico. Para Marcuschi (2008), na Linguística Textual, o LD caracteriza-se como suporte. Já para alguns pesquisadores da Linguística Aplicada (BUNZEN, 2001, 2005, 2015; ROJO, BATISTA 2003; ROJO, 2013; MARSARO, 2015), o LD caracteriza-se como gênero. Dito assim, percebemos dois critérios para sua classificação, o primeiro diz respeito à linha de pesquisa em que o autor se situa, bem como sua filiação teórica. Já o segundo critério mantém relação com o modo de conceber metodologicamente a pesquisa. Desse modo, situados na Linguística Aplicada, defenderemos o LDP como um gênero discursivo intercalado e híbrido, visto as implicações de tal escolha que serão discutidas adiante. Outrossim, compreendemos que a caracterização não se trata de uma questão antagônica, ou seja, ou é suporte ou é gênero, pois, de todo modo, não podemos realizar uma dissociação mecânica entre gênero e suporte, uma vez que todo gênero se materializa em um dado suporte.

A concepção de suporte defendida por Marcuschi (2008) tem como tese inicial de sua teorização a ideia de que todo gênero se materializa num suporte, que, segundo ele (2008, p.

<sup>1</sup> “Puede afirmarse que el libro es un género textual con atributos propios reconocido así por los sujetos que lo utilizan y por la sociedad en que circula”.

<sup>2</sup> A discussão acerca da teoria dos gêneros será realizada na próxima subseção.

174), é um “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Marcuschi (2008, p. 179), ao refletir sobre o LDP, o classifica como um suporte de tipo especial, pois para ele os gêneros, ao serem inseridos no livro, não perdem “suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade”. Nas palavras do autor:

O livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade [...] tudo indica, pois, que o LD pode ser tratado como um suporte com características especiais (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Essa concepção defendida por Marcuschi (2008) está amparada nos pressupostos da Linguística Textual (LT), assim, suas concepções teóricas e orientações metodológicas são peculiares da área. Entretanto, a LA possui orientações peculiares a respeito da metodologia de pesquisa, a qual pensa o construto teórico de modo transdisciplinar sem laços fixos com a Linguística Geral (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998). A preocupação metodológica da LA está no processo que constitui o objeto, assim poderíamos dizer que a pesquisa nesse campo busca compreender o modo como se constituem as práticas sociais, e por meio da perspectiva bakhtiniana que nos embasamos, nosso foco volta-se para a constituição plurivocal dos discursos, ou seja, as múltiplas vozes sociais que estratificam a estrutura arquitetônica do LDP.

A problemática que envolve esta pesquisa consiste no caráter metodológico diante da concepção que estamos defendendo, pois ao investigarmos o LDP como gênero do discurso, estamos levando em conta os processos dialógicos que constituem sua produção e não somente as transmutações composicionais, como defende Marcuschi (2008). Desse modo, ao concebê-lo como gênero, objetivamos compreender como as múltiplas vozes sociais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), refletem e refratam na constituição do LDP, nosso objeto de investigação.

Essa breve incursão em aspectos teóricos e metodológicos da LA tem como objetivo situar o modo como concebemos e como realizaremos esta pesquisa. Nesse sentido, não comungamos de uma posição binária que polariza os conceitos sem considerar o contexto que produz as bases conceituais e metodológicas de cada área. Compreendemos, assim, que tanto a concepção de LDP como suporte quanto a concepção de LDP como gênero são válidas.

Contudo, mediante as implicações metodológicas, concebemos o LDP como um gênero discursivo intercalado e híbrido.

Ao concebermos o LDP como um gênero, estamos buscando análises que nos possibilitem compreender os aspectos sócio-históricos, bem como a dinâmica dialógica do processo de produção (BUNZEN, 2005). Nesse sentido, as implicações da compreensão do LDP como suporte não atendem aos propósitos desta dissertação, uma vez que a concepção subjacente a esta abordagem o caracteriza como produto. A compreensão do LDP como gênero, além de nos possibilitar observar o processo, situa-o numa concepção de objeto complexo de investigação, pois, conforme Bunzen (2005) defende, ao estudá-lo como objeto complexo, estamos considerando tanto os aspectos sócio-históricos e culturais de sua composição quanto as dinâmicas dialógicas constituintes do processo.

A concepção de LDP como suporte focaliza a composição textual, sem considerar o modo como as múltiplas vozes sociais se correlacionam durante o processo, ou seja, como o próprio Marcuschi (2008) advoga, a intercalação dos gêneros não muda sua identidade. Sendo assim, o autor demonstra que a classificação do LDP como suporte, por sua orientação metodológica de estudo, não observa nem a historicidade do gênero nem a arquitetônica dialógica que o integra. Podemos, assim, compreender este posicionamento quando Marcuschi (2008, p. 179) exemplifica o processo de transmutação dos gêneros no livro, “[...] uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD”.

O posicionamento de Marcuschi (2008), dado seu enfoque metodológico, não o possibilita investigar o LDP como objeto complexo, uma vez que não leva em conta a coletividade de agentes que integram sua produção. Assim, quando defende que o gênero, ao entrar no livro, não muda de forma, podemos concordar parcialmente, pois nem todos os gêneros estão lá em sua integridade textual, visto que muitos são adaptados para poder se enquadrar à textualidade própria do LDP, como argumenta Benito (2012).

Cabe salientar ainda que essas alterações no texto com o intuito de adaptá-los ao LDP não são necessariamente realizadas pelo autor-escritor, isto é, aquele que escreve e assina o livro, mas, sim, pelos editores, o que justifica o objeto complexo que é o LDP, envolvendo diversos agentes. Dessa maneira, conforme Munakata (2012a, 2012b) defende, o campo de produção editorial de livros didáticos não se resume, hoje, ao autor-escritor, pois, devido à mercantilização dos materiais didáticos, há uma alta demanda de produção que só se realiza mediante o trabalho de uma equipe. Com isso, Munakata (2012a, 2012b) e Bunzen (2005) defendem que as investigações envolvendo os livros didáticos sejam vistos por meio da



coletividade que o compõe, passando a considerar os outros agentes de autoria como os diretores da coleção, os ilustradores, os conselheiros, os técnicos, os tipógrafos e os paginadores. Assim, o modo de conceber o LDP como suporte parece-nos operar numa concepção de monólogo relativo<sup>3</sup> (BAKHTIN, 2016), pois, do ponto de vista da produção, há a centralização e a uniformização das vozes sociais, no qual o heterodiscurso é silenciado em vista da atuação das forças centrípetas da língua, isto é, a única voz social presente no processo produção para esta concepção é a do autor-escritor.

Em comunhão com as discussões do Círculo sobre a vida dos discursos, podemos compreender que a classificação do livro como suporte “desconhece esse tipo de combinação de linguagens e de estilos em uma unidade superior e carece de **um enfoque do peculiar diálogo social** [...] é por isso que a análise [...] não se orienta no sentido da totalidade” (BAKHTIN, 2015a, p. 30, grifos nossos). Desse modo, nos posicionamentos de Marcuschi (2008), compreendemos que o enfoque teórico e metodológico, por ele empreendido, tem como objeto de teorização e reflexão as mudanças composicionais que os gêneros enfrentam ao serem transmutados para o LDP.

Compreendemos que, embora o gênero intercalado não mude, parcialmente, seus aspectos estruturais, ele sofre sempre refrações valorativas em seu conteúdo ao se intercalar. Nesse sentido, o LDP como suporte compreende o processo de produção como uma soma de textos que vão se integrando uns com os outros, pois na criação desses enunciados os gêneros integrados ao LDP:

[...] Encontram-se lado a lado com um mundo objetivo uno e chegam até a se contatar exteriormente nele, mas [suas vozes sociais] nada sabem umas sobre as outras nem se refletem uma nas outras. São fechadas e surdas, não escutam nem respondem umas às outras. **Entre elas [as vozes sociais] não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas.** Não estão em acordo nem desacordo (BAKHTIN, 2015b, p. 79-80, grifos nossos).

Este processo de composição pode apresentar limitações para um estudo que busca compreender os processos, uma vez que, na ótica defendida por Marcuschi (2008), os enunciados que compõem o LDP são vistos como uma soma de partes que vão se integrando num processo de transmutação. No entanto, para Bunzen (2005, p. 44, grifos nossos), o grande

---

<sup>3</sup> Bakhtin (2016) no texto Diálogo I: a questão do discurso dialógico, apresenta a distinção entre monólogo absoluto e monólogo relativo. Para o autor, o monólogo absoluto é impossível do ponto de vista da interação discursiva, visto que ele abstrai o discurso das relações dialógicas. Já o monólogo relativo é possível, pois este, ao contrário do monólogo absoluto, busca a centralização e a uniformização das forças que estratificam a língua. O monólogo relativo apaga o endereçamento do enunciado e a possibilidade de réplica, uma vez que se sustenta no traço lógico-objetual do discurso e não na plurivocalidade dialogizada.

problema não é a transmutação estrutural dos gêneros, mas o “processo de produção de um enunciado num gênero do discurso que pode perfeitamente trazer para o seu interior textos em outros gêneros, **outras vozes discursivas**” e, ao trazê-los para sua composição, os reacentuam mediante seus propósitos pedagógicos e ideológicos, pois “não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, **cada elemento não só significa mas também avalia**” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 236-237, grifos nossos). A título de exemplo, compreendemos que, dentre esses propósitos, a vertente gramatical prescritiva se sobressai, tendo em vista o atendimento a critérios mercadológicos, uma vez que a própria forma de organização do livro já orienta o trabalho por uma concepção fragmentária de ensino ao dividir os LD entre Literatura, Gramática e Produção Textual.

Embora Marcuschi (2008) argumente que os gêneros, ao entrarem no LDP, ganhem nova funcionalidade, sua posição metodológica não viabiliza a compreensão do modo como outras vozes sociais influenciam a produção, ou seja, as vozes do PNLN, dos PCNEM, dos PCN+, das OCEM, dos professores e estudantes, do conservadorismo e do discurso pedagógico. Estas vozes fazem com que os autores do LDP sintam “tensamente a seu lado o discurso do outro [...] e a sensação da presença desse discurso lhe determina a estrutura” (BAKHTIN, 2015b, p. 225), por conseguinte o discurso alheio passa a compor o processo dialógico de produção, pois o LDP como um gênero é endereçado a um interlocutor e com isso mantém relação direta com o qual troca fios ideológicos. Isto é, ao estudar o LDP:

[...] Como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e na seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. Esta forma de construção do nosso objeto de investigação fez com que nos concentrássemos [nesta dissertação de mestrado] principalmente no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e culturais. Afinal de contas, **o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura** (BUNZEN, 2005, p. 37, grifos nossos).

Podemos perceber, então, que a concepção do LDP seja como gênero (BUNZEN, 2005; ROJO, BATISTA 2003), seja como suporte (MARCUSCHI, 2008), desencadeia implicações teóricas e metodológicas para a realização do estudo. Como defendemos anteriormente, não se trata de hierarquização entre categorias, em que uma será mais válida e melhor que outra. Todavia, como argumentamos no início desta seção, defendemos a concepção de LDP como

um gênero discursivo intercalado e híbrido, visto as contribuições de tal abordagem para a concepção de pesquisa em LA focada em “percursos investigatórios voltados justamente para o múltiplo, o complexo e o processual” (SIGNORINI; CAVALCANTI, p. 13, 1998).

Na próxima subseção, discutiremos identidade do LDP como gênero, refletindo sobre suas dinâmicas funcionais. Em alguns momentos da discussão, faremos alusão a Marcuschi (2008) para reforçarmos a caracterização do LDP que estamos defendendo. Contudo, nosso objetivo se dará em função dos processos de intercalação e hibridação dos gêneros por via da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2015a).

## 1.2 A IDENTIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO GÊNERO DISCURSIVO

Nesta dissertação, partimos da concepção de que toda prática comunicativa se realiza por meio de gêneros discursivos, sejam eles orais, escritos ou mais recentemente como gêneros multimodais. Assim, tomamos a discussão bakhtiniana para refletirmos sobre essas práticas, focando no LDP como um gênero do discurso intercalado, em que outros gêneros se deslocam de suas esferas de atividade para integrar o LDP, ganhando o status de gênero intercalado e híbrido (BAKHTIN, 2011, 2015a).

A noção de gênero (e dialogismo) para Bakhtin (2010, 2011, 2015a, 2015b, 2016, 2018) e o Círculo (MEDVIÉDEV 2016; VOLÓCHINOV, 2017) parte da premissa de que todos os campos da atividade humana estão ligados pelo uso da linguagem que se concretizam em forma de gêneros do discurso relativamente estáveis. Conforme Bakhtin (2011), ainda que não tenhamos percepção teórica disto, empregamos os gêneros habilidosamente em nossas práticas discursivas. Para o autor (2011), os gêneros discursivos se concretizam sempre em esferas de atividade humana, pois não podem e não se realizam no vácuo social, mas somente quando concebidos pelo prisma da interação discursiva em que já não opera mais como unidade da língua, mas sim como situada no campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017). As primárias estão relacionadas ao cotidiano, ao convívio social não institucionalizado. Já as secundárias pertencem as camadas institucionalizadas da vida, ou seja, relativamente burocráticas. Ainda sobre os gêneros, Bakhtin (2011, p. 272) apresenta três elementos que “estão ligados indissociavelmente ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. O conteúdo temático, primeiro elemento de funcionamento do gênero, diz respeito ao modo como o autor trata um determinado tema. Desse modo, podemos pensar que um dado tema pode ser tratado

de diferentes formas, por diferentes autores. Isso se dá pelas refrações valorativas que o autor constrói, bem como pela estrutura cronotópica (BAKHTIN, 2018) em que ele está inserido, visto que o conteúdo temático não é neutro e nele há expressões da responsividade ativa de cada autor.

Bakhtin (2010) argumenta que o conteúdo em si só tem efetividade quando entra na cadeia da comunicação discursiva, isto é, o conteúdo temático dos gêneros sempre está encoberto por um tom emotivo-volitivo. Assim, na produção de um gênero, há manifestações dos reflexos e das refrações com seus tons axiológicos. Esse conteúdo, por sua vez, está atrelado a um estilo de linguagem, segundo elemento de funcionamento do gênero, que irá estabelecer relação direta com o interlocutor e com a esfera a qual o gênero está endereçado, bem como aos propósitos comunicativos da interação. Sendo assim, um dado conteúdo temático pode ser estilizado sob diferentes formas, a depender dos objetivos envolvidos no momento da interação. O terceiro elemento de funcionamento do gênero, a estrutura composicional, diz respeito ao todo harmônico da prática comunicativa. Assim, quando falamos em conteúdo temático e em estilo, estamos falando de aspectos da estrutura composicional dos gêneros e do todo do enunciado, por exemplo, ao analisarmos uma tira ou uma charge, não devemos só elencar elementos verbais, mas também aspectos multimodais, tais como os balões sob a cabeça das personagens estruturando suas falas, a presença de quadros que separam as cenas, as roupas das personagens, o cenário, as cores, o estilo de linguagem, os vetores, quer dizer, linhas que ligam as ações entre personagens, entre outros.

No seio dessa discussão, cabe salientar que o Círculo de Bakhtin, embora não tenha teorizado sobre os aspectos multimodais na composição dos gêneros, visto o entorno sócio-histórico de sua época, tais discussões ainda assim são possíveis, pois em Volóchinov (2017, p. 92-93) podemos perceber a consideração de outros modos semióticos, quando o autor discute sobre a constituição signífica da foice e do martelo, “[esses elementos] já são dotados de uma significação puramente ideológica”. Desse modo, longe de esgotar suas reflexões com o signo verbal, o autor discute, através da foice e do martelo, os produtos ideológicos da comunicação humana. Conforme Volóchinov (2017, p. 92-93, grifos nossos) argumenta, “[...] os instrumentos de um homem primitivo já eram cobertos de imagens ou de ornamentos, isto é, de signos [...] **qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou do consumo pode se tornar um signo**”. Sob essa perspectiva, a concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo visa não mais ao estudo das formas da língua, ou dos gêneros abstraídos da interação discursiva desprovidos de estratos sociais, mas sim a uma orientação reflexiva sobre a linguagem que orienta o estudo para as unidades da comunicação discursiva dialogizada pelas

múltiplas vozes sociais que ressoam nos enunciados e com isso estratificam a língua. Com base nessas reflexões, consideramos que o LDP “é um heterodiscurso social artisticamente organizado”, visto que as vozes sociais que o compõem são (re)arranjadas para atender a determinados propósitos discursivos (BAKHTIN, 2015a, p. 29).

Compreendemos que o Círculo de Bakhtin adotou uma orientação metodológica voltada aos signos verbais, esboçou uma crítica aos métodos formalistas de estudo da linguagem, com base nos postulados de Volóchinov (2017) e de Medviédev (2016). Em Volóchinov (2017), há críticas a duas correntes do pensamento linguístico-filosófico, a saber, o subjetivismo-individualista e o objetivismo abstrato. Já em Medviédev (2016) a crítica está direcionada às abstrações formalistas que dissociam os gêneros (literários) das relações sociais. Bakhtin (2011, p. 399) compreende que “a interpretação das estruturas simbólicas tem de estranhar-se na infinidade dos sentidos simbólicos, razão por que não pode ir a ser ciência na acepção de índole científica das ciências exatas”, pois, segundo ele,

A índole do acontecimento do conhecimento dialógico. O encontro. A avaliação como momento indispensável do conhecimento dialógico. Ciências humanas [...] a questão dos limites do texto do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é correlacionada de dado texto com outros textos. O Comentário. A índole dialógica desse correlacioamento [...] o acontecimento no mundo e a participação nele. O mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão) (BAKHTIN, 2011, p. 401).

O Círculo de Bakhtin, mediante sua conjuntura sócio-histórica, tomou como objeto de suas reflexões teóricas o texto verbal, ou seja, os autores do Círculo estavam em diálogo com as condições sócio-históricas em que escreveram suas obras, assim o texto verbal e, sobretudo, literário, era o objeto principal para os autores entre as décadas de 1920 a 1970. Entretanto, mesmo que o Círculo não tenha teorizado sobre a multimodalidade, a concepção de linguagem, discurso e sujeito dialógico nos possibilita correlacionar com tais questões, visto que o texto multimodal assim como o verbal é constituído por sujeitos e discursos. A reflexão que estamos buscando promover consiste em uma releitura do conceito de gênero discursivo proposto pelo Círculo, visto que:

Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo qualquer. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no **grande tempo** [...] no processo de

sua vida **post mortem** elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação (BAKHTIN, 2011, pp. 362-363, ênfase do autor).

Associando essa posição de Bakhtin (2011) à discussão sobre gênero, compreendemos que as proposições acerca desse tema, na perspectiva bakhtiniana, possibilitam novos sentidos quando concebemos os gêneros por meio do conceito de grande tempo, demandando com isso de uma (re)leitura contemporânea. Assim, a tríade indissociável que compõe o gênero: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional é possível aos gêneros contemporâneos, uma vez que no grande tempo o estilo de linguagem adotado num gênero multimodal passou a integrar os aspectos semióticos como um todo. Já a estrutura composicional foi a que mais sofreu mudanças, pois mediante as práticas de intersemiose possibilitadas pelas mídias, os gêneros agora ostentam diferentes recursos semióticos que viabilizam aos sujeitos novas formas de produção de sentido na comunicação discursiva. Por fim, o conteúdo temático dos gêneros ganhou mais fluidez, não se esgotando ao verbal para significar, pois, conforme Volóchinov (2017), todos os signos semióticos quando entram na comunicação discursiva já estão tonalizados axiologicamente, a saber: as cores, a tipografia, as imagens, bem como outros recursos de saliência<sup>4</sup> semiótica que integram o conteúdo dos gêneros.

O LDP compreendido como gênero nos possibilita investigar a teia discursiva na qual ele é constituído, isto é, as relações dialógicas que compõem a vida dos discursos. O LDP concebido por esse viés está inserido numa esfera de atividade secundária que possui vínculos de funcionamento peculiares e, sobretudo, uma historicidade que nos possibilita compreender seu desenvolvimento ao longo dos anos. O conteúdo temático, o estilo de linguagem e a estrutura composicional são pensados mediante a função típica que tal gênero deverá cumprir na escola. Nesse sentido, ao falarmos do LDP dentro dessa perspectiva dialógica de linguagem, precisamos enxergar não as formas em si ou sua transmutação textual, como defende Marcuschi (2008), mas compreender “**cada elemento da estrutura [...] como ponto de vista da refração de forças vivas [...]** cujas facetas foram construídas e lapidadas a fim de refratar determinados raios de avaliações sociais” (BAKHTIN, 2011, p. 195-195, grifos nossos). Desse modo, o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a estrutura composicional do LDP são construídos por forças sociais que, longe de serem neutras, carregam tons semânticos-axiológicos. Sob esse

---

<sup>4</sup> O uso do termo saliência aqui é oriundo da Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). Ele está dentro da metafunção composicional e consiste no modo como os elementos visuais operam dentro do gênero, compondo a estrutura visual, por exemplo, cores, contrastes, relevos entre outros.

prisma, os gêneros intercalados no LDP carregam em si múltiplas vozes sociais tanto da esfera originária quanto da esfera escolar que deles se apropriou.

Neste contexto, os autores<sup>5</sup> do LDP, ao selecionarem os gêneros que serão intercalados, não deixam de se relacionar valorativamente com eles, modificando, em diferentes níveis, o todo harmônico da prática comunicativa. Vejamos a seguinte reflexão construída a partir do gênero tira que foi intercalado em um LDP.

**FIGURA 1. TIRA ADÃO E ALINE.**



FONTE: [HTTP://WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR/FSP/QUADRIN/F31705200405.HTM](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f31705200405.htm).

Tanto no LDP quanto no jornal a tira não sofre alterações em sua forma composicional, entretanto, ao se intercalar no LDP, recebe um novo tom valorativo, embora não apague discursivamente o humor presente nas duas versões, passando a figurar como objeto de ensino para discutir a função da linguagem em nossas interações, isto é, ela foi refratada para exemplificar as concepções de linguagem discutidas na proposta de atividade do livro didático de onde a charge foi retirada. Já a tira, conforme publicada na Folha de São Paulo em 17 de maio de 2004, tem um outro tom valorativo monovocal, que é direcionado ao humor. Assim, podemos perceber, conforme Marcuschi (2008) argumenta, que o gênero não muda ao entrar no LDP, entretanto compreendemos que ele ganha nova entonação valorativa que é típica da dinâmica dialógica dos gêneros. Diante disso, compreendemos que a concepção de livro didático como suporte não nos possibilita compreender os reflexos e as refrações típicas do gênero ao entrarem na comunicação discursiva, uma vez que a preocupação é o modo como os gêneros se textualizam no LDP.

A base teórica que nos permite compreender o LDP como um gênero discursivo intercalado tem fundamentação na discussão bakhtiniana (BAKHTIN, 2015a) sobre a composição do romance dialógico, no qual o autor argumenta ser ele um sistema de linguagens,

<sup>5</sup> Concebemos nesta dissertação, a produção do LDP como um ato coletivo, visto que além do autor podemos perceber a presença de editores, ilustradores, conselheiros técnicos, tipógrafos, paginadores e professores convidados pelas editoras. Desse modo, cada sujeito dentro deste processo se envolve na produção com diferentes tons axiológicos-semânticos.

ou seja, cada voz social representada constitui e reivindica um lugar na vida dos discursos. Bakhtin (2015a, p. 108) compreende o gênero intercalado por meio da composição heterodiscursiva do romance, assim ele “permite que se introduzam em sua composição diferentes gêneros tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, cenas dramáticas etc.) como extraliterários (retóricos, científicos, religiosos, narrativas de costumes etc.)”. Para o autor, qualquer gênero, sejam eles das esferas primárias ou secundárias, podem ser intercalados no romance e, ao serem intercalados, podem mudar sua forma composicional, seu estilo, bem como a estratificação do seu conteúdo temático pode ser recoberta de novos tons emotivos-volitivos.

Por esse viés argumentativo é que compreendemos o LDP como um gênero, visto ser possível perceber a pluralidade de discursos que circula em sua estrutura arquitetônica. E assim como no romance dialógico bakhtiniano, compreendemos que no LDP:

[...] O heterodiscurso se introduz [...] cada uma [das vozes] admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre (sempre dialogadas em maior e menor grau). Tais nexos e correlações especiais entre enunciados e linguagens, esse movimento do tema através das linguagens, sua fragmentação em filetes e gotas de heterodiscurso social e sua dialogização constituem a peculiaridade da estilística romanesca (BAKHTIN, 2015a, p. 30).

Sendo assim, correlacionando o pensamento de Bakhtin (2011, p. 295) à produção dos LDP, as “[...] palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”, ou seja, o conteúdo do gênero faz parte da comunicação discursiva e, quando entra nela, já está tonalizado axiologicamente, seja pelo lugar de onde veio, seja pelos reflexos e refrações valorativas que nós construímos, a grosso modo, o que não pode existir é conteúdo temático neutro como se eles surgissem no LDP sem sofrer refrações valorativas, logo compreendemos que:

Esse conteúdo não cai, de fato, na minha cabeça por acaso, como um meteoro de outro mundo, ficando fechado e impenetrável, sem infiltrar-se no tecido único do meu vivo pensar-experimentar emotivo-volitivo como seu momento essencial. Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensando, se não estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa [...] o tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro com o existir evento singular (BAKHTIN, 2010, p. 87).



Nesse sentido, só o LDP como gênero possui caráter dialógico, pois o processo de dialogização dos discursos que nele se materializam faz parte de uma constante luta ideológica na apropriação dos discursos alheios, em que o conjunto de autores que o elaboram deixam refletir tanto suas vozes quanto as vozes externas ao processo sob a forma de resposta antecipável, ou seja, há uma diversidade de vozes, cada uma com um matiz ideológico frutuosos:

**[...] Ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.** Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. **Por que o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva** (BAKHTIN, 2016, p. 57, grifos nossos).

O LDP como gênero intercalado e híbrido torna-se um mundo heterodiscursivo que comporta vários discursos ao mesmo tempo em um só enunciado, a esta característica bivocal do enunciado Bakhtin (2015a, p. 84) chamou de construção híbrida, pois para o autor “[...] a mesma palavra pertence ao mesmo tempo a duas linguagens, a dois horizontes que se cruzam numa construção híbrida e, por conseguinte, tem dois sentidos heterodiscursivos, dois acentos”. Logo, o discurso do autor-escritor pode parecer mais influente nesse mundo valorativo, e até certo ponto ele é visto como único sujeito do agir dialógico na construção do LDP, no entanto o formato de produção editorial para os livros didáticos envolve uma série de outros agentes, igualmente, ativos que interferem e influenciam na produção dos livros, desse modo, “a refração pode ser ora maior, ora menor, e em determinados momentos é possível até a completa fusão de vozes” (BAKHTIN, 2015a, p. 100), tornando híbrida sua constituição enquanto um discurso concreto, situado e único.

Bakhtin (2011, p. 271) postula ainda que o nosso agir dialógico está relacionado a enunciados tantos retrospectivos quanto prospectivos, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, da mesma forma podemos dizer que na produção do LDP os autores, que vão do autor-escritor até o ilustrador, recebem as influências dos documentos oficiais que regulamentam e fomentam a produção editorial, dos professores e dos estudantes como agentes (sujeitos) situados numa estrutura cronotópica, da

cultura escolar e de forças sociais centrípetas e centrífugas<sup>6</sup>, que podem silenciar ou autorizar a circulação no LDP de determinados temas. Pois, conforme defende Munakata (2012b), o livro didático é um produto comercializável feito por encomenda e com isso os autores ponderam alguns temas, visto as complicações para a aprovação nas políticas públicas e na vendagem do produto à outras instâncias.

Conforme Volóchinov (2017, p. 205), na constituição dos discursos a “orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande [...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem ela se dirige”. Assim, transpondo essa reflexão para os LDP, os enunciados dos pais, da religião, do conservadorismo e de outras forças centrípetas e centrífugas, que exercem influência na produção do livro, são vistas como vozes interlocutoras deste processo. Nesse sentido, Bakhtin (2011) argumenta que:

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, **e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado** (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível de percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; **levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo o que irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.** Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais (BAKHTIN, 2011, p. 302, grifos nossos).

Desse modo, compreendemos que, no processo de produção editorial do LDP, são múltiplas as vozes que, como Bakhtin (2011) postula, ecoam nos gêneros que serão intercalados, com isso elas entram em conflito umas com as outras, enfrentando um processo de dialogização, em que elas se rejeitam, se complementam, se reacentuam etc. Ainda sobre a produção do LDP, as vozes sociais sustentadas por forças centrípetas podem estar presentes ou não no agir dialógico dos autores, visto que são sujeitos de um diálogo social maior constituídos sempre na presença indissociável de um outro sujeito com o qual troca fios ideológicos. Diante disso, através do pensamento bakhtiniano, compreendemos que a presença do outro em nossas produções discursivas é inerente ao processo de comunicação discursiva, assim sentimos sempre que “essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência” sobre

---

<sup>6</sup> Para Bakhtin (2015a), os nossos discursos são constituídos tanto de vozes centralizadoras (conservadoras), isto é, centrípetas, quanto de vozes descentralizadoras que o autor classifica de centrífugas (inovadoras).

(BAKHTIN, 2011, p. 302) o processo de produção editorial que busca a comercialização do produto. Afinal o LDP é uma mercadoria, como bem argumenta Munakata (2012), que precisa ser aprovada pela comissão do PNLD, uma voz social que está presente desde o início do processo, e vendido ao governo. Logo, fugir de polêmicas pode indicar um movimento dialógico de antecipação de respostas alimentado pelo reflexo de uma voz capitalista neoliberal e ultraconservadora, pensando na atual estrutura cronotópica do nosso país. Nesse sentido, no processo de intercalação dos gêneros no LDP comungamos com o pensamento bakhtiniano acerca da estratificação socioideológica dos discursos, assim os tons valorativos dos autores “podem ser diretamente intencionais, podem ser objetivos em sua totalidade, isto é, inteiramente desprovidos de intenções [...] e mais das vezes refratam em diferentes graus as intenções do autor” (BAKHTIN, 2015a, p. 109).

A análise do LDP, na concepção defendida neste trabalho, busca compreender a constituição do livro não como produto pronto e estático. Desse modo, conforme Bunzen (2005) argumenta, o LDP precisa ser visto como um produto cultural complexo, estando diretamente relacionado à forma arquitetônica dialógica e não à composição textual do suporte, isto é, o “todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo [...] que as torna interligadas e não alheias umas às outras” (SOBRAL, 2014, p. 110), logo não estranhas em si como defende a concepção de suporte.

Na próxima subseção, discutiremos o estatuto multimodal dos gêneros na constituição dos LDP a fim de subsidiarmos as reflexões acerca do nosso objeto de pesquisa: os gêneros multimodais no LDP.

### 1.3 O ESTATUTO MULTIMODAL DOS GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Os gêneros que constituem o LDP são resultados de escolhas intencionais mediadas pelas concepções de ensino de Língua Portuguesa (LP), pelas concepções de linguagem e pelas questões comerciais que envolvem o processo, como defende Munakata (2012a). Essas questões, no momento da produção dos LDP, ao serem levadas em conta, acabam por delimitar algumas concepções que, de certo modo, direcionam a prática pedagógica em sala, por exemplo as questões comerciais que envolvem esse percurso têm uma forte influência no modo como o LDP é organizado, distribuindo as seções em Literatura, Gramática/Linguagem e Produção Textual, Dessa maneira, essa sistematização do LDP atende às questões de mercado, visto que em algumas escolas do Brasil a disciplina de LP, sobretudo, no Ensino Médio, divide-se dessa

forma, na qual cada eixo é orientado por um professor, como se as áreas não pudessem estabelecer correlações epistemológicas. Ainda sobre a sistematização das obras, podemos refletir sobre a submissão da formatação do LDP ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que esta prova está estruturada entre questões de Literatura, Gramática/Linguagem e Produção Textual com a redação. Assim, para uma maior compreensão da multimodalidade nas propostas de atividade, consideramos importante refletir sobre as concepções latentes no contexto em que os documentos oficiais foram produzidos.

Na década de 90, momento embrionário dos PCNEM (2002), a temática sobre gênero discursivo foi bastante impulsionada pelas discussões que tinham como objetivo mudar o ensino de LP, visto as limitações da atual conjuntura pedagógica para as demandas sociais com o uso da linguagem (GERALDI, 2006). Nessa época, os debates que fomentavam a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais focavam exclusivamente nos textos verbais. Esse posicionamento era fruto das discussões vigentes que se configuravam, aparentemente, somente pelos signos verbais. Entretanto, no decorrer do tempo, novas tecnologias surgiram e foram aos poucos modificando o cenário social, fazendo cambiar igualmente tanto os modos de apropriação da linguagem quanto suas próprias concepções.

Nesse novo cenário social, os usos e as ferramentas disponíveis nos colocaram frente a novas práticas sociais (SOARES, 2002), passando da cultura escrita para a cultura digital sem que a primeira deixasse de existir (RIBEIRO, 2018). Práticas estas fomentadas pelas mudanças socioculturais que estavam ocorrendo devido ao uso do computador, das máquinas fotográficas, dos smartphones e da internet (SANTAELLA, 2003, 2005, 2007). Historicamente, podemos compreender, conforme Lévy (2011), que as práticas mudam mediante as condições sociais, históricas, políticas e econômicas. Pensemos, assim, que a prensa manual de Gutemberg no século XV revolucionou a forma de leitura, bem como o modo de produção editorial. No século XX, aconteceu uma fusão das linguagens em um mesmo suporte, motivada pela reconfiguração do modo de produção editorial, dinamizando, assim, o modo de leitura. Houve também uma reapresentação na forma de armazenamento de dados e emergiram novos desafios teóricos e metodológicos aos estudos da linguagem, bem como para outras áreas de investigação. Em outras palavras, a virada tecnológica do século XX mudou a dinâmica das relações, inaugurando assim a vida pós-moderna (GIDDENS, 2012; HALL, 2015; CANCLINI, 2015), o dinamismo reflexivo<sup>7</sup>, em que nada é fixo, pois “[...] as tecnologias estão, isto sim, nos permitindo ver o

---

<sup>7</sup> O uso do termo pós-moderno, aqui, está relacionado às discussões apresentadas por Giddens (2012) sobre a modernidade reflexiva; por Canclini (2015) sobre as culturas híbridas; e por Hall (2015) sobre a modernidade tardia. Nossas reflexões estão voltadas ao modo como os sujeitos, situados sempre sócio-historicamente,

que não poderíamos ver antes, a saber, que a condição humana é, de saída, mediada por sua constituição simbólica” (SANTAELLA, 2003, p. 212).

Vale salientar, nessa virada que estamos denominando de tecnológica, os processos de transformação sobre o modo como a escrita foi concebida desde o surgimento, configurando-se três grandes mudanças no que se refere à sua concepção e ao modo de organização (LÉVY, 2004, 2011). Em um primeiro momento, podemos entendê-la como sendo fruto da cultura fenícia e, posteriormente, aprimorada pela cultura grega, no qual os livros eram materializados em argila, papiro e até mesmo em rochas. Eram gigantescos e, por vezes, ficavam presos a correntes nas bibliotecas, dificultando o acesso à leitura. O marco do segundo momento da escrita foi a invenção da prensa manual de Gutenberg no século XV. Nesta fase, embora o livro houvesse se tornado, parcialmente, mais acessível, ainda apresentava um público muito restrito, pois eram poucas as pessoas que sabiam ler e que tinham condições para adquiri-los. Assim, era comum nas bibliotecas a realização de leituras em voz alta para que todos pudessem ter o contato com os escritos (LÉVY, 2011). Já em seu terceiro momento, com a chegada das tecnologias digitais, a escrita passa por uma forte mudança e suas implicações são até maiores que as do século XV (LÉVY, 2004). Para Santaella (2003, p. 59), “a cultura midiática propicia a circulação mais fluida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros [discursivos] e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades”.

Nesta última, o livro se torna instrumento de livre e fácil acesso desde que se tenha um tablet, celular, computador ou qualquer outro dispositivo digital com programas que suportem a leitura de mídias como Word em suas mais variadas versões, em PDF e outras tantas plataformas; bem como ainda uma maior acessibilidade a livros impressos dentro e fora das escolas, ou seja, “com o computador, o livro se tornou uma mídia de massa quando as variáveis de interface ‘tamanho’ [...]” inflacionaram sua aquisição, barateando os custos (LÉVY, 2011, p. 35). Contudo, mesmo que o livro tenha se tornado, relativamente, mais acessível, nesta terceira fase de desenvolvimento das tecnologias digitais, Santaella (2003) nos adverte sobre a dependência do capital financeiro. Para a autora, o fato da Cibercultura ser construída pelas agências da globalização neoliberal, pressupõe-se de saída a exclusão de sujeitos emergentes em contextos socioeconômicos não favoráveis à participação social capitalista. Desse modo, compreendemos que o acesso possibilitado pelas tecnologias digitais depende do fator socioeconômico, com isso trata-se mais de uma possibilidade de acessibilidade do que de uma democratização aos bens culturais e materiais.

---

constroem suas identidades nas práticas sociais pós-modernas, caracterizadas pela fluidez, volatilidade e desterritorialização identitária e cultural.

Compreendemos, então, que, para cada momento, ao longo dos séculos, a escrita foi concebida e usada de diferentes maneiras, em diferentes culturas (LÉVY, 2011). Assim, o que se entendia por usos sociais de linguagem foi sendo redimensionado no decorrer dos tempos, modificando as formas genéricas de produzir significados e de confeccionar textos. Indubitavelmente, o advento da vida pós-moderna no final do século XX lançou novos desafios ao modo de organização social, impulsionando uma reconfiguração da vida em todas as esferas da atividade humana.

Desse modo, o que antes se apresentava como homogêneo e estático, em algumas teorias da modernidade, foi perdendo aos poucos suas fronteiras com a entrada da Cultura de Mídias na década de 80. A Cultura de Massas, que tinha como seus três principais estruturantes: as culturas eruditas, as culturas alternativas e as culturas de massa, foi cedendo lugar para um campo mestiço, onde essas lógicas se correlacionam, criando não só um novo arranjo, mas também permitindo novos usos cada vez mais personalizados e individualizantes (SANTAELLA, 2003, 2005, 2007).

Torna-se emergente, então, dentro desse contexto de mudanças semióticas e sociais, uma recursividade nas noções que se tem sobre gêneros, uma vez que eles são os dispositivos da linguagem que organizam nossas interações, mediando nossa relação com o mundo, ou seja, não podemos mais pensar os gêneros somente pelo prisma linguístico-verbal, pois a visão tradicional do texto como a conhecíamos no século passado foi expandida pela semiótica e com isso a “[...] palavra ‘texto’ para abranger, além da linguagem verbal, a pintura, peças ou fragmentos musicais, sinais de tráfego, cidades, vestimentas etc”, os processos de intersemiose tornaram os gêneros multimodais, em que o verbal dialoga com outras formas de manifestação signíca (SANTAELLA, 2007, p. 285)<sup>8</sup>. Para Cope e Kalantzis (2010b, p. 93, tradução nossa), a multimodalidade é resultado de outras tantas mudanças sociais que ocorreram ao longo do século XX, os textos que antes eram compostos por um arranjo semiótico pouco elaborado foram ganhando novas possibilidades, com isso surgiram novas “formas de produção e reprodução de significados”<sup>9</sup>.

O boom dessa paisagem comunicacional desencadeia novos desafios para a produção de textos no século XXI, uma vez que as produções agora contam com um grande mosaico multissemiótico (DIONISIO, 2011), possibilitando a realização de práticas de intersemiose.

---

<sup>8</sup> O diálogo que estabelecemos com Santaella corresponde a seus pressupostos acerca da Cibercultura e das lógicas culturais, assim não nos filiaremos ao seu escopo teórico acerca da Semiótica de vertente peirciana.

<sup>9</sup> “Formas de producción y reproducción de significado”.

Para isso, é exigido dos produtores de texto que, além de dominarem os recursos técnicos das ferramentas tecnológicas, decidam que semioses atendem melhor aos seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, Kress (2003) e Ribeiro (2016) argumentam que, para a produção textual no século XXI, teremos que refletir criticamente sobre quais linguagens são mais adequadas para interagirmos socialmente, uma vez que “dentro da mesma interface, a pessoa pode se perguntar: ‘devo expressar isto com sons ou música?’ ‘visualmente ou verbalmente?’<sup>10</sup>” (KRESS, 2003, p. 2, tradução nossa). Para Kress (2003, p. 107, tradução nossa), precisamos compreender “que sentido se quer dar e que modos e gêneros são melhores para materializar esses sentidos<sup>11</sup>”.

Conforme defende a Semiótica Social<sup>12</sup>, todo texto é de saída multimodal, visto reunir sempre mais de um modo de representação. Cope e Kalantzis (2010b) argumentam que os textos sempre foram multimodais, mas que somente a partir da década de 90 estes estudos começaram a surgir (LEMKE, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; JEWITT; OYAMA, 2001; KRESS, 2003; COPE, KALANTZIS, 2010a, 2010b<sup>13</sup>). Lemke (2010) postula que até mesmo o texto impresso é multimodal, uma vez que os sinais da página não são apenas linguísticos, mas também tipográficos. Essa reflexão de Lemke (2010) nos remete às discussões de Cope e Kalantzis (2010b), quando argumentam que os significados sociais das atividades humanas são construídos dentro do contexto de uma situação específica. Os significados sociais, neste caso, são compostos não só pelos sintagmas verbais, mas também pelos sintagmas multimodais (LEMKE, 2010). Para Dionisio, (2011, p. 139), “[...] quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc”.

Vale salientar a posição de Lemke (2010), ao afirmar que a cultura ocidental atribuiu um grande peso ao signo verbal, ou seja, nossa experiência cultural tem uma maior probabilidade em compreender e usar determinados signos. Com isso, estando marcada pela

---

<sup>10</sup> “Within the same interface, one might ask: should i express this with sounds or music?' 'visually or verbally?'”.

<sup>11</sup> “What meaning does one want to give and which modes and genres are best to materialize these senses?”.

<sup>12</sup> A Semiótica Social é construída na confluência com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, assim Kress parte de alguns conceitos desta teoria para construir um novo olhar que, agora não mais somente verbal, contempla as múltiplas linguagens, entendendo-as como discurso igualmente estruturado e dinâmico.

<sup>13</sup> A Semiótica Social dada sua conjuntura teórica adota uma concepção de sujeito conflitante com a do Círculo de Bakhtin, entretanto cabe salientar que a posição por nós assumida está embasada sob os pressupostos da perspectiva dialógica de linguagem. Assim, o diálogo que estabelecemos com a Semiótica Social consiste apenas no aporte teórico voltado às discussões sobre a multimodalidade e não sobre sujeito.

tradição verbal, relegou as imagens, bem como os outros modos semióticos a um lugar periférico na produção dos gêneros. O autor defende que precisamos aprender a dar sentido à multimodalidade, uma vez que a configuração textual do século XXI contempla diferentes modos de representação semiótica. Conforme Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam, o papel desempenhado pelas imagens, cores, tipografias e espaçamentos foram mudando ao longo do tempo, saindo de produções ilustrativas, ou seja, elementos puramente estéticos, para produções mais arranjadas tecnicamente, em que todo o conjunto semiotextual compõe o discurso. Com isso, os autores defendem que as imagens não só representam a vida, mas também “produzem imagens da realidade<sup>14</sup>”, visto que as produções imagéticas, por meio dos gêneros, constroem discursos da vida social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 32, tradução nossa).

Jewitt e Oyama (2001, p. 155, tradução nossa) argumentam, na mesma direção de Kress e Van Leeuwen (2006), quando postulam que “as imagens têm uma função que ultrapassa a mera ilustração do que é comunicado pela linguagem. As imagens podem contradizer ou ampliar as mensagens faladas ou escritas<sup>15</sup>”. Desse modo, compreendemos que o verbal é apenas um dos modos de representação da escrita, entre tantos outros que podem figurar como ações bem situadas no momento da interação discursiva, isto é:

[...] Ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pintura, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador [...] tipografia e disposição gráfica são semioticamente significativos (DIONISIO, 2011, p. 140-141).

Essa diversidade semiótica na constituição do gênero não é um fenômeno intrínseco a ele enquanto tal, mas sim um processo que exige reflexão e compreensão por parte do produtor que deve construir os significados sociais. Assim, os elementos dessa construção são históricos e culturais, não sendo receptores neutros de conteúdos semânticos objetais, uma vez que as imagens e as cores possuem significados culturais construídos historicamente (JEWITT; OYAMA 2001). O que importa, para Jewitt e Oyama (2001), não é a constatação de que existe mais de um modo de representação semiótica, mas o que pode ser dito e feito com imagens e como as pessoas estão dizendo e fazendo, ou seja, como o poder semiótico está operando (KRESS, 2003).

---

<sup>14</sup> “Produce images of reality”.

<sup>15</sup> “The images have a function that goes beyond the mere illustration of what is communicated by language. Images may contradict or enlarge spoken or written messages”.



De toda forma, é mais importante frisar que novos modos de escrever e tecnologias mais recentes propiciam, isto sim, que não especialistas ampliassem seu leque de preocupações na hora de produzir um texto. É comum, desde a popularização de editores de texto e imagem, por exemplo que as pessoas selecionem fontes, tamanhos, entrelinhas e configurações de página, algo antes restrito ao que o manuscrito poderia oferecer. **No entanto, mais que o manejo da palavra (e também da tipografia ou das modalizações do texto), é possível acessar a modulação de outras linguagens para compor um mesmo texto** (RIBEIRO, 2015, p. 120, grifos nossos).

O poder semiótico, longe de privilegiar o signo verbal, coloca-nos em contato com outros modos semióticos, pois, conforme Ribeiro (2015, p. 122) defende: “a palavra não está esquecida, mas tecida juntamente com outras formas de expressão”. Nesse sentido, a justiça semiótica não consiste na negação de um modo em função de outro, mas sim de nos possibilitar, diante desse mosaico multissemiótico, o modo mais adequado que atenda aos nossos propósitos interativos, ou seja, “precisamos focar na materialidade dos recursos para compreender seu potencial para usos reais<sup>16</sup>” (KRESS, 2003, p. 31, tradução nossa).

Os gêneros adquiriram novas dimensões mediante o ápice da comunicação semiótica (LÉVY, 2004). Isso não implica dizer que eles sumiram ou caíram em desuso, mas que suas concepções precisam de novos ajustes teóricos e metodológicos, pois não deveríamos mais continuar a tratar de gênero somente como uma composição verbal. Bakhtin (2015b), ao discutir sobre a flexibilidade e dinamicidade dos gêneros, contempla essa reflexão que estamos realizando assim para o autor:

Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar sua ingenuidade [...] a influência dos novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para sua renovação ou enriquecimento [...] caso eles não morram de ‘morte natural’ (BAKHTIN, 2015b, p 340).

Nesse contexto de mudanças culturais e semióticas, o LDP exerce importante papel, no sentido de ele intercalar uma multiplicidade de práticas de letramento que tomam para si a multimodalidade como um fenômeno constitutivo, por isso tais práticas precisam de ênfase valorativa tanto por parte do discurso pedagógico quanto por parte dos seus autores. Entretanto, conforme argumenta Choppin (2004, p. 559):

---

<sup>16</sup> "We need to focus on the materiality of resources to understand their potential for real uses".

[...] Têm sido negligenciadas as características ‘formais’ dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo do texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objetos, segundo uma perspectiva histórica, de poucos estudos.

Choppin (2004) ainda postula que a produção de materiais didáticos recebeu forte influência da iconografia na década de 80 devido ao interesse de grandes grupos comerciais em operarem no mercado editorial, com isso iniciaram um processo de estetização dos livros, em que cada vez mais cores e formatos foram ganhando espaço neste mercado. Segundo Choppin (2004, p. 559):

Foi no final dos anos 1980, com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos, que o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente ‘enfeitado’ de ilustrações, e para a iconografia didática- e a articulação semântica que une o texto e a imagem- tenha sido levada em conta [...] a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações.

Nos últimos anos, segundo Rangel (2015), temos visto uma melhoria significativa nesse quesito, nas obras aprovadas PNLD, em que a qualidade estética vem se sobressaindo (MARSARO, 2015). Entretanto, segundo Marsaro (2015, p. 102-103) postula, o projeto gráfico-editorial dos livros didáticos tem dado mais atenção ao fator econômico do que ao caráter pedagógico da obra, pois “na medida em que o LDP assume uma identidade híbrida de produto comercial [...] estão em jogo muitos interesses e, inevitavelmente, nem sempre os pedagógicos prevalecem”. Belmiro (2003, p. 309), discutindo sobre as mudanças no PNLD ao longo do tempo, acredita que há “grandes avanços mas também grandes problemas, uma vez que uma formatação prévia do livro é orientada pela indústria do livro didático: não é econômico o livro ‘deitado’, na posição horizontal”.

Dessa forma, pode-se compreender a transformação pedagógica nos fins dos anos 60 e predominantemente nos anos 70, quando os livros didáticos dão visibilidade aos princípios da Teoria da Comunicação através da incorporação de toda sorte de imagem para diferentes práticas de leitura. Vale a pena interrogar sobre um possível sufocamento, pelas imagens, do texto verbal e, em contrapartida, de uma total falta de critério no uso de imagens nos

materiais didáticos [...] o visível oferecido na escola tende a mascarar a natureza dialógica [...] das imagens (BELMIRO, 2003, p. 307).

Para Marsaro (2015), um bom projeto gráfico-editorial deve levar em conta não só as questões estéticas relacionadas à boa legibilidade, qualidade do material e qualidade das ilustrações, mas também que seja capaz de correlacioná-los ao projeto pedagógico da obra, uma vez que não basta que o LDP tenha uma boa apresentação estética, é preciso, sobretudo, que ele possibilite ações voltadas aos processos de ensino e de aprendizagem, focando nas práticas sociais situadas de leitura e de escrita. Sob essa perspectiva, discutiremos na próxima seção, a constituição das práticas de letramento nos LDP, focando nos aspectos socioculturais das práticas de leitura e escrita, entendidas como fenômenos sociossemióticos.

## **SEÇÃO 2.**

# **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO: CONSTITUIÇÃO E CIRCULAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS**

Nesta seção objetivaremos discutir a relação entre o livro didático e as práticas de letramento constitutivas em suas propostas de atividade. Assim, organizamos três subseções que visam discutir aspectos específicos dessa relação.

Na primeira subseção buscaremos oferecer uma breve visão panorâmica acerca do desenvolvimento dos Estudos do Letramento no Brasil. Em seguida, discutiremos, a partir de Street (2007, 2010, 2012, 2014), a perspectiva autônoma e a perspectiva ideológica de letramento refletindo sobre o caráter conflitante das práticas de letramento no âmbito escolar. Segundo a perspectiva que defenderemos, acreditamos ser o letramento escolar um modelo conflitante, que se constrói entre as duas perspectivas mencionadas anteriormente.

Em nossa segunda subseção, buscaremos problematizar os deslocamentos e as ressignificações nos Estudos dos Letramentos nas décadas finais do século XX, quando diante da emergência da Cibercultura as práticas de leitura e escrita são reinventadas e dinamizadas, tendo em vista o surgimento do computador e da internet que potencializam as possibilidades de produção e circulação dos textos. Com isso, correlacionaremos as discussões do letramento como prática social, perspectiva defendida por nós nesta dissertação, aos Estudos dos Multiletramentos que, em meados da década de 90, inauguram reflexões acerca da multimodalidade nas práticas de leitura e escrita. Desse modo, comungamos da posição que defende o letramento como prática situada, mas que devido às transformações sociais ocorridas no final do século XX compreendemos que as práticas de leitura e escrita, hoje, não se resguardam ao texto verbal escrito.

Na terceira subseção daremos continuidade à temática da subseção anterior. Nesta subseção, discutiremos os desdobramentos conceituais nos Estudos dos (Multi)letramentos, pois, de acordo com Street (2010), a emergência de novas práticas de leitura e escrita fez inflacionar uma série de subcategorias, a saber, letramento em SMS, letramento visual, letramento em internet, que, por vezes, se distanciam da perspectiva de letramento como prática social, passando a dar ênfase aos aspectos técnicos da escrita e da leitura como discutiremos adiante.

## 2.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Os Estudos do Letramento iniciam-se no Brasil, na década de 80, quando as reflexões majoritárias estavam voltadas para o conceito de alfabetização. Desse modo, as relações pedagógicas entre as práticas de leitura e de escrita tinham como norte as teorizações advindas dessas discussões que as concebiam como habilidades individuais (MARINHO, CARVALHO, 2010). Conforme Rojo (2009), o conceito de alfabetização está relacionado à forma mecânica da leitura e da escrita, ou seja, nesta perspectiva ler era concebido como decodificar e escrever era concebido como codificar. Para a autora, os sujeitos podiam ser avaliados em níveis de alfabetização, em que cada nível denota o conhecimento do sujeito frente às práticas de leitura e de escrita. Com isso, o sujeito não alfabetizado seria aquele incapaz de decodificar e codificar quaisquer textos; os demais seriam caracterizados, segundo Rojo (2009), em diferentes níveis: nível 1, corresponderia à capacidade de decodificar e codificar textos curtos; nível 2, a capacidade de estabelecer relações entre partes do texto; nível 3, o sujeito alfabetizado estaria pleno para exercer atividades de decodificação na leitura e de codificação na escrita, tendo como base textos mais longos.

Nesse contexto histórico, o conceito de alfabetização construiu correlatos como alfabetizado, semialfabetizado, analfabeto e semianalfabeto. Esses desdobramentos conceituais tinham como critério de seleção o domínio (ou não) das técnicas de decodificação e codificação nas práticas de leitura e escrita, em textos exclusivamente verbais, vistos fora do contexto de interação dos sujeitos, pois nessa perspectiva teórica o contexto sociocultural e histórico não influenciavam no modo como os sujeitos se relacionariam dentro de tais práticas. Dessa maneira, o conceito de letramento enfrentou dificuldades teóricas para se estabelecer no cenário brasileiro, pois, conforme Marinho e Carvalho (2010) argumentam, havia uma indistinção entre o conceito de alfabetização e o de letramento, isto é, ambos eram tomados como sinônimos de uma mesma perspectiva. Entretanto, somente no final da década de 80, os estudos do letramento no Brasil começaram a se firmar e ganhar espaço tanto no contexto pedagógico quanto no contexto acadêmico. Desse modo, os estudos se dividiam em duas perspectivas, a saber: uma sociocognitiva e outra sociocultural. A primeira buscava compreender os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, entendendo-as como uma tecnologia. Nesta perspectiva, buscava-se estudar as consequências cognitivas e as habilidades necessárias ao domínio da escrita e da leitura, que, como dito anteriormente, eram vistas como tecnologias, logo não situadas no contexto de interação entre os sujeitos. Já a segunda perspectiva situa as práticas de leitura e escrita no contexto do poder e da ideologia, visando compreender o impacto e a função da escrita na

sociedade, bem como o modo como os sujeitos se apropriam dos eventos de letramento dentro das diversas práticas sociais. Sob essa perspectiva, o foco está nas relações sociais situadas sócio-historicamente que permeiam as práticas de leitura e escrita, entendendo que os sujeitos se apropriam de tais práticas mediante as funções e interações que se estabelecem, sempre contextualizadas (MARINHO, CARVALHO, 2010; BATISTA-JUNIOR, SATO, 2016; CARVALHO, 2016).

Neste cenário de tensão conceitual entre os Estudos do Letramento recém-inaugurados no Brasil e os Estudos da Alfabetização, até então hegemônicos, não havia uma clareza teórica acerca das peculiaridades dos Estudos do Letramento o que dificultou, segundo Marinho e Carvalho (2010), estudos mais sistematizados. Os Estudos do Letramento, conforme as autoras, começaram a se firmar com mais consistência teórica no contexto acadêmico e político a partir da década de 90, quando havia em pauta uma discussão sobre a crise da Educação Básica. Com isso:

Entre várias explicações para a entrada da palavra letramento no Brasil, pode-se alegar que o conceito encontrou terreno fértil, preparado pelas mudanças epistemológicas na área das Ciências da Linguagem e da Educação, as quais levaram também a mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa: a entrada do texto, dos gêneros, e a valorização dos usos sociais da língua [...] além de outras razões que explicam essa influência, esses estudos guardam uma profunda aproximação com o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcada por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita (MARINHO, CARVALHO, 2010, p. 18-19).

A apropriação da concepção de letramento pelas políticas educacionais, a priori, esteve pautada por um modelo autônomo, no qual os eventos de escrita eram vistos como descontextualizados, neutros e técnicos, não tendo relações com o contexto de interação, pois neste modelo as práticas são concebidas como estáticas e não se modificam pelos contatos socioculturais aos quais estão entrelaçadas (STREET, 2007, 2010, 2012, 2014). Esse modelo autônomo de letramento que esteve, e parcialmente ainda está<sup>17</sup>, associado às políticas educacionais tinha como mote de argumentação e justificativa o desenvolvimento cognitivo, econômico e social. De acordo com Street (2014), acreditava-se que a introdução de letramentos dominantes, forasteiros e coloniais a grupos não-hegemônicos e não-alfabetizados os

---

<sup>17</sup> Por meio das leituras das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), compreendemos que há um diálogo entre o modelo autônomo, especificamente quando o documento menciona competências e habilidades, e o modelo ideológico, quando o documento menciona as práticas sociais de leitura e escrita.

encaminhariam ao desenvolvimento e que os sujeitos que não os possuísem estariam tanto atrasados cognitivamente quanto seriam prejudicados na participação social e econômica. Esse modelo de letramento adotado pelas políticas estava interessado, sobretudo, em mensurar níveis, aferir taxas e prescrever habilidades e competências desprovidas de contextos reais de interação.

O modelo autônomo de letramento enquanto perspectiva dominante, na década de 80, visava ao desenvolvimento econômico dos países por meio de uma política homogeneizante na educação linguística. Assim, conforme Street (2014) discute, esse modelo de letramento era implementado pelas agências internacionais de alfabetização em países com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico, visto que a concepção subjacente a esta perspectiva era a de dominação e, com isso, replicava os mesmos modelos em todos os países, homogeneizando os usos e as funções que o letramento têm para os sujeitos. Segundo Street (2014), o letramento autônomo integra as ações de dominação econômica criadas pelos países neoliberais do eixo central da economia global. Desse modo, as agências responsáveis por implementar essas políticas recebem financiamento vindo desses grandes grupos econômicos. Street (2010, p. 37) relata: “[...] no Banco Mundial, eles discutem se devem investir dinheiro em programas de alfabetização, e a principal preocupação deles é se podem medir resultados, se haverá avanços econômicos [...] se a taxa de alfabetização melhora 50%, então vale a pena investir”.

Entretanto, a partir da década de 90, começam a surgir novos apontamentos acerca dos usos sociais, ampliando a perspectiva sociocognitiva em função da dimensão sociocultural, visto que para a perspectiva emergente, a sociocultural, os sujeitos fazem uso da escrita e da leitura em diferentes contextos e com diferentes objetivos, pondo as relações de poder no centro das discussões, que até então eram silenciadas pelo modelo autônomo (STREET, 2010; MARINHO, CARVALHO, 2010). Essa nova ótica de compreender os usos sociais da escrita vinda da Antropologia denominou-se de Novos Estudos do Letramento, sendo uma vertente alternativa, pois Street (2010, 2014) defendia uma nova abordagem sociocultural para os estudos da escrita e da leitura, que diferissem do (antigo) modelo autônomo. Com isso, ao se trabalhar com essa outra perspectiva, focaliza-se tanto as relações de poder quanto as questões ideológicas intrínsecas à quaisquer correntes teóricas. Cabe ainda ressaltar que o uso de tal termo não significa uma posição polar entre este e o modelo autônomo, como discutiremos a seguir, uma vez que este último também é ideológico, apenas ele não explicita as relações que estão estratificadas no discurso que o sustenta, pois concebemos que “as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único”, visto que os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita de diferentes modos, isto é, os eventos de

letramento são construídos com funções diferentes, variando tanto pelas intenções peculiares, quanto pelas relações de poder que estão imbricadas nelas, ou seja, a prática social é quem retroalimenta o evento de letramento (STREET, 2010b, p. 82). Vejamos a seguir alguns apontamentos acerca do letramento, na vertente que estamos defendendo, concebido como prática social (BARTON, HAMILTON, 2004).

**QUADRO 2. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL.**

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● O letramento se compreende melhor como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.</li> </ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Existem diferentes letramentos associados aos diferentes âmbitos da vida.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● As práticas letradas estão modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, alguns letramentos se apresentam mais dominantes, visíveis e influentes que outros.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● As práticas letradas têm um propósito e estão inseridas em objetos sociais e práticas culturais mais amplas.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● O letramento se faz historicamente.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● As práticas letradas mudam com o tempo adquirindo, com frequência, processos informais de aprendizagem e de construção de sentido.</li> </ul>   |

FONTE: BARTON E HAMILTON (2004, p. 113, TRADUÇÃO NOSSA).

Por meio dessa concepção de letramento, parte-se da prática social e das relações que compõem as interações entre os sujeitos para que se desvelem os modos de funcionamento dos eventos de letramento, concebendo que o letramento se faz sempre historicamente não há, assim, estaticidade nas práticas, uma vez que o cenário sociocultural é fluído, viabilizando com isso a plasticidade e a (re)criação de novas práticas de leitura e escrita. Sendo assim, a compreensão destes não se limita a determinadas habilidades e competências, como se a linguagem fosse autônoma (STREET, 2007, 2010, 2012, 2014; BARTON, HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 1995).

[Assim] ao assumirmos esse conceito de letramento, parece-nos adequado considerar que, para se ter acesso às suas identidades como usuários da escrita, às formas como participam de eventos em que a escrita é central, bem como às práticas forjadas nas ações sociais em que estão engajados, é necessário estudar as práticas de uso da linguagem escrita própria desses âmbitos. Tal perspectiva focaliza não os resultados ou efeitos homogêneos do letramento, mas sim aqueles heterogêneos, dependentes dos contextos, dos papéis, dos objetivos e das formas de interação que guiam os sujeitos em atividade (VÓVIO, SOUZA, 2005, p. 44).



Com base nessa reflexão, compreendemos o LDP como um gênero **megaestruturante** de eventos e práticas de letramento, em que se cruzam, através do discurso, múltiplas vozes sociais, que ao mesmo tempo que constituem, também direcionam, relativamente, os modos como as práticas devem se realizar. Dessa maneira, os letramentos escolares que embasam o LDP são práticas ideológicas, visto que são construídas na dinâmica socioideológica de ações coletivas e não na estaticidade das formas individuais, ou seja, não podemos pensar que os objetos de ensino construídos nos LDP são apenas o cumprimento de parâmetros burocráticos, mas sim que respondem a questões ideológicas pré-existentes, respaldadas em uma visão de educação e sociedade que podem ao mesmo tempo silenciar e dar voz, excluir e integrar, alienar e tornar crítico (SIGNORINI, 2007). O LDP como um gênero megaestruturante orquestra os conteúdos curriculares, transformando-os em práticas de letramento, está intrinsecamente vinculado às questões ideológicas, pois a própria escolha de uma concepção de linguagem para subsidiar as práticas no LDP denota uma concepção de leitura e de escrita que pode estar situada em uma das visões de letramento já mencionadas (STREET, 2007, 2010, 2012, 2014; BARTON, HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 1995, 2001, 2005; KLEIMAN, SITO, 2016).

Dessa forma, pensamos que a dicotomização do modelo autônomo e do modelo ideológico não contribui para a compreensão das práticas de letramento escolar, pois, conforme Bunzen (2010) defende, há uma tendência em pensar o letramento escolar através de dicotomias como letramento social ou letramento escolar, letramento autônomo ou letramento ideológico, letramento em práticas reais ou letramento em práticas artificiais como se nessas próprias polarizações não houvesse uma posição ideológica. Essas dicotomias, se rompidas, podem contribuir de modo mais coerente para o estudo das práticas de letramento escolar, visto que, quando polarizadas, não representam a complexidade na constituição das práticas desse letramento. Sendo assim, não apresentam contribuições significativas para a compreensão tanto da constituição quanto da circulação, pois o paradigma do pensamento binário se esgota em pares autossuficientes como se não estivessem inseridos em relações de tensão, conflitos, deslocamentos e (re)criações. Desse modo, nós entendemos os eventos de letramento no LDP como um:

[...] Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...] as práticas **específicas** da escola, que fornecem o parâmetro de práticas sociais segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado, passa a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática- de fato, dominante-que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina

uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18-19, ênfase da autora).

Essas práticas de letramento escolar, embora vistas como neutras e estáticas, são parte de uma narrativa sociocultural da instituição escolar, que são construídas ao longo da história e mudam de tempo em tempo. Entretanto, o paradigma pensamento binário concebe as práticas de letramento escolar como sendo abstratas e apolíticas, caracterizando com isso uma visão estereotipada das práticas escolares que não nos possibilitam contribuições significativas para uma mudança nos letramentos escolares. Assim, ao concebermos o letramento escolar como abstrato e apolítico, poderíamos cair na falsa concepção de neutralidade do modelo autônomo, visto que “a própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ do letramento [aqui, nos interessa o escolar] é ideológica porque mascara essa dimensão do poder” (STREET, 2014, p. 172).

Para Street (2014, p. 201), precisamos desestabilizar o modelo autônomo de letramento a fim de desvelarmos as concepções pedagógicas e as visões sociopolíticas que elas carregam, ou seja, ao adotarmos uma orientação do letramento escolar que se volte para os discursos que constituem as práticas, poderemos compreender que “o letramento, nesse sentido, já é parte de uma relação de poder [...] uma contingência de práticas sociais e culturais e não só de fatores pedagógicos e cognitivos”. Sob essa orientação, a abordagem dessas práticas por meio de instrumentos conceituais polares poderá não viabilizar a compreensão da complexidade da constituição e da circulação de tais práticas no LDP. Desse modo, nos parece mais coerente questionarmos as práticas já vigentes na escola, não para estereotipá-las. Conforme Street (2014), devemos nos questionar sobre:

[...] Que práticas de letramento locais já existem independente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Quais são as relações de poder entre os participantes, tanto localmente quanto em relação aos que vêm ‘de fora’? Quais os recursos trazidos pelas diferentes partes? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro? (STREET, 2014, p. 201).

Em nossa compreensão, com base em experiências vivenciadas em práticas pedagógicas na Educação Básica, uma das grandes problemáticas (entre tantas) no letramento escolar está no modo como a instituição se apropria das práticas sociais de leitura e de escrita, reduzindo-as à dimensão das formas linguísticas como se a linguagem não tivesse relação com sujeitos sócio-históricos. Além disso, por meio das discussões de Kleiman e Martins (2010), há outros fatores que corroboram para a cristalização das práticas de leitura e de escrita no letramento

escolar. As autoras fazem críticas às instituições burocráticas que podem coagir e retardar mudanças, incluímos nesta reflexão o PNLD que engessou um modelo único de LDP, conforme Rojo (2013) defende; os Parâmetros Curriculares Nacionais que enfrentam hoje conflitos teóricos e metodológicos internos; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio que, embora considerem questões mais próximas do contexto escolar, ainda não conseguem articular-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre a prática docente.

Compreendemos que as práticas de letramento não devem ser concebidas como estáticas nem como neutras, pois a concepção teórica de linguagem que nos pautamos para compreendê-las incorpora ao mesmo tempo uma visão política que pode silenciar o sujeito. Conforme Pennycook (1998) defende, o ensino de línguas deveria destrivializar a compreensão de língua como forma e a de sujeito como objeto, visto as implicações de tais posicionamentos para a formação estudantil, que precisa ser agente da linguagem no sentido de construir uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Entretanto, as práticas de letramento escolar estão mais vinculadas “à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder”, haja vista o seu foco em formas decodificáveis (PENNYCOOK, 1998, p. 27).

Nesta dissertação, ratificamos essa posição de Pennycook (1998) e nos filiamos à concepção de letramento como prática social. Desse modo, comungamos com a concepção dialógica de linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin, que contempla a dimensão histórica, social, cultural, política e econômica dos signos e como eles se constituem ideologicamente (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015a, 2015b, 2016, 2018; VOLÓCHINOV, 2017; MEDVIÉDEV, 2016). Também a concepção de sujeito dialógico, resultante das reflexões empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, a qual concebe o caráter ativo, situado e concreto do sujeito na comunicação discursiva, que constrói a realidade sócio-histórica da vida e se constitui por meio dos signos ideológicos já inseridos na vida. Desse modo, acreditamos que dinamizar a compreensão acerca das práticas de letramento ao correlacionarmos o caráter ideológico dos signos, que permeia os eventos de letramento, ao caráter ativo do sujeito, agente do evento-existir (BAKHTIN, 2010). Entendemos essas posições compatíveis com o que Pennycook (1998) defende, isto é, a destrivialização das práticas de linguagem no âmbito das práticas escolares.

Nesse sentido, a reflexão que realizamos não consiste em classificar o letramento escolar como artificial, neutro, autônomo e limitado, pois “[...] as práticas de letramento da esfera escolar ora se aproximam das práticas sociais de outras esferas, ora entram em confronto com elas”, por isso envolvem questões de ideologia e poder, mesmo que o modelo autônomo tente mascarar (BUNZEN, 2010, p. 113). Portanto, os dois modelos de letramento discutidos por

Street (2007, 2010, 2012, 2014) apresentam matizes ideológicas, como já dissemos, tendo como ponto de vista as implicações que cada abordagem acarreta, pois longe de serem homogêneos, esses modelos estão banhados por relações de poder que se constroem discursivamente, “cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Ademais, o letramento autônomo, correlacionado ao letramento escolar, não consiste numa forma neutra e apolítica como este próprio modelo advoga, pois, ao fazer isso, está desvirtuando suas raízes ideológicas, visto que os “pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e de escrita [...] estão **sempre encaixados em relações de poder**” (STREET, 2014, p. 146, grifos nossos).

Cabe ressaltar que a denominação entre letramento autônomo e ideológico se trata de uma distinção entre dois modelos teóricos e não necessariamente de uma polarização. Desse modo, temos um modelo que tenta diluir a dimensão ideológica, dando ênfase ao caráter tecnicista (letramento autônomo), mas que nem por isso apaga seus matizes; e outro (letramento ideológico), que assume sua dimensão ideológica, dando ênfase aos aspectos socioculturais e históricos. Sendo assim, compreendemos que:

[...] O modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens ‘tecnicistas’ e ‘sociais’, uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos ‘técnicos’ do letramento, como se os ‘ingredientes culturais’ pudessem ser adicionados depois [...] o modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

A problemática que se insere no letramento autônomo consiste nas pretensões de homogeneização entre as práticas locais e as práticas hegemônicas, assim há a imposição de valores hegemônicos a grupos não-hegemônicos, desconsiderando as práticas locais desses grupos minoritários, pondo-as em relações assimétricas em que o único letramento que pode fazer o sujeito desenvolver-se cognitivamente e socialmente são os letramentos vindos de grupos hegemônicos. Rajagopalan (2003), discutindo sobre as questões éticas nos estudos da linguagem, remete-nos à reflexão de que toda teoria apresenta uma face político-ideológica, embora algumas não considerem tais dimensões nas investigações a que se propõem. Contudo, o fato de elas negarem não quer dizer que elas não estejam articuladas por relações éticas, ideológicas e políticas. Conforme esse autor:

[...]Percebe-se que, mesmo por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade, podem estar presentes propostas de cunho político-ideológico. É lícito, em outras palavras, perguntar quais os motivos e programas secretos que estão por trás de certas teorias e que as ajudam a ganhar destaque [...] (RAJAGOPALAN, 2003, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos que o modelo ideológico nos oferece ferramentas conceituais mais amplas e reflexivas ao assumir sua dimensão ideológica, possibilitando-nos problematizar e desestabilizar práticas cristalizadas no LDP que fomentem a manutenção do poder e das injustiças, uma vez que, por meio da escrita e da leitura, os sujeitos que expressam uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) poderão questionar as realidades que os circundam, usando a escrita como meio simbólico para agir na sociedade desigualmente estruturada (KLEIMAN, 1995; TERZI, 2010).

Nesta dissertação, a reflexão que realizamos consiste no sentido de que o letramento escolar se constitui numa movente tensão entre os modelos autônomo e ideológico, ou seja, ora explícita, ora mascara as relações de poder; ora opera na dimensão técnica, ora opera na dimensão sociocultural; visto que as concepções de eventos e práticas sociais ora se aproximam, ora se distanciam de ambos os modelos, construindo um novo arranjo que se situa neste entremeio. Portanto, o letramento escolar é compreendido por nós como lugar de conflito, uma vez que não há somente a transposição do modelo autônomo ou do modelo ideológico para o letramento escolar, mas sim uma luta entre ambos, na qual as práticas são apropriadas de diferentes formas pelos agentes de letramento, os professores, no âmbito escolar.

Na próxima subseção, discutiremos algumas mudanças sociais que deslocam e ressignificam os eventos e as práticas de letramento, o que contribui, de certa forma, para que possamos compreender a constituição e a circulação de tais práticas no LDP.

## 2.2 DESLOCAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO

As práticas sociais de leitura e escrita enfrentam historicamente deslocamentos e ressignificações, visto o entorno de mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo. Essa afirmação está pautada nos postulados de Barton e Hamilton (2004), que abordam as práticas de letramento como sempre situadas e que se constroem dentro das estruturas sociais. Com isso, “os textos podem cumprir múltiplas funções em uma determinada atividade, e o letramento

pode atuar de diferentes formas para cada um dos participantes no evento letrado<sup>18</sup>” (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 119, tradução nossa). Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas sociais são dinâmicas e estão em constante tensão entre os usos sociais que os sujeitos fazem delas, os recursos tecnológicos para essa construção e as situações de interação com suas relações de poder.

Assim, os eventos de letramentos adquirem novos sentidos construídos pelas relações entre os sujeitos e seus objetivos diante das práticas de leitura e escrita, ou seja, pelo modo como as redes sociais<sup>19</sup> se constituem. Para Barton e Hamilton (2004, p. 109, tradução nossa), o letramento pode ser concebido como uma atividade humana, ou seja, ele “[...] é antes de tudo algo que fazemos, é uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto”<sup>20</sup>. Desse modo, se pensarmos na dinâmica sócio-histórica que constitui as diversas práticas de letramento, podemos argumentar que a prensa manual de Gutemberg no século XV viabilizou a construção de determinadas práticas que não eram possíveis dadas as condições históricas na cultura da escrita manuscrita. Já no século XXI e final do XX (décadas de 80 e 90) as condições para a produção de práticas de letramento são outras, pois as tecnologias digitais possibilitam além de práticas de intersemiose, novos modos de relações sociais. Para Barton e Hamilton (2004), o letramento se faz historicamente, logo as práticas sociais são sempre coerentes com as condições sociais, tecnológicas, políticas, econômicas e culturais do seu tempo.

Nas duas últimas décadas do século XX, indubitavelmente, as mudanças tecnológicas provocadas tanto pelas Culturas de Mídia quanto pela Cibercultura impulsionaram a sociedade a novas práticas sociais, quebrando barreiras geográficas e encurtando o tempo. A comunicação, neste meio, foi um dos campos que mais mudou, visto as novas ferramentas que o computador inaugurou e que, de certo modo, possibilitou novos usos sociais com a linguagem. De acordo com Santaella (2007), o computador viabilizou a integração de todas as linguagens em um mesmo suporte. Assim, as práticas sociais de letramento ganham novos valores, pois os recursos para construirmos os eventos nos possibilitam integrar em nossas produções palavras, imagens, cores, sons e espaçamentos de leiaute ao mesmo tempo, o que antes, na era da escrita manuscrita ou na era da escrita impressa, não eram possíveis ou apresentavam limitações, dadas as condições instituídas naquele momento histórico.

---

<sup>18</sup> “Los textos pueden cumplir múltiples funciones en una determinada actividad, y el letramento puede actuar de diferentes formas para cada uno de los participantes en el evento letrado”.

<sup>19</sup> Barton e Hamilton (2004, p. 124, tradução nossa) conceituam redes sociais como “a maneira como os sujeitos se relacionam dentro dos grupos sociais”.

<sup>20</sup> “es antes de todo algo que hacemos, es una actividad ubicada em el espacio delante el pensamiento y el texto”.

No contexto da cibercultura, alguns conceitos como o de texto e gênero foram desestabilizados, ressignificados e ampliados para que pudessem dar conta das relações pós-modernas<sup>21</sup>. Canclini (2015) postula que a pós-modernidade demandou de algumas teorias no campo das ciências humanas e sociais deslocamentos conceituais, visto que alguns deles estavam entrando em conflito e limitando-se em pensamentos binários incapazes de compreender a complexidade, a hibridação e a fluidez desse novo contexto sócio-histórico, pois:

As práticas sociais ligadas à escrita (e à leitura) são diversas em diferentes épocas e espaços, sendo bom exemplo citar diferenças notáveis entre as práticas de escrever e ler na China de depois de Cristo e na Europa da mesma época; ou entre práticas letradas urbanas e rurais, incluindo-se o valor atribuído a certos aspectos (como livros e escolarização ou a guarda da bíblia) (RIBEIRO, 2018, p. 12).

Nesse cenário, os letramentos são outros, pois, na dinâmica das práticas sociais, há sempre deslocamentos e ressignificações nos eventos, isto é, em correspondência com as mudanças sociais, as formas de se relacionar com a escrita e com a leitura ganham novos sentidos, pois mesmo que os eventos tenham semelhanças, os valores socialmente construídos são ressignificados e com isso os eventos ganham novas dinâmicas de funcionamento. Por exemplo, se pensarmos as condições de produção de um livro há cinquenta anos e as condições de produção de um livro hoje, perceberemos que os modos de textualização integram atualmente, cada vez mais, imagens e cores. Nesse exemplo, as práticas sociais que constituem o livro sofreram mudanças, ampliando as possibilidades de produção e circulação. Isso se dá pelo fato de que:

As práticas letradas são um construto cultural e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Assim, para poder compreender o letramento contemporâneo, é necessário documentar as maneiras como estes situam historicamente, pois as práticas letradas são tão fluídas, dinâmicas e cambiantes como a vida e as sociedades que tomam parte. Necessitamos um enfoque histórico para compreender a ideologia, a cultura e as tradições sobre as quais as práticas se constroem [...] as práticas letradas de um sujeito se veem envolvidas, mudam durante sua vida como resultado de contínuas exigências, recursos disponíveis e interesses pessoais (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 120, tradução nossa).

---

<sup>21</sup> Para García-Canclini (2015), as relações pós-modernas são marcadas por processos de hibridação cultural, assim há um constante diálogo de etnias, religiões, grupos sociais e linguagens. Sobre a linguagem, o autor defende a construção de gêneros impuros, ou seja, que se valem de mais de uma linguagem em sua composição.

Nesse contexto de mudanças sociais, o Grupo Nova Londres (GNL) iniciou algumas investigações que tinham como objetivo compreender as mudanças sociais no campo da Comunicação e da Educação. Com isso, o grupo cunhou o termo multiletramentos para se referir tanto as múltiplas formas de produção de sentido nos textos contemporâneos, isto é, à multimodalidade, quanto para se referir à diversidade de culturas e línguas que se hibridizam de diferentes formas, ou seja, o prefixo multi refere-se tanto a multimodalidade quanto a multiculturalidade, constituindo, assim, o objetivo de estudo do GNL (COPE; KALANTZIS, 2010a, 2010b; ROJO, 2012, 2013; ROJO, BARBOSA, 2015, 2016).

Canclini (2015), na década de 90, defendeu a existência de culturas híbridas para se referir aos processos de hibridação emergentes no contexto da pós-modernidade. Para esse autor, as relações contemporâneas estão entrando reciprocamente em um processo de desterritorialização e de reterritorialização, em que as relações sociais perdem suas fronteiras em vista da crescente globalização. Para Canclini (2015, p. 283), as “novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações requerem outros instrumentos conceituais”. Com isso, ao refletir sobre as mudanças no campo da Comunicação, Canclini (2015) compreende, neste contexto sociocultural, a constituição cada vez mais presente de gêneros impuros, ou seja, gêneros discursivos compostos por mais de um modo de linguagem. As reflexões do autor nos possibilitam identificar o entorno sociocultural e suas mudanças para com isso compreendermos as transições entre as Culturas de Mídias e a Cibercultura.

O GNL, ao iniciar as reflexões acerca dos multiletramentos, estava no mesmo contexto temporal que Canclini, embora em espaços diferentes e com propósitos de discussão também diferentes. Entretanto, as respectivas discussões não se anulam, mas se integram para compor o conjunto das reflexões acerca das novas práticas sociais no mundo contemporâneo. Para Cope e Kalantzis, integrantes do GNL:

O mundo estava mudando, o entorno das comunicações estava mudando, e a nós nos parecia que, para seguir estas mudanças, o ensino e a aprendizagem dos letramentos tinham que mudar. Isso era o essencial da nossa argumentação. Os detalhes se encontravam em análise do ‘por que’, do ‘que’ e do ‘como’ de uma pedagogia dos multiletramentos [...] estávamos interessados na crescente importância de duas dimensões do ‘multi’ de letramentos no plural, o multilíngue e o multimodal. O multilinguismo havia se convertido em um fenômeno cada mais significativo que exigia uma resposta educativa mais adequada no caso das línguas e das minorias no contexto da globalização [...] do segundo dos ‘multi’ referido mais acima: a multimodalidade inerente às formas contemporâneas de representação (2010a, p. 56-57, tradução nossa).



Essas novas práticas sociais de leitura e escrita têm como ponto em comum o entrecruzamento por meio diversas modalidades de linguagem, quer dizer, a multimodalidade. Entretanto, cabe ressaltar que a multimodalidade não significa a soma de outras linguagens ao modo verbal, pois, segundo Lemke (2010), a soma das partes não corresponde ao todo da prática social, uma vez que, se essa fosse a compreensão sobre multimodalidade, teríamos o equivalente a um texto verbal ilustrado e não a uma composição multimodal, que requer um todo coeso, em que as partes estejam interligadas semioticamente. No Quadro a seguir, Cope e Kalantzis (2010b) nos apresentam os modos sociais de construção de significado, vejamos:

**QUADRO 3. MODOS SEMIÓTICOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS.**

| <b>MODAL. ESCRITA</b>                                   | <b>MODAL . ORAL</b>          | <b>REPRES. EM ÁUDIO</b>                  | <b>REPRES. TÁTIL</b>                              | <b>REPRES. GESTUAL</b>  | <b>REPRES. ESPACIAL</b>   |
|---|------------------------------|--|---|---|---|
| Escrita manuscrita, escrita impressa e escrita na tela. | Fala face a face ou gravada. | Música, som ambiental, ruídos e alertas. | Sensações (quente, frio etc), tato, odor e sabor. | Movimentos das mãos ou braços, expressões do rosto, movimentos oculares, roupas cabelo e dança. | Proximidade, espaço, traços, distância interpessoal, arquitetura, paisagem etc. |

FONTE: COPE E KALANTZIS (2010b, P. 95, TRADUÇÃO NOSSA).

Diante desse Quadro, compreendemos que a multimodalidade, para a Semiótica Social, consiste numa nova forma de produção textual, uma nova concepção sobre o que é texto, com uma forma de textualização própria balizada pela gramática do design visual. Diante disso, reiteramos que uma produção multimodal não se caracteriza apenas pelo apanhado de linguagens, quer dizer, pela integração de vários modos de linguagem, mas sim pela coerente composição peculiar aos gêneros situados em suas práticas sociais. As implicações dessas mudanças no debate pedagógico passou a integrar as mais recentes discussões no ensino de línguas no Brasil e começou a influenciar a produção de documentos oficiais e a elaboração de materiais didáticos. No PLND (BRASIL, 2014), por exemplo, encontramos várias menções à multimodalidade e à diversidade cultural no contexto dos letramentos escolares. A noção de multimodalidade passou, então, a integrar os critérios avaliativos deste Programa, sendo um dos principais parâmetros a ser considerado pelas editoras no momento da produção dos materiais (BUNZEN, 2015).

De acordo com Street (2010), a popularização do conceito de multimodalidade e com isso dos multiletramentos fez inflacionar uma série de subcategorias que se distanciam da

concepção de letramento como prática social. Percebemos nas atuais discussões subcategorias como letramento visual, letramento informático, letramento em jogos e letramentos em remix, perdendo, dessa maneira, a relação indissociável entre o evento e a prática social situada.

Na próxima seção, discutiremos essas subcategorias, o modo como elas se apresentam e a relação destas com a concepção de práticas de letramento.

### 2.3 DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS NO USO DOS (MULTI)LETRAMENTOS

A diversidade nas práticas sociais de leitura e de escrita provadas pelas novas tecnologias<sup>22</sup> incentivou inúmeros pesquisadores a se interessassem por esses eventos, intitulando-os de letramentos digitais (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). Nesse sentido, esse interesse provocou desdobramentos terminológicos que resultaram em uma série de subcategorias acerca das práticas de letramento. Barton e Hamilton (2004) discutem dois sentidos atribuídos ao uso da prática de letramento para categorização do seu funcionamento: um primeiro sentido que está relacionado ao campo ao qual ele se desenvolve, como por exemplo, letramento acadêmico, vinculado à universidade; e letramento laboral relacionado ao local do trabalho. Nesse primeiro, o foco está nos processos sociais; já em um segundo momento o sentido de prática de letramento está somente associado ao meio simbólico que o evento se materializa, como por exemplo, letramento cinematográfico relacionado ao cinema.

No caso dos letramentos digitais (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016), o uso do termo práticas de letramento está pautado nesse segundo sentido discutido por Barton e Hamilton (2004), pois, para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), o que define a classificação do letramento é o meio simbólico usado para representar o evento. Desse modo, na obra dos autores podemos entender o letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Dessa concepção de letramento digital, desdobram-se ainda outros conceitos relacionados às novas ferramentas digitais. Assim, temos uma inflação terminológica como letramento em hipertexto, letramento em SMS, letramento em pesquisa, letramento em jogos, letramento em multimídia, letramento em filtragem, e letramentos em remix.

---

<sup>22</sup> Entendemos novas tecnologias, no sentido defendido por Rojo e Barbosa (2016), não somente como os computadores, os laptops ou os smartphones, mas também como os diversos programas que os dispositivos suportam, os aplicativos por exemplo.

Para Street (2010, 2012), a multiplicação dessas subcategorias está mais ligada à linguagem e à tecnologia em si do que à prática social que tais estão emolduradas. Ainda, de acordo com esse autor, a concepção de letramento como prática social deve voltar-se, sobretudo, para o contexto sociocultural onde os eventos estão inseridos, visto que somente numa abordagem da escrita no momento da interação, que leve em consideração as relações ideológicas e de poder, poderemos compreender melhor as implicações de tal abordagem para o contexto dos letramentos escolares. Conforme Street (2014) defende, o modelo de letramento ideológico não pode ser aprendido formalmente, mas sim construído através de práticas sociais, em que a ênfase está menos no conteúdo e mais na prática social que recobre os eventos de letramento. Nesse sentido, compreendemos que, para a aprendizagem do letramento em remix, por exemplo, há a demanda de ferramentas, como o Photoshop, que possibilitem aos sujeitos “criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 55).

Como defendem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), as diferentes subcategorias do letramento estão mais associadas aos aspectos formais e usuais da tecnologia do que propriamente as práticas sociais que as constituem, ou seja, tais proposições sobre o letramento estariam mais próximas do modelo autônomo, que visa ao foco nas habilidades e competências, vistas como neutras, do que ao modelo ideológico, pois o que vai determinar o modo como os sujeitos se apropriam do letramento, nestas subcategorias, não é o contexto sociocultural, mas sim a habilidade de enviar email no computador e assim tem-se o letramento em SMS, a habilidade para usar ferramentas de remix em vídeos e, assim, tem-se o letramento em remix e a habilidade em jogar games que determina o letramento em jogos. Essas subcategorias:

Em alguns casos, [...] estão mais vinculados à tecnologia em lugar das práticas sociais. Letramento de computação, letramento tecnológico são exemplos de terminologias usadas para descrever determinadas máquinas: televisão, computadores, celulares. O perigo é ir longe demais nessa direção tecnológica e começar a esquecer o social, como se a tecnologia isoladamente fosse o fator a determinar a natureza do letramento (STREET, 2010, p. 45).

Seguindo esta crítica ao entusiasmo tecnológico, Santaella (2003), ao analisar o comportamento dos sujeitos e as controvérsias da Cibercultura, critica o modo como as tecnologias vem sendo encaradas, pois, para a autora, há um tanto de ingenuidade, de idealismo e de ceticismo, visto que o olhar apressado sobre estas não possibilita uma leitura crítica da realidade social. Assim, ao refletimos acerca dessas proposições da autora, adotamos uma

postura cautelosa, o que nos possibilita enxergar as tecnologias como ferramentas potenciais e não como garantias de sucesso ou salvação para as novas práticas de letramento. Desse modo:

Na medida em que as telecomunicações e os modos acelerados de transporte estão fazendo o planeta encolher cada vez mais, na medida mesma em que se esfumam os parâmetros de tempo e espaço tradicionais, assume-se, via da regra, que as tecnologias são a medida de nossa salvação ou a causa de nossa perdição. [os idealistas das redes fazem] celebrações pós-modernas das tecnologias [e] asseveram que estas são tão benéficas que serão capazes de realizar proezas que os discursos humanistas nunca conseguiram atingir (SANTAELLA, 2003, p. 25).

Em correspondência com as discussões que apresentamos anteriormente, acreditamos ser as tecnologias da Cibercultura ferramentas potenciais que podem dinamizar e maximizar as dimensões das práticas de letramento na sociedade contemporânea, contudo a tecnologia em si não garante o sucesso da aprendizagem, pois, de acordo com Street (2010), o letramento só é construído por meio da prática social a qual o evento se institui, tendo em vista que as habilidades e as competências<sup>23</sup>, na ótica do modelo de letramento que estamos defendendo, são construídas socialmente mediante as intenções de cada sujeito e as situações em que o evento de letramento está inserido, logo são heterogêneas. Não se trata, pois, de habilidades e competências vistas do ponto de vista individual, que generaliza e torna homogêneo os efeitos do evento em si, como se a forma bastasse para a agência social. De acordo com o que Barton e Hamilton (2004, p. 116, tradução nossa) defendem, se quisermos compreender o que constitui a prática social dos letramentos, temos que buscar entender que “dentro de uma dada cultura, há diferentes letramentos [...] a vida contemporânea pode ser analisada [...] em domínios de atividade como o lugar, a escola e o lugar de trabalho”, ou seja:

Os domínios são contextos estruturados e modelados dentro dos quais o letramento se usa e se aprende. As atividades no interior destes domínios não são acidentais ou casuais. De fato, existem configurações particulares de práticas letradas e existem maneiras regulares em que nós atuamos em muitos eventos letrados dentro de contextos específicos. Várias instituições apoiam e estruturam atividades em domínios particulares da vida (BARTON, HAMILTON, 2004, p. 117, tradução nossa).

---

<sup>23</sup> Para Street (2014, p. 172) o modelo ideológico não exclui as competências e as habilidades, mas como ele próprio defende, “o modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-las como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico, mais subsume do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo”.

Sob essa perspectiva, o evento de letramento está intrinsecamente relacionado à prática social, em que os sujeitos atuam, pois, para os autores, o letramento se concretiza em domínios específicos da vida humana, variando de cultura para cultura. Dessa maneira, compreendemos que a concepção defendida por nós sobre letramento nesta dissertação se distancia da perspectiva defendida por Dudeney, Hockly, Pegrum (2016), pois para estes autores o foco de observação está nas habilidades, nos sistemas simbólicos e nas ferramentas digitais que compõem o evento. Assim, nosso objetivo neste trabalho é compreender o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade com base nos Estudos do Letramento com isso a reflexão que realizamos consiste em compreender se esses eventos estão justificados pela prática social ou pelos aspectos formais, resumindo a prática de letramento a meras habilidades deslocadas de seus contextos reais de interação. Por consequência, não desconsideramos os aspectos relacionados ao meio simbólico ou as ferramentas tecnológicas. O que defendemos é o foco nos processos socioculturais que constituem as práticas, pois acreditamos que a constituição do evento de letramento vincula-se intrinsecamente à prática social. Nesse sentido, a tecnologia ou o modo de linguagem são elementos construídos socialmente e não no vácuo sócio-histórico.

## **SEÇÃO 3.**

# **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Nesta seção teremos como objetivo central apresentar os pressupostos metodológicos para realização desta pesquisa. Para isso, sistematizamos em cinco subseções. Na primeira subseção, situaremos esta pesquisa na área da Linguística Aplicada (doravante LA), para isso traçaremos um panorama acerca da história da LA, no qual discutiremos as diferentes concepções de LA, a saber: como aplicação de teorias linguísticas; como ensino e aprendizagem de línguas; como área trans/indisciplinar. Nessa subseção, discutiremos, com base em Moita-Lopes (2006a, 2006b, 2013), os pressupostos metodológicos da LA, voltados para pesquisas qualitativas que buscam compreender processos em que a linguagem é central. Para o autor (2013, p. 16), a LA se (re)constrói tendo em vista os “novos posicionamentos que abalaram os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico por meio da crítica que passou a ser feita às formas modernistas de produção de conhecimento”. Nesse sentido, defenderemos o caráter transdisciplinar da pesquisa em LA e o foco em práticas sociais.

Na segunda subseção apresentaremos os objetivos (geral e específicos), bem como as questões de pesquisa que serão respondidas, visando à compreensão de nosso do nosso objeto de estudo, a multimodalidade no LDP. Na terceira subseção abordaremos o caráter qualitativo da pesquisa documental. Nessa subseção, defenderemos o uso de documentos em pesquisas, concebendo-os como tópicos da pesquisa e não como contêineres de informações descontextualizadas. Assim, ao concebermos os documentos como tópicos da pesquisa, interessa-nos compreender a teia discursiva que constitui o LDP, por isso o concebemos como um gênero discursivo intercalado e híbrido, reconhecendo as possibilidades de investigação que essa concepção possibilita.

Na quarta subseção, apresentaremos as duas obras didáticas selecionadas para a realização desta pesquisa, a saber: as coleções *Novas Palavras* e *Ser Protagonista*. Nesta subseção, apresentaremos os critérios que nos conduziram a escolha dessas obras.

### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

A pesquisa em Linguística Aplicada (LA) tem, nas últimas décadas, apresentado seu interesse em investigar problemas relacionados ao uso da linguagem em práticas sociais. Entretanto, a agenda de pesquisa em LA nem sempre teve esse direcionamento, pois historicamente foi marcada por ser uma linha, ou até mesmo uma subárea da Linguística, que se ocupava em aplicar categorias teóricas, exclusivamente, advindas de sua disciplina mãe. Para Damionovic (2005, p. 183), o termo LA surge no mundo em 1940, “nessa época, o linguista aplicado poderia ser chamado de aplicador de saberes”, reproduzindo insights para o ensino de línguas. Segundo Serrani (1990, p. 39), “como é sabido, a Linguística Aplicada (LA) surgiu possuindo nexos muito estreitos com a Linguística Geral” e com isso manteve uma forte relação de subárea, sem autonomia metodológica e epistemológica. Nesse contexto histórico, segundo Kleiman (1998), a formação do linguista aplicado estava embasada por sua relação fixa com a Linguística, com isso havia vocação para a aplicação de teorias linguísticas.

A LA, no Brasil, inicia seus primeiros passos na década de 60 com a criação da primeira instituição de Linguística Aplicada no estabelecimento do Centro de Linguística Aplicada Yásigi. Ainda na década de 60, há a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), dinamizando com isso a constituição de novos polos pelo mundo. Na década de 70, a LA inaugura no Brasil seu primeiro programa de pós-graduação: Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL). Já em 1986, na Unicamp, houve a criação do Departamento de Linguística Aplicada (DLA), acontecimento este que contribui significativamente para o fortalecimento da área aqui no país.

Contribuindo com esse processo de consolidação, em 1990, acontece a criação da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), a qual, segundo Cavalcanti (1998), corrobora para o fortalecimento e caracterização dessa área. O quadro de aplicação de teorias linguísticas começa a desintegrar-se a partir da década de 70, quando alguns estudos problematizam tais laços, contudo ainda não se consegue romper com o caráter disciplinar. A LA nessa época dissociava a relação da linguagem com a história, com a política, com a cultura e, principalmente, com os sujeitos da interação discursiva. Segundo Damionovic (2005), havia uma barreira entre o sujeito social, que não poderia ser considerado em LA, e o sujeito-objeto. Diante dessa conjuntura epistemológica e metodológica, as pesquisas em LA deveriam considerar as relações entre o objeto de pesquisa e a sociedade, isto é, a pesquisa deveria contemplar os fenômenos sociais pela mesma ótica das ciências exatas, sob a perspectiva positivista. Esse processo se justificava em vista da cientificidade positivista, assim o

pesquisador deveria buscar não interferir na realidade nem se posicionar, limitando-se a descrever passivamente o que via diante das situações.

Esse contexto histórico começa a mudar a partir da década de 80, quando a LA inicia seu processo de ampliação de fronteiras e desterritorialização epistemológica, interrogando seus laços, que até então eram fixos, com a Linguística. Nesse sentido, segundo Signorini e Cavalcanti (1998), Celani (1998), Kleiman (1998, 2013), Pennycook (1998), Kleiman e Cavalcanti (2007), Almeida-Filho (2007) e Moita-Lopes (1996, 2006a, 2006b, 2013), a Linguística Aplicada, ao longo do tempo, criou associações, desenvolveu suas próprias questões de pesquisa e organizou eventos. Essas ações, de acordo com esses autores, tinham o objetivo de fomentar o debate acerca da identidade da LA, bem como de interrogar qual o compromisso com as questões sociais emergentes.

Dessa maneira, Moita-Lopes (2006a, 2006b, 2013) postula que, dada as mudanças enfrentadas pela LA, o campo se aproxima mais, no que diz respeito aos métodos e aos interesses de pesquisa, das Ciências Sociais do que de sua ciência-mãe, a Linguística (DAMIONOVIC, 2005). Para o autor, na contemporaneidade, a LA objetiva compreender indisciplinarmente/transdisciplinarmente questões relacionadas aos usos da linguagem nas práticas sociais. Assim, a LA distanciou-se do viés descritivo da sua fase inicial nos anos de 1970, correlacionando na atualidade os estudos da linguagem aos interesses sociais, tendo agora como vertente metodológica a perspectiva interpretativista. Sob essa orientação, a LA contemporânea vincula-se às questões sociais, no sentido defendido por Rajagopalan (2003).

Para esse autor:

O que precisa ser repensado urgentemente é a tendência que se observa em alguns setores da [Linguística] de se fechar, de se recolher dentro de si, pouco se preocupando com o que se passa no mundo lá fora, enquanto as grandes questões envolvendo a linguagem assolam o mundo de hoje a cargo de especialistas em outras áreas como a filosofia, a sociologia, a psicologia etc. Qualquer disciplina que se dê ao luxo de permanecer na torre de marfim corre o perigo de perder todo vínculo com os anseios da sociedade que, no fim das contas, arca com as despesas necessárias para a manutenção (RAJAGOPALAN, 2003, p. 42).

Essa posição de Rajagopalan (2003) coaduna-se com a abordagem que Canclini (2015) defende, no quadro das Ciências Sociais, que se adote um olhar transdisciplinar extrapolando as interpretações binárias e isoladas comuns ao paradigma positivista de ciência. Para o autor, “precisamos de ciências sociais nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis



horizontalmente” (CANCLINI, 2015, p. 19). Sob essa perspectiva, a LA (transdisciplinar) constrói uma agenda de pesquisa e, assim como Damionovic (2005) postula, o linguista aplicado deixa de ser um aplicador de saberes para se tornar um ativista político, uma vez que sua preocupação, segundo Pennycook (1998), passa a ser com a transformação social por meio de uma agenda ética, política e transdisciplinar. A LA se (re)constrói tendo em vista os:

[...] Novos posicionamentos que abalaram os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico por meio da crítica que passou a ser feita às formas modernistas de produção de conhecimento e por meio da chamada virada pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, queer, antirracista etc., que atravessaram e atravessam essas áreas, problematizando, entre outros aspectos, o sujeito social, que passa a ocupar o foco central de atenção [...] se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social [...] a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele (MOITA-LOPES, 2013, p. 16).

Desse modo, na contemporaneidade, a LA se caracteriza como uma área de pesquisa sem laços fixos com a Linguística, com questões próprias, com enfoques epistemológicos específicos voltados à compreensão de práticas sociais, e com uma orientação metodológica de pesquisa voltada à compreensão de processos. A LA na modernidade recente, como argumenta Moita-Lopes (2013, p. 17), configura-se por uma área autônoma de construção de conhecimentos de base qualitativa. “Esse traço põe a LA na ponta das discussões mais inovadoras de formas contemporâneas de produção de conhecimento [com] demandas epistemológicas atuais”. Segundo Kleiman e Cavalcanti (2007, p.16):

[...] Talvez o traço mais marcante do nosso percurso [...] seja uma espécie de virada epistêmica, com ênfase redobrada na vida sociocultural, tornando mais produtivo o diálogo com as Ciências Sociais, a Antropologia, a História Cultural, a Análise do Discurso, do que com a Linguística, que, mesmo com uma voz apenas ‘implicada’ [...] era o que falava mais alto nos tempos iniciais.

Por meio dessa virada epistêmica, as pesquisas no âmbito da LA, que estudam os materiais didáticos, têm contribuído significativamente para a desestabilização de práticas cristalizadoras e homogeneizantes apresentadas pelos materiais, que mesmo buscando “se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’” na abordagem de seus objetivos de ensino (ROJO, 2013, p. 164). Nesse sentido, segundo Rangel (2015), cabe observar que, mesmo que os materiais didáticos tenham apresentados melhorias nas últimas avaliações, ainda assim não conseguem estabelecer

diálogos com as mudanças sociais contemporâneas, uma vez que as editoras, para atender às exigências do PNLD, seguem sempre um modelo uniforme de produção editorial, carregando sempre as mesmas concepções, os mesmos modelos de atividade e mesmas propostas de projetos (ROJO, BATISTA, 2003).

Desse modo, escolhemos o LDP como nosso objeto de estudo por compreendermos sua importância curricular no seio das políticas públicas voltadas para a Educação Básica, enquanto gênero megaestruturante de práticas e eventos de letramento, tematizando com isso o letramento escolar, pois “partimos da premissa de que os manuais escolares [...] desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos [...] sobre o que e como ensinar língua materna” (BUNZEN, 2005, p. 14). Por conseguinte, esta pesquisa busca investigar como as novas práticas de letramento emergentes no contexto contemporâneo são concebidas nas propostas de atividade dos LDP, tendo em vista que as textualidades se constituem por meio de imagens, cores, espaços, tipografias, traços, fontes, sons e tantos outros modos de construção de significado, ou seja, a multimodalidade.

Compreendemos, assim, que nossa investigação tematiza uma questão socialmente relevante e atual, pois, ao considerarmos a multimodalidade como fenômeno constituinte das nossas práticas de letramento, buscamos não só sua descrição epistemológica, mas também a desestabilização de práticas logocêntricas que não corroboram para a inserção dos alunos nas novas práticas sociais emergentes nas últimas décadas, que (res)significam as concepções de texto e de gênero, implicando diretamente as práticas de letramento escolar e o modo como elas se constituem nos materiais didáticos.

Compreendemos, por meio de Britto (2003), o letramento escolar como uma exigência para a participação social dos estudantes com isso o autor desloca a discussão do letramento do campo das habilidades e da leitura como mero prazer estético, ou do gosto pela leitura, para inserir a discussão em uma nova seara, que agora é de ordem política e social, pois, para ele, a leitura não deve ser concebida como uma questão de gosto, ou seja, ler porque faz bem, porque é bom, uma vez que essa afirmação está embasada nas campanhas de alfabetização em massa, logo o foco em habilidades de codificação e decodificação da década de 1990, que enfatizavam, sobretudo, o texto literário clássico. Britto (2003) concebe o letramento como um mecanismo de democratização do poder, uma vez que, para o autor, as práticas de leitura e escrita, quando vistas pela ótica do conflito e da contradição, possibilitam aos estudantes uma leitura de caráter ativo capaz de questionar o que se lê, ou seja, uma leitura como réplica ativa, conforme Bakhtin (2011) postula.

Se o que se quer é valorizar a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura num movimento pelo direito de poder ler. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta do romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habilitação. **A questão de letramento da sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer** (BRITTO, 2003, p. 114, grifos nossos).

Nessa direção, a pesquisa pode contribuir para a transformação da prática docente, bem como para a melhoria nas políticas de fomento, uma vez que oferece subsídios de como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade e, com isso, o modo como orientam as práticas de letramento. Cabe salientar ainda que esta pesquisa não se propõe a uma crítica estereotipada, pautada apenas na análise do conteúdo do LD, ou seja, uma vigilância epistemológica. Porém, situada na LA, nossa pesquisa tematiza o LDP buscando compreendê-lo como objeto complexo de investigação, situando-o em sua dimensão sócio-histórica. Dessa maneira:

A ideia de complexidade a que estamos nos referindo [...] não deve ser confundida com ‘dificuldade’ ou ‘complicação’. Na realidade, trata-se de um posicionamento epistemológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador. Os objetos são complexos, não só no sentido de heterogêneos [mas também como] estatuto complexo que nos fez analisar o LDP como um objeto de investigação **multifacetado**, o que implica um percurso metodológico também processual (BUNZEN, 2005, p. 18, ênfase do autor).

A análise que realizaremos do LDP como objeto complexo e multifacetado será norteada pelos seguintes objetivos de pesquisa.

### 3.2 OBJETIVO GERAL

Compreender o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade com base nos Estudos do Letramento.

### 3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP;

2. Analisar os critérios relativos à multimodalidade no PNLD que norteiam a avaliação dos LDP;
3. Analisar se as práticas de leitura e escrita correspondem à concepção de letramento como práticas sociais.

Em correspondência com esses objetivos, elegemos as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP?;
2. Como a multimodalidade é concebida a partir dos critérios avaliativos do PNLD?
3. Como as propostas de escrita e leitura apresentadas nos LDP representam a concepção de letramento com práticas sociais?

#### 3.4 O CARÁTER QUALITATIVO DA PESQUISA DOCUMENTAL

Conforme Moita-Lopes (2013) afirma, as investigações em LA na contemporaneidade têm como principal encaminhamento metodológico pesquisas de base qualitativa. Sendo assim, nossa proposta de investigação, tendo em vista a natureza dos dados a serem analisados e os objetivos pretendidos, caracteriza-se como uma investigação qualitativa de base documental. Segundo Flick (2009, p. 232), “ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação [assim] o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem o produziu [e] com que objetivo”, logo compreendemos o LDP como um meio de comunicação que poderá nos possibilitar a compreensão das práticas de letramento no âmbito escolar, não o concebendo como o único meio, mas como um dos mais importantes. Com isso, cabe ressaltar que:

Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto **um tópico de pesquisa**: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante (FLICK, 2009, p. 233, grifos nossos).

Os LDP serão concebidos como dispositivos comunicativos e não como contêineres de informação, pois o foco não é a análise do conteúdo, mas, como dito antes, as intenções que tal documento explicita como objetivo. Com isso, a fim de garantirmos a qualidade dos nossos

dados foram levados em conta alguns critérios que, segundo Flick (2009), expressam a qualidade e a confiabilidade do material:

Autenticidade: o documento é genuíno e de origem inquestionável?  
 Credibilidade: o documento não contém erros ou distorções?  
 Representatividade: o documento é típico de seu tipo e, se não for, é conhecida a extensão dessa não-tipicidade? Significação: o documento é claro e compreensível? (idem, p. 233).

Assim, na construção do nosso corpus, além dos livros didáticos, analisaremos outros documentos, a saber, os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCEM (BRASIL, 2006), que dialogam com o PNLD a fim de contextualizarmos a rede discursiva em que os LDP são produzidos, visto que as diretrizes que esses documentos defendem norteiem as concepções teóricas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, influenciam a produção dos LDP dentro do PNLD. Para Flick (2009, p. 234), “todos os documentos fazem referência a outros documentos no modo como documentam e constroem as realidades sociais. Para a pesquisa, pode ser útil a observação e a consideração dessas conexões”. Desse modo, ao compreendemos o LDP como um gênero do discurso intercalado e híbrido, podemos considerar a presença desses outros documentos como vozes sociais que mantêm ecos e ressonâncias em sua produção, pois o livro didático como gênero discursivo está inserido em relações dialógicas, em que ecoam vozes sociais, estilos de linguagem, estilos de época, entre outros aspectos. É o espaço onde a palavra dos autores reflete e refrata as palavras alheias, onde os gêneros se intercalam trazendo as vozes sociais dos seus campos de atividade, mas que, ao entrarem no livro didático, passam a refratar também intenções de quem o produziu e para que o produziu, ou seja, o livro torna-se, assim, um heterodiscurso social dialogizado que carrega inúmeras vozes (BAKHTIN, 2015a).

Nesse quadro qualitativo de pesquisa, a análise dos dados estará pautada por um olhar interpretativo-discursivo, no qual “não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade [porém] é preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados” (LÜDKE, ANDRÉ, 2017, p. 43). Desse modo, devido à natureza dos nossos dados, o contexto em que ele se produz, os objetivos a que se destinam e as relações com os outros documentos serão levados em conta como “**dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos** na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234, ênfase do autor).

Em resumo, o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada consiste no seu percurso investigativo que parte da prática social, da questão de investigação para a teoria, realizando um movimento dinâmico em uma ponta dupla que liga a prática social ao corpo teórico por meio de um prisma horizontal, ou seja, não há uma hierarquização entre a teoria e o contexto prático, pois ambos se coadunam em um processo de construção de inteligibilidades sobre o objeto de pesquisa.

### 3.5 COLEÇÕES ESCOLHIDAS COMO OBJETO DE ANÁLISE

Diante dos objetivos para realização desta pesquisa, selecionamos intencionalmente duas coleções aprovadas no PNLD 2018 que pudessem contribuir para as discussões aqui pretendidas. Com isso, a fim de compreendermos a concepção de multimodalidade pressuposta nas atividades apresentadas nos LDP, elaboramos alguns critérios para a seleção, por meio da leitura prévia do Guia do PNLD:

- **CRITÉRIO 1:** Obras que tematizem a multimodalidade, a diversidade de gêneros e esferas de atividade;
- **CRITÉRIO 2:** Obras que tematizem questões relacionadas à contemporaneidade e à Cibercultura;
- **CRITÉRIO 3:** Obras com número de vendagem díspares.

Dessa maneira, diante do número significativo de coleções aprovadas totalizando 11, compreendemos que as coleções Ser Protagonista, que totaliza o volume de 631.835 de coleções vendidas, assim como a coleção Novas Palavras, com 1.548.498 de coleções vendidas, são as mais estão próximas dos critérios previamente estabelecidos. Em nossa próxima seção apresentaremos as análises dessas duas coleções.

## **SEÇÃO 4.**

# **UM OLHAR SOBRE A MULTIMODALIDADE NOS LDP: COLEÇÕES NOVAS PALAVRAS E SER PROTAGONISTA**

Nesta seção teremos como objetivo central apresentar a análise dos dados. Para isso, dividimos as subseções em função das nossas questões de pesquisa e dos nossos objetivos de investigação, visando respondê-los à medida que construímos a compreensão sobre os dados. Assim, na primeira subseção teremos como função responder ao objetivo de identificar os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP. Nessa subseção, faremos uma discussão acerca das concepções subjacentes a esses documentos, buscando correlacioná-las às posições teóricas e metodológicas dos LDP. Para isso, conceberemos os movimentos reflexivos como movimentos de continuidade teórico-metodológica e os movimentos refratários como movimentos de descontinuidade teórica-metodológica.

Na segunda subseção teremos como objetivo responder nossa segunda questão de pesquisa, isto é, analisar os critérios relativos à multimodalidade no PNLD que norteiam a avaliação dos LDP. Nesta subseção, discutiremos os apontamentos acerca da multimodalidade no PNLD, desse modo, realizamos uma leitura prévia do documento buscando identificar trechos em que a multimodalidade é central. Em seguida, buscamos, nos critérios avaliativos do PNLD, pontos relativos à multimodalidade. Assim, após identificação desses apontamentos, discutiremos as convergências e divergências teóricas e metodológicas de tal temática.

Na terceira subseção, assim como as subseqüentes, teremos como objetivo responder nossa terceira questão de pesquisa e atender o nosso objetivo geral de investigação, isto é, reconhecer se as práticas de leitura e escrita correspondem à concepção de letramento como práticas sociais e compreender o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade com base nos Estudos do Letramento. Diante disso, buscando responder nossa terceira questão de pesquisa e nosso objetivo geral, selecionamos uma proposta de atividade em cada volume, totalizando seis recortes de dados na constituição do corpus: três em cada coleção. Pensamos, então, os movimentos de análise em duas etapas para cada volume, ou seja, faremos primeiro uma apresentação descritiva do volume para, em seguida, iniciarmos nossa análise interpretativa.

#### 4.1 REFLEXOS E REFRAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E MULTIMODALIDADE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS NOS LDP

Os documentos oficiais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006) que discutiremos nesta subseção fomentaram as produções dos materiais didáticos<sup>24</sup>, bem como orientaram as diretrizes do ensino na Educação Básica. Entretanto, se faz necessário enfatizar o contexto sócio-histórico no qual foram produzidos, visto que há uma distância temporal entre cada documento, o que implica enfoques teóricos e metodológicos em alguns momentos distintos e em outros momentos complementares. Com isso, apresentaremos, embora que brevemente, o contexto epistemológico e metodológico em que cada documento foi construído, tendo em vista compreender as implicações de tais orientações para a produção dos LDP.

Os PCNEM (2000) foram desenvolvidos ainda na década de 1990, sendo impulsionado pelas latentes discussões iniciadas na década de 1980 por Geraldi (2006). Essas discussões buscavam promover modificações no ensino de LP, saindo do caráter tecnicista e prescritivo para a construção de uma identidade reflexiva voltada para o estudo de textos situados em diversas situações de comunicação. Com isso, a construção dos PCNEM (2000) esteve pautada por teorias do texto ligadas à Linguística Textual, ao dialogismo bakhtiniano, mais especificamente, às discussões relativas aos gêneros discursivos, à sociolinguística e a teorias sociocognitivas relacionadas à leitura e escrita, ou seja, os PCNEM constituem “uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas” do século XX (BRASIL, 2000, p. 16).

Os PCN+ (2002), por sua vez, foram elaborados com base nas discussões emergentes acerca das tecnologias e em suas implicações para o mundo do trabalho, bem como em atualizações teórico-metodológicas oriundas dos estudos da linguagem. Com isso, este documento considerou “os processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados”, focalizando, sobretudo, habilidades e competências para o mundo do trabalho e a participação social dos sujeitos (BRASIL, 2002, p. 8). Os PCN+ (2002) ampliam as concepções acerca de texto, gênero e discurso estando amparadas teoricamente nos pressupostos apresentados por Bakhtin (2011, 2015a, 2015b, 2016). Diante disso, são apontadas três competências a serem desenvolvidas no ensino de LP, a saber: a competência interativa, a competência textual e a competência gramatical, tendo como parâmetros a formação cidadã para agência social e para o mercado de trabalho contemporâneo (BRASIL, 2002).

---

<sup>24</sup> Os PCNEM (2000), os PCN+ (2002) e as OCEM (2006) fomentaram a produção dos materiais didático no PNLD até o ano de 2016. Assim, a Base Nacional Comum Curricular será o documento que substituirá esses, passando com isso a orientar a produção dos materiais didáticos para 2020 e as diretrizes para o ensino.



As OCEM (2006) apresentam um caráter de atualização teórico-metodológica, passando a considerar os estudos desenvolvidos na Linguística e na LA relativos ao ensino de LP. Esse documento, diferentemente dos dois anteriores, enfatiza o status inter/transdisciplinar da disciplina, com isso concebe o texto como uma prática social. Nesse sentido, as OCEM (2006) situam o ensino de LP nas mais atuais discussões teóricas emergentes, na primeira década do século XXI, considerando os Estudos do Letramento como prática sociocultural e dos multiletramentos, até então ausentes nos documentos anteriores.

A confluência teórico-metodológica desses documentos orientou, de modo indireto, a prática docente em sala de aula, seja por meio dos materiais didáticos, seja por meio das formações em serviço ofertadas pelas secretarias de educação dos estados e dos municípios brasileiros. Contudo, não há somente um reflexo unilateral dessas concepções para a prática docente, uma vez que há por parte dos agentes de letramento, os professores e os formadores, movimentos refratários mobilizando, reelaborando e criando novas representações conceituais para a prática docente (RAFAEL, 2001; SANTOS, 2011). Compreendemos, por um lado, que há nesses três documentos movimentos teórico-metodológicos reflexivos de continuidade, uma vez que pudemos perceber um desenvolvimento das noções de texto, gênero e discurso ao longo dos documentos. Por outro lado, há também movimentos refratários de descontinuidade, visto que a concepção de leitura e escrita como prática social só está presente nas OCEM (2006), inclui-se neste documento a referência à multimodalidade ausente nos documentos anteriores.

A concepção de linguagem subjacente aos PCNEM (2000, p. 14) está ancorada por uma ótica mister que a concebe como meio de expressão, informação e comunicação de ideias<sup>25</sup>, mas também como prática intersubjetiva, assim esses pressupostos “exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores”. Pensando em nossa primeira questão de pesquisa, a saber, quais os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade<sup>26</sup> dos documentos oficiais, PCNEM, PCN+ e OCEM, nos LDP, entendemos que essa conjuntura teórica reflete-se mais que se refrata, em diferentes níveis, nas propostas de atividade dos LDP que serão analisados nas próximas subseções. A concepção de linguagem dos PCNEM (2000), embora contemple dimensões textuais e discursivas, ao se

---

<sup>25</sup> Tantos nos PCNEM quanto nos PCN+ compreendemos haver um diálogo entre a concepção de linguagem como expressão do pensamento e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Com isso, ao nos referirmos à concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias, estamos nos referindo a essas duas concepções latentes nos documentos.

<sup>26</sup> Nos documentos oficiais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006), o termo usado para se referir ao que estamos, nesta dissertação, concebendo como multimodalidade é multissemiose, múltiplas linguagens e diversidade de linguagens e meios de expressão.

referir à intersubjetividade, está mais ligada à noção de expressão, informação e comunicação, implicando, com isso, uma prática em que a linguagem é vista como neutra e homogênea.

Compreendemos que as propostas de atividade, sobretudo, as da coleção *Novas Palavras* estão embasadas na concepção de linguagem como meio de expressão, informação e comunicação, uma vez que a inserção da prática social, na qual a escrita e a leitura estão inseridas é vista por uma ótica restrita. Já a coleção *Ser Protagonista*, conforme analisaremos a seguir, refrata as concepções dos PCNEM (2000), tendo em vista está mais próxima das concepções de linguagem subjacente aos PCN+ e, sobretudo, das OCEM (2006), uma vez que nessa coleção há uma entrada mais discursiva, em que os textos são vistos por meio da prática social. Contudo, mesmo que a coleção refrate a concepção de linguagem dos PCNEM (2000), não a abandona. Com isso, compreendemos haver uma tendência nas coleções dos LD em manter noções mais restritas acerca das práticas de linguagem, conforme veremos nas análises subsequentes.

O segundo aspecto da nossa primeira questão de pesquisa, isto é, a multimodalidade, apresenta-se nesses documentos de modo mais descontínuo e problemático, uma vez que a menção ao tema está registrada de maneira pouco precisa dificultando sua influência na produção dos materiais didáticos. Os PCNEM (2000, p. 15) tematizam em sua discussão o contexto tecnológico a qual o mundo está inserido, assim considera necessário “entender o impacto das tecnologias digitais da comunicação [...] nos processos de produção, do desenvolvimento do conhecimento e na vida social”, contudo o documento não apresenta diretrizes ou reflexões pormenorizadas acerca das implicações das mudanças tecnológicas no campo dos estudos da linguagem o que, a nosso ver, compromete a adoção, por parte dos materiais didáticos, de tal temática.

Há nos PCNEM (2000) menção acerca da diversidade de linguagens e formas de expressão, entretanto não há clareza sobre quais modos semióticos sejam esses e como eles modificam as práticas de leitura e escrita. Compreendemos que a respectiva temática ainda não apresenta consistência teórica neste documento, logo não é objeto de reflexão e ensino, visto que “as expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão” para o ensino de LP (BRASIL, 2000, p. 18). Esse posicionamento dos PCNEM (2000) manifesta uma concepção teórica de que texto, gênero e discurso que só se constituem pela modalidade verbal, sendo reservado aos outros modos semióticos um caráter de elemento estético-ilustrativo incapaz de produzir sentidos. Assim, compreendemos haver nesse documento uma insuficiência teórica para as diretrizes que coordenam a produção de materiais didáticos e as práticas de ensino.

Esse posicionamento dos PCNEM (2000) reflete-se nas propostas de atividades da coleção *Novas Palavras*, analisadas a seguir, uma vez a presença da multimodalidade, enquanto texto que contempla mais de um modo semiótico, está garantida na coleção, mas o objetivo de reflexão nas atividades é somente a modalidade verbal. Desse modo, o caráter interlocutor dos PCNEM (2000) na produção dos materiais didáticos mantém de modo refletido, mas pouco refratado, as concepções deste documento. Nos PCN+ (2002), a presença da multimodalidade não destoa muito do que temos nos PCNEM (2000), pois os PCN+ (2002), ao se referirem à diversidade de linguagens, embora considere importante, continua a priorizar o modo verbal como objeto de reflexão para as propostas de atividade, pondo a multimodalidade como elemento estético-ilustrativo da composição textual.

Nos PCN+ (2002) percebemos que há um maior número de menções à multimodalidade, especificamente à leitura de imagens, à dança, à música e à pintura. Diante disso, ao invés de nos parecer contraditório esse movimento realizado pelo documento, mencionando a importância da multimodalidade, porém desconsiderando-a como objeto de reflexão, compreendemos haver aqui uma concepção de leitura e escrita voltada somente ao texto verbal, uma vez que quando o documento menciona a leitura de imagens e a de outros modos semióticos ele atribui essas práticas de leitura ao componente curricular de Artes, visto que no componente curricular de LP o objeto de reflexão, como dito anteriormente, é somente o texto verbal. Nesse sentido, esses conflitos entre os posicionamentos do mesmo documento, a nosso ver, se apresentam como insuficiências teóricas e não meramente como contradições. Assim, a coleção *Novas Palavras* reflete e pouco refrata as concepções de leitura e escrita, voltada ao modo verbal, tanto dos PCNEM (2000) quanto dos PCN+ (2002), com isso, compreendemos nessa coleção haver uma continuidade teórico-metodológica de concepções e pressupostos desses documentos que foram produzidos há mais de quinze anos, levando em conta o ano em que as duas coleções analisadas nesta dissertação foram avaliadas pelos PNLD (2017).

A multimodalidade, nas OCEM (2006), é uma temática recorrente, mas diferentemente dos documentos anteriores, compreendemos haver maior clareza quando as OCEM (2006) se referem à diversidade de linguagens e modos semióticos. Esse documento (2006, p. 28) concebe que a construção de sentidos extrapola a dimensão linguística, uma vez que as práticas sociais se constituem de diferentes modos semióticos, sendo assim, “a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos”, suportes e mídias digitais. A coleção *Ser Protagonista* reflete e refrata as concepções subjacentes a este documento, corroborando para a ampliação da dimensão teórica e metodológica apresentada nas propostas de atividade dos LDP.

Em resumo, esses movimentos de continuidade e descontinuidade teórico-metodológica correspondem àquilo que apresentamos no início desta subseção, isto é, o distanciamento temporal entre a produção desses documentos. Compreendemos que esses movimentos correspondem aos avanços das pesquisas realizadas no Brasil sobre o ensino de LP. Desse modo, ao analisarmos os reflexos e as refrações da concepção de linguagem e multimodalidade, percebemos deslocamentos e tensões entre as concepções sustentadas por esses documentos. Nesse sentido, acreditamos que esses conflitos apresentam implicações no momento de produção dos LDP, uma vez que as editoras os tomam como referências para a construção de suas coleções didáticas. Assim, diante das duas coleções, *Novas Palavras* e *Ser Protagonista*, percebemos movimentos reflexivos e refratários distintos em que ora uma coleção se aproxima de um dado documento refletindo suas posições ora se distancia dele refratando outras posições teóricas e metodológicas, em que coabitam diferentes enfoques teóricos ao invés de um único centro homogêneo.

Na próxima subseção, discutiremos os apontamentos do PNLD (2017) acerca da multimodalidade. Com isso, ao concebermos este documento como um interlocutor do LDP, daremos continuidade à cadeia discursiva que constitui o LDP, ou seja, o LDP como um gênero discursivo que estratifica uma gama de discursos e, assim, constitui um heterodiscurso, conforme discutimos na primeira seção desta dissertação.

#### 4.2 APONTAMENTOS DO PNLD 2018 ACERCA DA MULTIMODALIDADE

O PNLD (2017) foi o último edital que se orientou pelos documentos oficiais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006), visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passará a orientar o próximo edital para os LD de 2020. Seguindo a discussão que fizemos na subseção anterior, compreendemos que o PNLD (2017) realiza tanto movimentos de continuidade quanto movimentos de descontinuidade teórico-metodológica. Esse documento reflete algumas concepções subjacentes aos documentos oficiais (BRASIL, 2000, BRASIL, 2002, BRASIL, 2006). Contudo, devido a estrutura cronotópica de tal documento, a produção do PNLD (2017) mantém uma distância temporal de mais de 10 anos do último documento oficial, isto é, as OCEM (2006). Desse modo, o PNLD (2017) refrata mais que reflete as concepções subjacentes, realizando um movimento de descontinuidade, uma vez que inserem no edital discussões teóricas que não estavam presentes nos PCNEM (2000), nos PCN+ (2002) e nas OCEM (2006).

Nesta subseção nos interessa discutir os apontamentos do PNLD (2017) acerca da multimodalidade e como esses apontamentos implicam nos LDP, especificamente, os que estamos analisando nesta dissertação. Assim, o Quadro a seguir apresenta um recorte que fizemos das menções sobre a multimodalidade no guia do PNLD (2017). Vejamos:

**QUADRO 4. MENÇÕES À MULTIMODALIDADE NO GUIA DO PNLD 2018.**

|  |  |
|--|--|
| “É preciso que os estudantes sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade altamente tecnologizada em que vivemos” (p. 9). | “Espera-se que o ensino de Língua Portuguesa, nesse nível, seja capaz de abarcar as relações entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção de sentidos de um texto” (p. 10). |
| “A adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógico da obra” (p. 13).   | “Quanto ao eixo de <b>Produção Textual</b> [...] atenção aos diferentes letramentos [...] às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais” (p. 13).                              |

FONTE: BRASIL, 2017.

O documento parte da preocupação com a formação crítica do leitor, com isso focaliza o trabalho com os gêneros discursivos e, a partir deles, considera o modo como as múltiplas linguagens contribuem para a construção de sentidos. O PNLD (2017), ao enfatizar a multimodalidade, cria um movimento de descontinuidade em relação aos outros documentos oficiais, uma vez que a presença da multimodalidade nos PCNEM (2000), nos PCN+ (2002) e nas OCEM (2006) está marcada pelo caráter estético-ilustrativo. Compreendemos que, ao situar a multimodalidade no centro das discussões acerca da leitura, não se desconsidera a leitura do modo verbal, mas concebe-o na confluência com os outros modos semióticos que coparticipam da construção de sentidos dos textos. Com isso, o PNLD (2017) compreende que o ensino de LP deve “abarcar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção de sentido de um texto” (BRASIL, 2017, p. 10).

Vemos o movimento de descontinuidade realizado pelo PNLD (2017) como resultado das efervescentes discussões acerca dos Estudos do Letramento, dos Multiletramentos e da multimodalidade, sem eximir a participação de outras discussões teóricas que já estavam presentes nos outros documentos oficiais. Sendo assim, o PNLD (2017), ao considerar que as práticas de leitura e escrita são constituídas por meio da multimodalidade, insere nos LDP a possibilidade de construção de novas práticas de letramento, sintonizando o estatuto teórico-metodológico com as demandas da “sociedade altamente tecnologizada em que vivemos” (BRASIL, 2017, p. 9). No PNLD (2017), compreendemos haver também uma preocupação com a produção textual, em que se considera a articulação com as múltiplas linguagens objeto de ensino e reflexão para as propostas de atividade.

A nosso ver, o PNLD (2017) articula de modo coerente os argumentos teóricos em defesa da multimodalidade, contudo percebemos um conflito de posições quando o documento apresenta os critérios para a seleção das obras. Dessa maneira, no documento, há uma entrada em critérios gráfico-editoriais que as editoras focalizam no momento da produção, critérios estes que desfocalizam o caráter didático-pedagógico das propostas de atividade dando ênfase à dimensão mercadológica. Nesse sentido, conforme Munakata (2012a), ao concebermos o LDP como uma mercadoria ampliamos a discussão em torno de sua produção, visto que, em razão de o LDP ser um produto feito sob encomenda, questões relativas ao custo de produção e à oportunidade de lucro devem ser consideradas na discussão. Diante disso, Marsaro (2015) defende que nem sempre os interesses didático-pedagógicos prevalecem na produção da obra, tendo em vista a homogeneização dos LDP pelo PNLD (2017).

Desse modo, compreendemos que os argumentos teóricos levantados pelo PNLD (2017) estabelecem diálogo com as pesquisas sobre ensino de LP que focalizam a multimodalidade e os multiletramentos, visto que a consideração de tal temática apresenta uma consistência teórica e metodológica ao conceber a multimodalidade como fenômeno inerente a todas práticas de leituras e escrita. Contudo, ao eleger os critérios avaliativos para a seleção dos LDP o edital põe a discussão teórica e metodológica empreendida ao longo do guia (BRASIL, 2017) em segundo plano e, assim, a preocupação dos critérios voltam-se àquilo que Marsaro (2015, p. 102-103) denomina como gráfico-editorial, no qual o discurso estratificado é o econômico, pois “na medida em que o LDP assume uma identidade híbrida de produto comercial [...] estão em jogo muitos interesses e, inevitavelmente, nem sempre os pedagógicos prevalecem”.

Os critérios avaliativos não ignoram a dimensão didático-pedagógica, mas, ao estabelecer o diálogo com os critérios gráfico-editoriais, percebemos que os reflexos mais incisivos nas propostas de atividade dos LDP são os gráfico-editoriais, uma vez que nas duas coleções analisadas as propostas de atividade em alguns momentos, não conseguem articular as discussões teóricas e metodológicas envolvendo a multimodalidade. No entanto, o contrário não acontece quando analisamos os critérios gráfico-editoriais das propostas de atividade, visto que a qualidade das imagens, o leiaute, a diagramação da página e os espaçamentos atendem reciprocamente as exigências do PNLD (2017).

O Quadro a seguir apresenta um recorte que fizemos do PNLD (2017) acerca dos critérios relativos à multimodalidade e ao caráter gráfico-editorial. Vejamos:

**QUADRO 5. CRITÉRIOS AVALIATIVOS RELATIVOS À MULTIMODALIDADE NO PNLD 2018.**

|  |   |
|--|---|
| “Apresenta uma variedade significativa de textos multimodais (quadrinhos, propagandas, infográficos, vídeos, animações, música etc.?” (p. 80).                             | “Os textos mantêm fidelidade à diagramação e ao leiaute próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão?” (p. 82)  |
| “Levam os estudantes a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc) na apreensão de efeitos de sentido?” (p. 84). | “Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas sociais?” (p. 84).   |
| “Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal em textos multimodais?” (p. 85).   | “Estimulam o uso de diversas linguagens (verbais e não verbais) na produção textual” (p. 91).   |
| “Orientam o uso da linguagem adequada ao gênero e à situação?” (p. 92).  | “Orientam o uso de recursos audiovisuais com auxiliares à produção oral (cartazes, painel, slide, entre outros)?” (p. 95).  |
| “A organização [gráfica] é clara, coerente, funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?” (p. 105)  | “A legibilidade gráfica é adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras, do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do formato, dimensões e disposição dos textos na página?” (p. 105). |
| “[As imagens] são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas” (p. 105).   | “[As imagens] quando de caráter científico, respeitam os objetos ou seres representados?” (p. 105).   |
| “Apresentam títulos, fontes e datas, no caso de gráficos, infográficos e tabelas?” (p. 105).   |   |

FONTE: BRASIL, 2017.

Nas duas coleções analisadas, a qualidade gráfico-editorial mostra-se como ponto positivo, pois as imagens são legíveis e estão em boas dimensões, os quadros e os boxes estão bem articulados. Desse modo, tendo em vista os dois critérios (didático-pedagógicos e os gráfico-editoriais), compreendemos, por meio das atividades das coleções *Novas Palavras* e *Ser Protagonista*, que não há uma continuidade entre o que o PNLD (2017) defende e o que se efetiva nas propostas de atividade. A dimensão didático-pedagógica nas atividades, ao apresentar a multimodalidade, reflete as concepções dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002), pois, embora haja composições multimodais, o objeto de ensino e reflexão ainda se centra na textualidade verbal. Com isso, compreendemos haver um deslizamento entre o que o PNLD (2017) objetiva acerca desta temática e o que de fato os LDP defendem em suas propostas de atividade.

Nas próximas subseções, iniciaremos as análises das propostas de atividade das coleções *Novas Palavras* e *Ser Protagonista*. Com isso, apresentaremos, a priori, o volume de onde as questões foram retiradas para, em seguida, realizarmos as reflexões teóricas acerca das concepções movimentadas nas respectivas propostas de atividade.

### 4.3 COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS VOLUME I: APRESENTAÇÃO

Nesta subseção, realizaremos a apresentação da coleção Novas Palavras assinada por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicada pela editora FTD, estando em sua terceira edição. Desse modo, discutiremos as concepções de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa mobilizadas nos três volumes que compõem a coleção. Iniciaremos apresentando uma visão panorâmica da coleção para em seguida comentarmos as peculiaridades de cada volume. Esta coleção, assim como as outras do PNLD, segue um padrão de sistematização que divide os três volumes em três seções: a primeira dedicada ao estudo da Literatura, a segunda dedicada ao estudo da Gramática/Linguagem e a terceira dedicada à Leitura e Produção de Textos. A organização de cada seção varia quanto ao número de capítulos. No entanto, a seção dedicada à Literatura é a que mais tem ênfase nos três volumes desta coleção.

O guia do PNLD (BRASIL, 2017), em sua síntese avaliativa, postula que esta coleção tem como objetivo central de suas propostas de atividade à formação do leitor, cujo primeiro plano é a formação do leitor literário e o segundo destina-se à formação do leitor de textos de outras esferas discursivas. O que nos chamou atenção nessa coleção foram os comentários apresentados pelo Guia do PNLD (BRASIL, 2017) e a sua alta vendagem nos últimos anos, sendo a segunda mais vendida. A título de sistematização, iniciaremos nossa apresentação pela seção dedicada ao estudo da Literatura, primeira a aparecer nos três volumes. Esta seção conta com oito capítulos orientados ao estudo do texto literário. O primeiro, intitulado de “Literatura: a arte da palavra,” discute algumas concepções sobre Literatura, assim problematiza o que é arte e quais suas funções. O segundo capítulo, “Literatura e realidade: representação e invenção”, em certa medida, amplia a discussão ofertada no primeiro, pois trilha seu percurso sobre as funções da Literatura, o problema da forma e do conteúdo e as relações entre o real e o ficcional no texto literário. Nos capítulos subsequentes, do terceiro ao oitavo, as discussões empreendidas estão relacionadas aos gêneros literários. Assim, são pontuados nestes capítulos as estratégias e as particularidades da leitura do texto literário. Os gêneros em questão nesses capítulos são a poesia, o conto, a crônica, o drama teatral.

Vejamos o quadro a seguir:



**QUADRO 6. RESENHA EXTRAÍDA DO PNLD 2018 SOBRE A COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS.**

| <b>APRESENTAÇÃO</b>   | <b>ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA</b>  | <b>ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA</b>  |
|---|--|--|
| <p>A coleção, que se organiza em três partes – Literatura, Gramática e Leitura e Produção de Textos –, oferece vasto e qualificado acervo de leitura para o estudante, contribuindo para a sua formação leitora. O eixo estruturador da obra são as atividades voltadas para a formação do leitor, as quais dialogam fortemente com o eixo da Literatura.</p> <p>Produção textual também merece destaque, pois prioriza os conteúdos voltados para a aproximação do estudante aos diferentes <b>gêneros textuais, encaminhando relações entre o texto verbal e não verbal (multimodalidade)</b>. As propostas, de modo geral, são contextualizadas e a situação comunicativa é apresentada com certa eficácia aos estudantes.</p> | <p>Para o trabalho com a leitura, a coletânea oferece acervo significativo de textos de diversos gêneros e de variadas épocas, como <b>poesia visual</b>, poesia trovadoresca, trechos de romances oitocentistas, crônicas jornalísticas e literárias, poesia e prosa contemporâneas, notícias, artigos de opinião, <b>reportagens recentes</b>, divulgação científica, resenhas de filmes.</p> <p>A seleção de textos apresentada atende à proposta da obra de mostrar estilos diversos e a existência de um diálogo entre o antigo e o moderno; disto resulta uma possibilidade de aproximação com <b>temas contemporâneos</b> que incentivam reflexão e debate.</p> | <p>No eixo de Produção textual, encontra-se um grande número de textos para leitura, assim como nas outras demais partes da coleção. Esse conjunto de gêneros textuais está vinculado aos que os/as estudantes produzirão, possibilitando a ampliação do seu repertório temático e textual, com atividades de reflexão e de compreensão textual.</p> <p><b>Em geral, as atividades possibilitam que o/a estudante se aproprie e desenvolva a linguagem escrita</b>, por meio de propostas de produção textual de diversos gêneros, como diário, resumo, resenha, crônica, relato autobiográfico, carta, dissertação argumentativa e alguns do mundo do trabalho.</p> |

FONTE: BRASIL, 2017.

Nesta primeira seção do Volume I, a concepção de linguagem está orientada sob uma perspectiva de forma de expressão, informação e comunicação de ideias, na qual o foco está nos aspectos composicionais dos gêneros, com isso direciona as atividades propostas pelo prisma da decodificação, buscando identificar o contexto imediato dos textos. Essa concepção mantém ecos com a concepção de linguagem presente nos PCNEM (BRASIL, 2000), visto que neste documento, embora mantenha diálogo com o dialogismo bakhtiniano, os aspectos mais dominantes são ainda assim os que estão voltados à composição, aos aspectos estritamente linguísticos, logo corresponde à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Diante disso, a concepção de ensino pressuposta pelas atividades de leitura e de escrita está pautada no modelo autônomo de letramento, tendo em vista que a prática social dos eventos de

letramento, isto é, os textos literários, não é considerada no momento de proposição das questões ao longo das atividades, já que a ênfase recai diante das formas linguísticas e não nas funções sociais da prática de letramento.

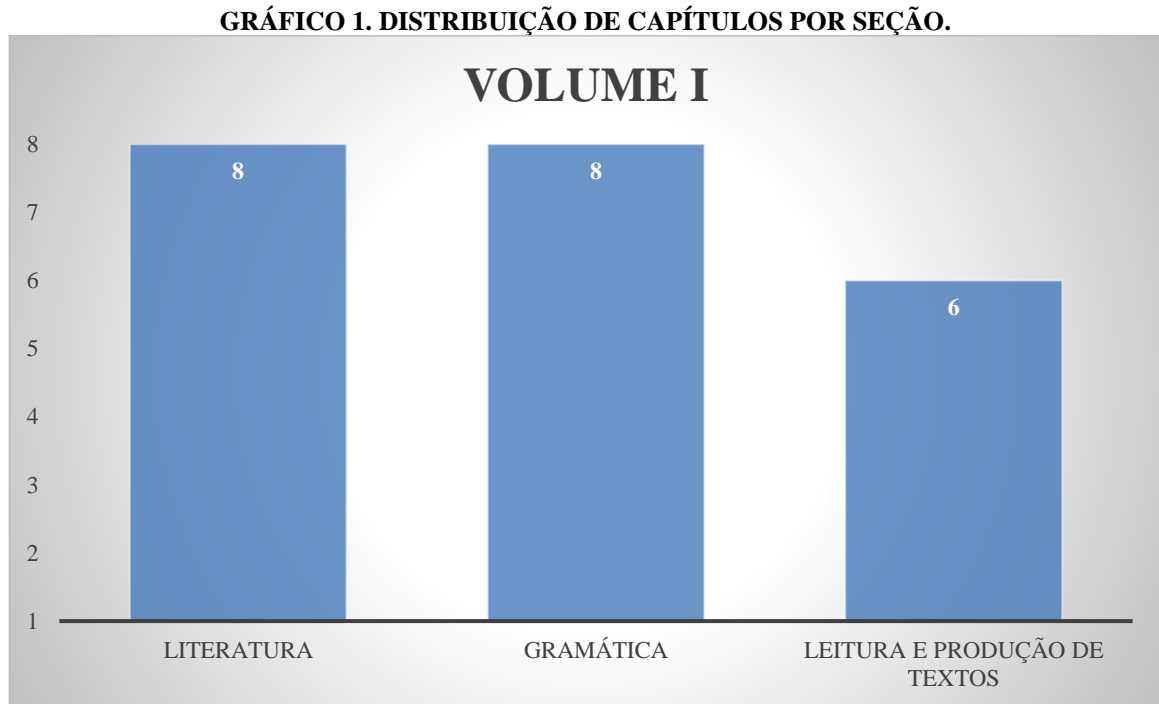
A segunda seção, dedicada à Gramática, está organizada em oito capítulos. O primeiro capítulo, “Gramática... gramáticas”, discute as diferentes perspectivas de análise gramatical. Neste capítulo, há uma discussão sobre a variação linguística e as funções da linguagem, numa ótica da Teoria da Comunicação proposta por Jakobson. O segundo capítulo, “Noções de variações linguísticas”, amplia a discussão ofertada no primeiro. No capítulo em apresentação, há uma entrada na história da Língua Portuguesa e nos fenômenos de variação linguística. O terceiro capítulo discute as noções de Semântica, em que amplia no quarto capítulo com as figuras de linguagem. Os capítulos subsequentes, do quinto ao oitavo, estão orientados sob uma perspectiva da gramática tradicional, assim temos o foco nas classes de palavras e na acentuação gráfica. Nessa seção, dedicada à Gramática, a concepção de linguagem pressuposta nas atividades, assim como na seção anterior, é a concepção como forma de expressão, informação e comunicação de ideias, contudo o LDP acrescenta a esta perspectiva um prisma gramatical.

A última seção deste volume, dedicada à Leitura e Produção de Textos, está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, “Gêneros textuais”, discute os aspectos constitutivos dos gêneros. Esse capítulo, em certa medida, é o que subsidia a discussão empreendida nos demais, pois o foco desta seção é a produção textual, focando assim no trabalho com os gêneros. O segundo capítulo, “Linguagens, entre textos, entre linhas”, segue a mesma lógica das seções anteriores, Literatura e Gramática, em que o segundo capítulo amplia sempre a discussão ofertada no primeiro. Nesse sentido, o capítulo em questão traz as noções de discurso, texto e contexto para as propostas de produção. O terceiro capítulo, “Enunciação e os gêneros textuais”, discute as dimensões composicionais do gênero redação. Os capítulos subsequentes, a saber, o quarto e o quinto, têm como foco a discussão de determinados gêneros, tais como: a notícia, a crônica e o poema em jornais. O último capítulo da seção, “Linguagem e ponto de vista”, tem como objetivo discutir a linguagem como prática social, cuja prática discursiva está sempre emoldurada por um ponto de vista, ou seja, um tom emotivo-volitivo, em termos bakhtinianos (BAKHTIN, 2010).

Nessa última seção, a concepção de linguagem pressuposta por meio das atividades é mais ampla que nas duas seções anteriores, pois o fator social, discursivo e histórico é considerado nas atividades de produção escrita e de reescrita. Assim, compreendemos que a concepção de ensino subjacente a esta seção está mais próxima do modelo ideológico por

considerar a prática social, as relações estabelecidas e construídas na e pela linguagem no momento de interação.

No gráfico a seguir, apresentamos o panorama de distribuição dos capítulos em cada uma das seções no Volume I desta coleção.



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

#### 4.3.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA

A fim de sistematizarmos nossas discussões para a análise da coleção *Novas Palavras* (NP), elegemos três atividades sendo uma em cada volume da coleção. A escolha das atividades esteve pautada sob uma leitura prévia das obras, tendo como critério norteador atividades que contemplassem em sua composição textual a multimodalidade, visando com isso atender ao nosso objetivo geral de investigação. A primeira proposta de atividade (doravante PA1), selecionada para este momento, está situada na seção do livro dedicada à gramática. Vale ressaltarmos, conforme discutimos na subseção anterior apresentando a obra, que a perspectiva adotada não é da gramática normativa, porém é a de análise linguística, a qual possibilita um diálogo com a leitura.

As categorias de análise, ou pontos de reflexão como denominamos, foram construídas mediante as demandas analíticas emergentes em cada atividade, visto que não poderíamos predispor de um grupo fechado aplicável a todas as propostas de atividade selecionadas,

concebendo-as assim como homogêneas e estáticas. Desse modo, para a análise seguinte partiremos de alguns pontos de reflexão que nos possibilitarão o alcance do nosso objetivo geral de pesquisa, isto é, compreender o modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividades, entendendo-as como práticas de letramentos, sendo assim buscaremos compreender:

- Qual concepção de linguagem subjacente à proposta de atividade;
- Qual a função da imagem na proposta de atividade;
- De que modo a imagem e seus significados sociais corroboram para a construção dos sentidos dos textos escritos em diálogo com ela;
- De que modo as dimensões representacional e social corroboram na construção dos sentidos na pintura;
- Como a influência da prática social na qual os textos estão inseridos corrobora na construção dos sentidos;
- Qual o objetivo central da proposta de atividade.

Esses tópicos serão concebidos como pontos de reflexão para a análise seguinte e não como categorias rígidas, uma vez que a pesquisa em LA não realiza aplicação de teoria ou de categorias previamente estabelecidas, uma vez que os pontos de análise são construídos ao longo do processo. Diante disto, em nossa primeira análise, esses pontos emergiram não necessariamente em forma de resposta objetiva. Eles serão pontos de partida para as problematizações acerca do modo como os LDP concebem a multimodalidade em suas propostas de atividade.

A PA1 a seguir tem como objetivo central discutir a variação linguística no Português Brasileiro, com isso, apresenta quatro fragmentos de textos, sendo dois literários, um de uma gramática, e mais um texto imagético, uma pintura, intitulada “Dia de feira”. Os textos escritos em si contemplam inúmeros discursos que podem ser objetos de reflexão nas questões propostas nesta PA1, contudo compreendemos, através da análise das questões, que o foco está fundamentado pela interpretação textual vista como decodificação e não como prática social situada (STREET, 2010, 2012, 2014). A alternativa A da PA1 denota esta concepção de leitura por meio do fragmento: “Em qual desses trechos é possível identificar”, ou seja, a interpretação desta atividade focaliza a localização e a transposição de trechos dos textos escritos para a resposta da atividade.

Compreendemos que essa alternativa está embasada em uma concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias refletida nos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002). Essa concepção de linguagem como expressão de ideias está refletida, e pouco refratada, tanto no PCNEM (2000) quanto no PCN+ (2002), assim os ecos de tais documentos implicam diretamente na produção dos materiais didáticos, uma vez que foram<sup>27</sup> estes os documentos que parametrizaram a produção dos LDP por meio do PNL D (2017).

Vejamos a seguir a PA1 retirada do Volume I, página 153:

FIGURA 2. CORPUS DE ANÁLISE VOLUME I.

**◆ Agora é sua vez** Escreva no caderno

1. Os trechos a seguir são de autoria de três intelectuais brasileiros: um deles viveu no século XIX; os outros dois, no século passado. Os três foram pessoas cultas, publicaram inúmeros livros e conheciam a fundo a língua portuguesa. Leia-os e responda aos itens de **a** a **c**.

**TEXTO 1**

A língua é a nacionalidade do pensamento como a pátria é a nacionalidade do povo. Da mesma forma que instituições justas e racionais revelam um povo grande e livre, uma língua pura, nobre e rica anuncia a raça inteligente e ilustrada. [...]

ALENCAR, José de. *Ficção completa e outros escritos*. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar, 1965. v. 1. p. 399.

**TEXTO 2**

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico "quem faz a língua é o povo" verdadeiro moto para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário. [...]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de questões vernáculas*. São Paulo: Ática, 1996. Verbetes "vernáculo".

**TEXTO 3**

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros  
Vinha da boca do povo na língua errada do povo  
Língua certa do povo  
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Record, [s.d.]. p. 135.



**Dia de feira, da pintora brasileira Helena Coelho (1949-).**

1. a) Texto 2. O autor se opõe totalmente à ideia de que "quem faz a língua é o povo". Ao afirmar que a escola evita o "apodrecimento da língua" e fazer referência depreciativa a falantes das classes sociais mais pobres, ele revela seu menosprezo pela variedade popular da língua portuguesa.

1. b) Não. Alencar e Napoleão Mendes têm posições mais próximas entre si. O primeiro defende a supremacia da língua "rica", "nobre", afirmando que isso revela a inteligência e a "cultura" (ilustrada) do povo; fica subentendido, portanto, o preconceito em relação aos grupos sociais não "ilustrados"; o segundo é radicalmente contrário à valorização das variedades populares. Bandeira, em posição oposta, mostra-se simpático/receptivo à variedade popular e é favorável a que todos a utilizem.

1. c) O gramático era Napoleão Mendes de Almeida. Os pontos de vista explicitados em seu texto evidenciam claramente que ele, ao defender com convicção a variedade padrão e também expressar raivosamente sua aversão às variedades populares, revela sua visão extremamente elitista da língua, típica dos gramáticos puristas/conservadores.

a) Em qual desses trechos é possível identificar um posicionamento nitidamente preconceituoso em relação a uma das variedades linguísticas do português? Justifique.

b) Os três autores expressam a mesma opinião a respeito de como os falantes devem usar o idioma? Justifique.

c) Considerando apenas o conteúdo dos textos, é possível identificar qual desses escritores era um gramático? Justifique sua resposta.

Gramática... gramáticas... **153**

FONTE: FONTE: COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS VOLUME I.

<sup>27</sup> O uso desse tempo verbal se dá em função da mudança ocorrida na educação brasileira, pois, especificamente, com a produção da Base Nacional Comum Curricular, a produção dos materiais didáticos se orientará em torno das discussões deste documento.

A alternativa B da PA1 reforça o nosso argumento acerca da concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias no trecho: “Os três autores expressam a mesma opinião”. O signo<sup>28</sup> “expressam” está acentuado valorativamente sob a concepção de linguagem como forma expressão, informação e comunicação de ideias, uma vez que, em nossa compreensão, podemos depreender que o uso da linguagem sob esta concepção pauta-se na oralização mecânica ou transposição de pensamentos para o texto escrito que deverá ser decodificado por um interlocutor. Dessa maneira, a PA1 ao questionar se os autores expressam a mesma opinião, direciona o leitor a recortar dos textos fragmentos que indiquem o posicionamento de cada autor, não viabilizando uma discussão mais aprofundada acerca das práticas sociais que se em enredam os textos.

Outro elemento que nos chamou atenção está presente na alternativa C da PA1, vejamos o trecho: “considerando **apenas o conteúdo dos textos, é possível identificar** qual desses escritores era um gramático”. O grifo em negrito realizado por nós nos conduz a um dos pontos de reflexão acima, a saber, em que medida a prática social em que os textos estão inseridos corrobora para a construção de sentido? Essa alternativa, por meio do recorte feito por ela, indicado em negrito por nós, focaliza apenas o conteúdo dos textos, assim há um deslocamento da prática social, visto que o entorno sociocultural no qual os textos foram produzidos é desconsiderado em função da decodificação da forma linguística.

A questão reforça, ao eleger apenas o conteúdo do texto, a concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias, e retomando Pennycook (1998), compreendemos que há uma naturalização da linguagem, reduzindo-a à forma e a objetificação do sujeito-leitor, resumindo a atividade de interpretação a uma análise temática e formal de trechos dos textos escritos, ou seja, esta PA reflete as concepções dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002). Nessas alternativas analisadas, o leitor adota uma posição passiva frente ao texto, uma vez que a desestabilização dos sentidos não é colocada em questão. Assim, essas práticas de letramento não possibilitam a construção de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011, 2016), haja vista a posição de dublagem concedida ao leitor diante da PA1.

Um ponto que vale enfatizar nesta PA1 consiste na função meramente estético-ilustrativa atribuída à pintura, o que compromete uma compreensão mais ampla dos discursos nos textos escritos. Conforme Cope e Kalantzis (2010b), os significados sociais dos textos, sejam eles puramente verbais ou multimodais, está composto por dimensões representacionais do

---

<sup>28</sup> A perspectiva dialógica não concebe a interação discursiva, o uso vivo da linguagem por meio de palavras, mas somente por meio de signos sempre acentuados ideologicamente refletindo e refratando realidades sócio-histórica e culturais.

significado, sociais, organizacionais, contextuais e ideológicas. Considerando essa posição, compreendemos que a pintura nesta PA1 apresenta todas essas dimensões de significado, tendo em vista que se constitui pela variedade cultural, étnica, sexual e econômica dos sujeitos representados na imagem.

A pintura sugere a presença de várias vozes sociais que podem contribuir e ao mesmo tempo potencializar a construção de sentido dos outros textos que estigmatizam os falantes, o povo brasileiro. Dia de Feira, título da pintura, traz como elementos semióticos potencialmente significativos uma narrativa do cotidiano do povo brasileiro, em que a diversidade cultural, econômica, étnica e sexual estão latentes. Desse modo, a construção de sentido entre os três textos escritos mantém diálogo com os discursos da pintura, embora sejam ignorados pela PA1.

O primeiro texto, um fragmento retirado da obra de José de Alencar, apresenta signos como pátria, nacionalidade, povo, raça inteligente e língua pura. Esses signos analisados do ponto de vista dialógico carregam uma acentuação valorativa que representam um segmento hegemônico da sociedade, visto que, ao significar, ele também reflete e refrata (VOLÓCHINOV, 2017) um modelo de sociedade que, para ser nacionalista e inteligente, deve prezar pela norma padrão da língua pátria, conforme o primeiro texto da PA1 defende. Os estigmas sociais presentes no primeiro texto mantêm ecos e ressonâncias com a pintura, que representa a variedade cultural, econômica, sexual e étnica, isto é, o primeiro texto estigmatiza justamente o que a pintura apresenta como sendo cotidiano e típico do povo brasileiro.

Desse modo, os animais soltos na rua, os animais em cima das casas, a arquitetura das casas, os pescadores, as rendeiras, as pessoas com o balaio sob a cabeça, os capoeiristas, as crianças soltas na rua, as mulheres fazendo a feira e os homens vendendo os produtos nas barracas. Compreendemos que estes dois últimos representam um discurso sobre o papel da mulher na sociedade por meio de dimensão representacional, social e ideológica da imagem, visto que “os significados que são construídos sempre nos dizem algo: das relações de poder entre as pessoas, das atitudes ou da postura, da orientação cultural e do grau de familiaridade ou intimidade interpessoal<sup>29</sup>” (COPE, KALANTZIS, 2010b, p. 106, tradução nossa). O perfil socioeconômico e cultural da pintura Dia de Feira, reflete o oposto daquilo que o texto de José de Alencar tematiza como nacionalista, puro e inteligente. Assim, a consideração da pintura para a construção de sentidos nos textos escritos possibilita uma ampliação no horizonte interpretativo, visto que o discurso verbal do texto de José de Alencar, por exemplo, dialoga tematicamente com a pintura da Helena Coelho. Com isso, acreditamos que a PA1 ao

---

<sup>29</sup> “Los significados, que son diseñados, siempre nos dicen algo: de las relaciones de poder entre las personas, de actitudes o de postura, de orientación cultural, y del grado de familiaridad o intimidad interpersonal”.

desconsiderar os diferentes modos semióticos para a construção de sentido compromete a construção de novas práticas de letramento, uma vez que prioriza o modo verbal e concede ao imagético uma posição de elemento estético-ilustrativo.

O segundo texto, um fragmento do Gramática de Napoleão Mendes de Oliveira, têm seus sentidos ampliados quando o relacionamos com a pintura. O segundo texto traz signos como delinquentes, apodrecimento da língua, cozinheiras, babás e engraxates como representantes do povo brasileiro, conforme ele mesmo conceitua em seu texto. Compreendemos que a narrativa do cotidiano das pessoas no texto da Helena Coelho, a pintura, reflete, assim como analisamos no texto de José de Alencar, os mesmos estigmas sociais presentes no texto do Napoleão Mendes. Sendo assim, para esta PA1 a pintura poderia ser um elemento enriquecedor de sentidos, tendo em vista os potenciais semióticos e suas dimensões sociais, conforme Cope e Kalantzis (2010b) postulam. Ao estabelecermos diálogos entre os textos escritos e a pintura estaríamos possibilitando a construção de práticas de letramento por meio da leitura gêneros multimodais, bem como viabilizando ainda a construção do poder semiótico (KRESS, 2003).

O terceiro texto, um fragmento da obra de Manuel Bandeira, adota, junto da imagem, um tom contrário aos dois textos anteriores. Manuel Bandeira, nesse fragmento, traz signos como boca do povo, língua certa do povo, Português do Brasil. Estes signos ecoam diretamente no texto abaixo, a pintura, mantendo uma relação de filiação ideológica por meio da dimensão organizativa, isto é, “os significados possuem propriedades e mecanismos organizativos que os mantêm coesos”<sup>30</sup> (COPE, KALANTZIS, 2010b, p. 107). Com isso, Bandeira ao escrever: “A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros vinha da boca do povo” dialoga com a narrativa construída por meio da pintura que, na dimensão representativa e social (COPE, KALANTZIS, 2010b), retrata o cotidiano simples, humilde do povo brasileiro, mas que nos textos anteriores é alvo de preconceito e estigmatização negativa pelos tons valorativos (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015a; VOLÓCHINOV, 2017) estratificados nos trechos analisados. Outro trecho de Bandeira que mantém ecos semânticos-axiológicos com a pintura é: “Por que é ele que fala gostoso o português do Brasil”, podemos correlacionar este trecho com o próprio título da pintura, Dia de Feira em que seria o próprio cotidiano retratado na pintura em que o Português do Brasil é “gostoso”, conforme Bandeira.

A análise permite-nos observar que o objetivo central da PA1 é discutir o preconceito linguístico, contudo reduz a temática a meras marcas morfossintáticas de língua sem levar em

---

<sup>30</sup> “Los significados poseen propiedades y mecanismos organizativos que los mantienen en cohesión”.



consideração o que de fato constitui o preconceito linguístico, isto é, a classe, a escolaridade, a idade, a dimensão econômica e geográfica em que os falantes vivem. Diante disso, poderíamos nesta PA1 ressignificar as três alternativas, ampliando a discussão sobre o contexto sociocultural no qual os textos foram produzidos, a quem ele se destinam, qual o objetivo deles nesta unidade de estudo, passando ainda a conceber a narrativa imagética da pintura como um linguagem potencialmente significativa. Essa análise realizada por nós da PA1 apresenta o papel central do quarto texto, a pintura Dia de Férias, para a construção de sentidos dos três textos verbais, uma vez que as relações de sentido entre eles ora é oposição ora é de associação em sua dimensão ideológica e representacional (COPE, KALANTZIS, 2010b). Logo, acreditamos que a dimensão multimodal de leitura está comprometida, haja vista que a imagem é concebida nesta PA1 como elemento estético-ilustrativo.

A análise realizada por nós entre os quatro textos da PA1 busca apresentar a importância dos LDP abordarem outras práticas de letramento que possam ir além do modo verbal, tendo em vista que, para os estudantes agirem na sociedade cada vez mais multiletrada, precisam construir através desses eventos multimodais novas práticas de letramento emergentes nesse contexto social. Compreendemos que negá-las ou concebê-las como ilustrações compromete políticas e agendas sociais engajadas na transformação e democratização do poder. Assim, compreendemos que nesta PA1 do volume I a multimodalidade está presente apenas como elemento estético-ilustrativo e não como uma realidade discursiva que reflete e refrata dimensões sociais, culturais, históricas e econômicas da sociedade a qual ele foi produzido e está circulando. Por isso a PA1 propõe uma discussão que não corresponde aos próprios apontamentos do PNLN sobre a multimodalidade, no qual o documento preconiza a formação do leitor para textos multimodais, conforme discutidos na segunda subseção desta seção. Com isso, reforçamos o argumento defendido por nós na segunda subseção desta seção, em que a dimensão gráfico-editorial se sobressai diante da didático-pedagógica.

Na próxima subseção faremos a análise e a discussão da PA2 extraída do Volume II desta coleção.

#### 4.4 COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS VOLUME II: APRESENTAÇÃO

O Volume II desta coleção prioriza, assim como o Volume I, a seção dedicada à Literatura. São sete capítulos, que diferentemente do volume anterior, abordam a história da Literatura. O primeiro capítulo, “As grandes escolas literárias”, traz um panorama geral da história da Literatura em Língua Portuguesa. O capítulo prioriza os aspectos historiográficos e

biográficos. O segundo capítulo, “Camões e o Renascimento”, situa as principais características do Renascimento, focando em Camões como principal autor deste movimento. O terceiro capítulo, por sua vez, busca discutir a produção literária no Brasil, propondo uma correlação entre o momento artístico brasileiro com as influências coloniais e barrocas. Os capítulos quarto e quinto discutem a produção literária brasileira no Romantismo, com isso se distribuem nos gêneros líricos e narrativos, tomando autores brasileiros como pano de fundo para as discussões.

O sexto capítulo está dedicado à produção literária do século XIX, estabelecendo um estudo comparado com o Romantismo. O último capítulo desta seção discute o Realismo pondo Machado de Assis no centro das discussões. Através das propostas de atividade desta seção, compreendemos uma inclinação a informações historiográficas das obras e dos períodos. Outro fator que vale salientar é a abordagem dada às atividades de leitura literária. As questões visam, em sua maioria, relacionar partes do texto, buscando compreender metáforas, hipérboles e paradoxos. Assim compreendemos que perpassa essa atividade uma concepção de ensino voltada à memorização e interpretação entre fragmentos de textos literários sem promover uma reflexão sobre o contexto sócio-histórico no qual o texto foi produzido. Diante disto, mais uma vez percebemos o reflexo das concepções defendidas nos PCNEM (2000) voltadas à linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias.

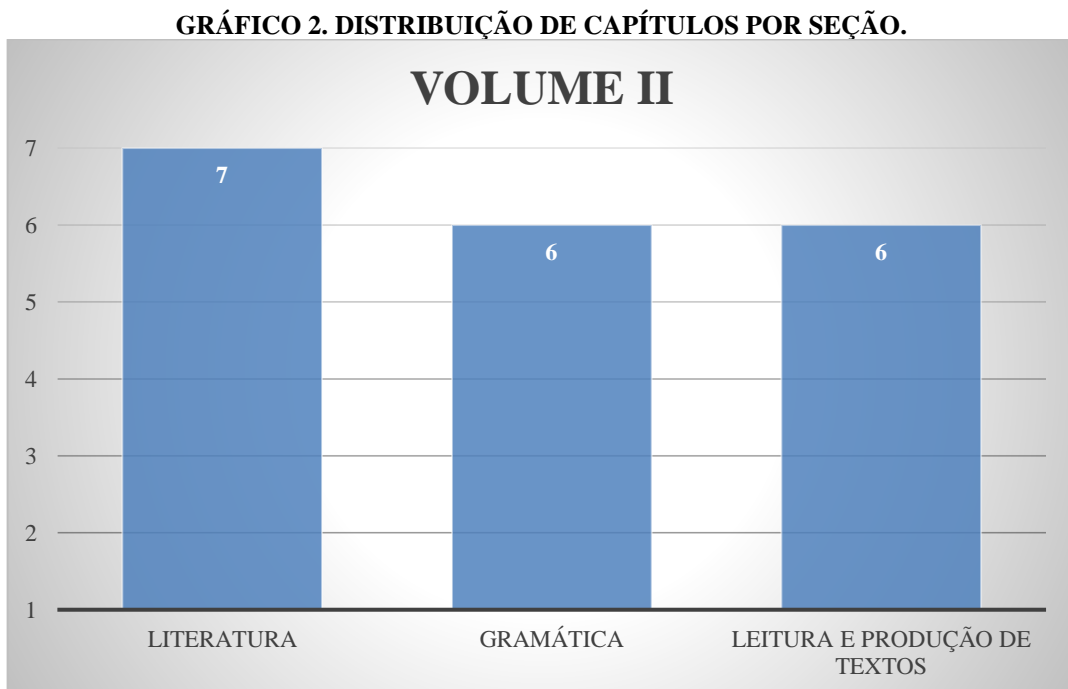
A segunda seção, dedicada à Gramática, está organizada em seis capítulos. Todos os capítulos têm como tema de discussão conteúdos gramaticais, tais como: classes de palavra e análises sintáticas. Comparando esta seção com a seção de gramática do volume anterior, podemos perceber uma mudança de concepção, pois enquanto o Volume I adota uma abordagem mais ampla, discutindo não só gramática normativa, mas também variação linguística e a história da Língua Portuguesa, este volume delimita as discussões no estudo da gramática normativa. Desse modo, compreendemos que a concepção de linguagem latente neste volume é a de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias, o que acaba por direcionar as atividades a um modelo apriorístico e classificatório sem levar em conta a dimensão social na qual os textos estão inseridos. Nesse sentido, a PA2 corrobora para o argumento que estamos defendendo, isto é, o reflexo das concepções dos PCNEM (2000) concebendo a linguagem como meio de expressão, informação e comunicação de ideias. Assim, compreendemos que a PA2 reflete e pouco refrata concepções já superadas no âmbito acadêmico e até mesmo nos documentos oficiais se considerarmos, por exemplo as OCEM (2006) e o PNLN (2017).

A última seção deste volume, dedicada à Leitura e Produção de Textos, dá continuidade às discussões empreendidas no Volume I, visto que tematiza em seus seis capítulos os gêneros

textuais. O primeiro capítulo, “Resumo e resenha”, objetiva a leitura e a produção textual, assim parte do resumo para em seguida trabalhar a resenha. O segundo capítulo desta seção, “Diário pessoal”, discute as características composicionais e estilísticas do gênero em questão. O capítulo seguinte, “Relatório”, segue a mesma perspectiva do anterior, ou seja, foca nos aspectos estilísticos e composicionais do gênero. O capítulo quatro, “Do relato à narrativa ficcional”, discute as peculiaridades temáticas, composicionais e estilísticas dos dois gêneros, possibilitando uma reflexão acerca na narrativa fática e das narrativas ficcionais. Os dois últimos capítulos, a saber, “Enredo linear” e “Enredo não linear e tipos de narradores”, situam as discussões nos aspectos estilísticos da composição dos discursos.

As propostas de atividade deste volume conseguem considerar a prática social dos eventos de letramento, contudo, devido à direção metodológica, reduz a possibilidade de discussão dos textos, limitando as propostas de atividade a práticas artificiais de escrita. A concepção de ensino latente nessas atividades situa o letramento em um modelo de conflito, conforme defendido na segunda seção desta dissertação, ou seja, ora percebemos a ênfase em dimensões técnicas e em habilidades individuais, ora percebemos uma ênfase em aspectos socioculturais mais amplos que emolduram e constituem as práticas de letramento.

Vejamos agora a distribuição dos capítulos por seção no Volume II.



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

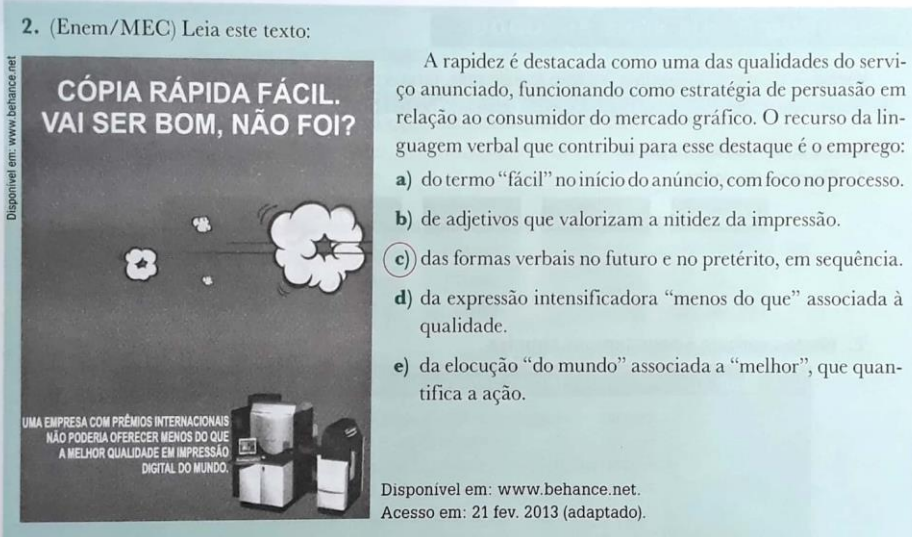
#### 4.4.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA

Nosso segundo corpus de análise foi extraído do Volume II da coleção Novas Palavras. A PA2 está situada na seção dedicada à Gramática na página 200, contudo a proposta consiste em uma atividade de leitura de um cartaz publicitário. Para esta PA2, construímos alguns pontos de reflexão que conduzirão nossa compreensão de como a multimodalidade é vista pelo LDP, sendo assim buscaremos compreender:

- Qual a concepção de linguagem subjacente à proposta de atividade?
- Como os sentidos da imagem corroboram para os sentidos do texto verbal?
- Como a dimensão organizativa corrobora na construção dos sentidos?
- Como o significado espacial corrobora na construção dos sentidos?
- Qual o objetivo central da proposta de atividade?

Assim como na análise anterior, estes pontos não serão respondidos objetivamente, quer dizer, questão por questão, mas servirão como pontos de partida para reflexão e compreensão do nosso objetivo geral de pesquisa já mencionado anteriormente. O que nos interessa nesta análise é o modo como a multimodalidade está sendo concebida na proposta de atividade em questão, logo não realizaremos análises descritivas da textualidade multimodal.

**FIGURA 3. CORPUS DE ANÁLISE VOLUME II.**



2. (Enem/MEC) Leia este texto:

**CÓPIA RÁPIDA FÁCIL. VAI SER BOM, NÃO FOI?**

UMA EMPRESA COM PRÊMIOS INTERNACIONAIS NÃO PODERIA OFERECER MENOS DO QUE A MELHOR QUALIDADE EM IMPRESSÃO DIGITAL DO MUNDO.

A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico. O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego:

- a) do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.
- b) de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.
- c) das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência.**
- d) da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.
- e) da elocução “do mundo” associada a “melhor”, que quantifica a ação.

Disponível em: [www.behance.net](http://www.behance.net).  
Acesso em: 21 fev. 2013 (adaptado).

FONTE: FONTE: COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS VOLUME II.

Essa PA2 tem como objetivo central discutir o uso dos tempos verbais e sua função na construção de sentido dos textos. O modo verbal em questão é o indicativo. Esta PA2 aborda a gramática não pelo viés metalinguístico, mas sim por meio de atividades que contextualizam as categorias morfossintáticas com atividades de leitura. Nessa atividade, como também na anterior, vale considerar a concepção de linguagem que embasa a proposta. As alternativas da PA2 focalizam a decodificação linguística em detrimento de uma abordagem sociocultural das práticas de leitura e escrita. O modo como a atividade é elaborada orienta o estudante a localizar e transpor das formas linguísticas do cartaz publicitário à resposta para umas das alternativas. Vejamos um trecho do enunciado da questão, após o trecho há cinco alternativas para o leitor assinalar: “O recurso da **linguagem verbal** que contribui para esse destaque é o emprego [...]”, que além de refletir a concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias o único modo semiótico que interessa é o verbal, correspondendo às concepções teóricas e metodológicas presentes nos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002) que, conforme discutimos na primeira subseção desta seção, embora considere a diversidade de linguagens, focaliza como objeto de ensino e reflexão apenas o modo verbal. Nestes documentos, através das leituras críticas que realizamos, não há nenhuma menção à multimodalidade ou questões afins, o que podemos perceber neles, quando trata das diferentes linguagens, é uma referência à dança, à pintura à música, direcionando essas discussões ao ensino de Artes. As reflexões que se encontram nos documentos teorizam apenas acerca dos textos verbais. A leitura em contexto desses documentos nos possibilita compreender que as condições em que foram produzidos estava marcada pela emergência de pesquisas acerca da teoria dos gêneros discursivos, especificamente verbais, conforme podemos ver em Rojo (2005).

As discussões acerca da multimodalidade estavam em desenvolvimento, a priori, pelo GNL e não havia chegado ainda no Brasil, devido a problemas de tradução das obras e de orientação epistemológica. Contudo, embora essas discussões sobre a multimodalidade não estejam presentes nos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002), elas são contempladas nas OCEM (2006) de forma tímida e no PNL D (2017) de modo mais incisivo. Dessa maneira, nessa confluência entre documentos que parametrizam a produção dos LDP, a multimodalidade, parece-nos ser uma questão ainda pouco resolvida mesmo que ela já esteja presente nos LDP.

Recentralizando nossa discussão, na PA2 as alternativas focalizam categorias morfossintáticas da língua, tais como: adjetivos, formas verbais no futuro e no presente. Não estamos questionando o lugar ou não-lugar de tais proposições gramaticais, já que a seção em que a atividade foi extraída é dedicada à gramática. O ponto de conflito que nos instigou foi

que a proposta de leitura apresentada para a atividade delegar apenas ao modo verbal a possibilidade de construção de sentidos. Com isso, compreendemos que em um texto a compreensão global dos sentidos não consiste apenas em um dos modos semióticos, nem somente em aspectos formais da língua. A compressão dos usos sociais da língua, a nosso ver, consiste na leitura de todos os modos semióticos, a saber, o escrito, o oral, o visual, o sonoro/auditivo, o tátil, o gestual e o espacial (COPE, KALANTZIS, 2010b).

O cartaz publicitário da PA2 vale-se também das imagens para construir seus significados sociais, assim tanto as nuvens quanto as máquinas compõem o discurso deste gênero, o cartaz. A PA2 questiona qual a estratégia de persuasão usada pelo texto para promover a marca, com isso indica como alternativa correta a letra C, atribuindo aos tempos verbais o elemento desencadeador de tal efeito. Por um lado, o ponto de conflito incide na não consideração das nuvens, elementos que também corroboram na construção do efeito de persuasão, uma vez que a dimensão representacional destas indica agilidade na impressão, ainda sobre as nuvens elas compõem o que Cope e Kalantzis (2010b, p. 100) defendem como significado espacial, ou seja, os “objetos em relação [a] outros objetos”<sup>31</sup>. Por outro lado, a dimensão representacional das máquinas constrói o sentido de tecnológicas, avançadas e inovadoras, compondo-se por meio do significado visual (COPE, KALANTZIS, 2010b). Sendo assim, por mais que os verbos sejam os elementos basilares para a construção do efeito de persuasão, não são os únicos que compõem a prática social deste evento. Com isso, a consideração dos outros modos semióticos pode corroborar para a construção dos sentidos, ampliando a construção de novas práticas de letramento.

Nesta PA2, por meio das análises, compreendemos que os elementos imagéticos e espaciais são vistos como estético-ilustrativos e não como modos semióticos potencialmente geradores de sentido. A dimensão social e representativa das máquinas não é levada em conta, nem, tampouco, a dimensão organizativa das nuvens. Esta segunda análise indica que a multimodalidade neste LDP está justificada pelo prisma ocidental de leitura, isto é, prioriza apenas o verbal, conforme afirma Lemke (2010) na primeira seção desta dissertação, quando discutimos sobre o estatuto multimodal dos gêneros. Ainda podemos ressaltar nessa análise o reflexo das concepções presentes nos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002), em que mesmo com a presença das múltiplas linguagens, somente o verbal é objeto de reflexão e ensino.

Na próxima subseção, faremos a análise e a discussão da PA3, extraída do Volume III da coleção *Novas Palavras*.

---

<sup>31</sup> “Objetos con relación con otros objetos”.

#### 4.5 COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS VOLUME III: APRESENTAÇÃO

O último volume desta coleção, como podemos ver no Gráfico a seguir, organiza a seção de Literatura em nove capítulos. Assim como no volume anterior, a abordagem está centrada na história da Literatura. O primeiro capítulo, “Simbolismo e Pré-modernismo no Brasil”, propõe-se a discutir a produção literária do Brasil do final do século XIX e do início do século XX. O capítulo dois, “As vanguardas artísticas europeias e a Semana de Arte Moderna”, discute, a priori, o caráter revolucionário das Vanguardas Europeias no contexto histórico em que foram produzidas e, a posteriori, discute a Semana de Arte Moderna, também concebida como um movimento revolucionário, do ponto de vista de sua produção. Em alguns trechos, este capítulo sinaliza os elementos desses dois movimentos que impulsionaram a produção brasileira na Modernidade. O terceiro capítulo, “A primeira geração Modernista Brasileira”, objetiva refletir sobre os aspectos históricos e culturais desta geração, assim, há uma ênfase no caráter inconformista, iconoclasta e antiburguês da produção literária desta época.

Nos capítulos subsequentes, a saber o quarto, o quinto e o sexto, há a continuação da Segunda Geração Modernista Brasileira, porém cada capítulo discute a produção sob um olhar, a saber, a poesia e a prosa. No capítulo quatro, “A Segunda Geração Modernista Brasileira: poesia”, o foco está na vida e na obra de alguns dos principais autores. Esse capítulo enfatiza o caráter inovador da poesia nesse movimento, em que não só há uma retomada de elementos estéticos do movimento anterior, como também há a criação de novos elementos. No quinto capítulo, “A Segunda Geração Modernista Brasileira: prosa”, a discussão gira em torno da produção prosaica e alguns dos seus principais autores. O capítulo seis, “A Terceira Geração Modernista Brasileira”, conclui o movimento modernista discutindo os aspectos políticos e históricos que alimentavam as produções.

O sétimo capítulo, intitulado “A poesia de Fernando Pessoa”, discute a vida e a obra do autor. Ao longo deste capítulo, há a discussão dos heterônimos construídos por Fernando Pessoa. Os dois últimos capítulos, a saber, o oitavo e o nono, discutem as tendências contemporâneas da Literatura. O capítulo oito, “Tendências contemporâneas das Literaturas africanas e de expressão portuguesa”, objetiva apresentar a produção literária luso-africana no intuito de ampliar a experiência estética para além do Brasil e de Portugal. O último capítulo, “Tendências contemporâneas da Literatura Brasileira”, apresenta a produção vigente no movimento e suas principais características. Essa seção mantém sua ênfase na história da Literatura, assim o direcionamento dado às atividades é sobre a vida e obra dos autores e,

embora haja no volume a discussão histórica, política e social do contexto de produção, as propostas de atividade estão embasadas por um prisma historiográfico e biográfico.

A segunda seção, dedicada à Gramática, está organizada em oito capítulos que tematizam conteúdos relativos à gramática normativa, na qual as propostas de atividade estão embasadas por uma perspectiva metalinguística que priorizam a classificação das formas. Nessa seção, há a continuidade das discussões empreendidas no volume anterior, pois enquanto o Volume II dedica-se ao estudo sintático do período simples, a seção em questão deste volume tematiza o período composto. Desse modo, a concepção subjacente a essa seção está emoldurada por uma visão de linguagem enquanto forma de expressão, informação e comunicação de ideias, em que a norma linguística é o objetivo central das atividades.

A última seção deste volume, dedicada à Leitura e Produção de Texto, está organizada em cinco capítulos. O foco da seção como um todo está voltado à argumentação e à dissertação. O primeiro capítulo, “Dissertação e argumentação”, discute os aspectos composicionais e estilísticos relativos a essas sequências textuais. Ao longo do capítulo, percebemos uma inclinação a questões envolvendo a redação do ENEM, visto que no trabalho com a escrita há uma ênfase na estrutura composicional, a saber, introdução, desenvolvimento e conclusão. O segundo capítulo, “Dissertar e descrever: a delimitação do tema”, objetiva discutir a função da sequência descritiva. Há ainda a discussão sobre a delimitação do tema nos textos dissertativos, focalizando a redação do ENEM por exemplo.

O terceiro e o quarto capítulo reforçam nossa compreensão de que a seção está voltada para a redação do ENEM, uma vez que o terceiro capítulo, “Dissertar e narrar: assumindo um ponto de vista”, enfatiza a posição que o autor deve assumir ao escrever um texto. O quarto capítulo, “Argumentação casual”, por sua vez, continua a discussão empreendida ao longo da seção, pois trata de algumas estratégias argumentativas. O último capítulo da seção, “Estratégias lógico-expositivas”, discute a sequência narrativa relacionando-a ao processo de produção textual, tendo como objetivo a redação do ENEM.

Diante das propostas de atividade para esta seção, o que nos chamou a atenção foi a concepção tecnicista e mecânica de produção textual. Ao longo dos capítulos que compõem essa seção, podemos perceber uma recorrência a termos como habilidades, competências e estratégias. Assim, embora a dimensão social da escrita seja considerada, no momento de proposição das atividades a perspectiva adotada é mais voltada aos aspectos técnicos e descontextualizados da escrita. Essa concepção de escrita mantém ecos com as concepções de linguagem no PCNEM (BRASIL, 2000) e no PCN+ (BRASIL, 2002), visto que nestes documentos não há nenhuma recorrência teórica nem metodológica à dimensão sociocultural



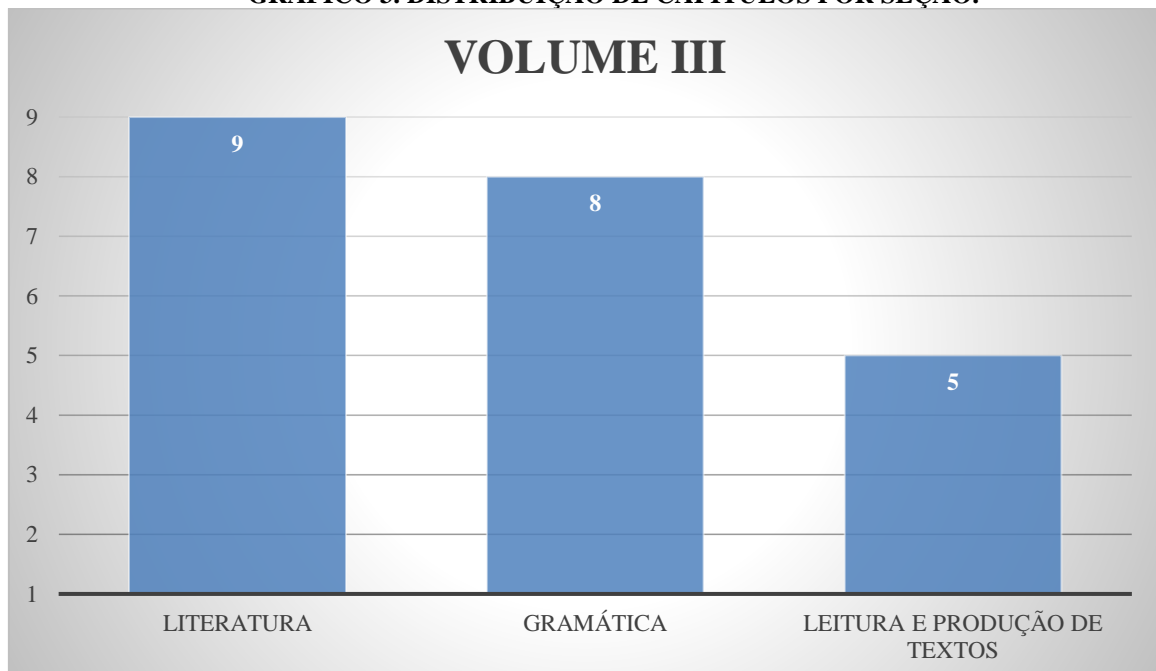
da escrita. Tais documentos, embora sejam construídos na confluência entre o dialogismo e a LT, percebemos uma maior inclinação à concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias.

Compreendemos, então, que essa coleção tem como objetivo primeiro a formação do leitor literário e a história da Literatura. Com isso, justifica-se o maior número de capítulos voltados a essa temática em cada obra. As seções de Literatura nos três volumes apresentam uma devida continuidade temática, em que no primeiro volume, há a discussão de conceitos e noções para, nos volumes seguintes, iniciar o percurso histórico sobre a Literatura, partindo do pressuposto que as concepções movimentadas no primeiro volume serão retomadas. Na seção dedicada à gramática, embora haja uma entrada em alguns aspectos sociolinguísticos, como o fenômeno de variação linguística, o foco ainda assim é a gramática normativa.

A seção dedicada à leitura e à produção textual ocupa um lugar periférico, com um número reduzido de capítulos nos três volumes. Nesta seção, o foco dos estudos são os gêneros textuais e as sequências textuais, porém a abordagem adotada pela coleção nas atividades está embasada pela estrutura composicional dos gêneros e não pela prática social na qual os gêneros estão inseridos.

Vejamos agora a distribuição dos capítulos por seção no Volume III.

**GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DE CAPÍTULOS POR SEÇÃO.**



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

#### 4.5.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA

Na PA3, extraída da seção dedicada à Leitura e Produção de Texto do Volume III da coleção NP, alguns pontos de análise se repetem, como a concepção de linguagem e o objetivo central da atividade, mas os pontos relativos, especificamente, à multimodalidade são construídos a partir da composição de cada texto, bem como das nossas questões de pesquisa e do nosso objetivo geral. Sendo assim, buscaremos compreender:

- Qual a concepção de linguagem subjacente à proposta de atividade?
- Como a dimensão organizativa da imagem corrobora na construção dos sentidos?
- Quando a proposta de atividade se refere a texto, o que ela está tomando como referência?
- Como os significados gestuais corroboram na construção dos sentidos?
- Em que medida a prática social a qual os textos estão inseridos corrobora para a construção dos sentidos?
- Qual o objetivo central da proposta de atividade?

Esses pontos de reflexão, assim como nas análises passadas, comporão o todo da nossa argumentação nos gestos de análise.

A PA3 tem como objetivo central discutir os diferentes pontos de vista diante de uma interpretação textual. Esta PA3 situada na seção de Leitura e Produção de Textos orienta-se por meio de uma concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias. Este posicionamento está refletido ao longo das alternativas da atividade, assim o trecho da alternativa A: “Que elemento do texto nos permite reconhecer antecipadamente quem é a sua protagonista”, corresponde à concepção de leitura como decodificação, sendo assim, a resposta a esta alternativa está no próprio título. Ou seja, a concepção de linguagem desta PA3, assim das PA1 e PA2, está pautada nos pressupostos conceituais dos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002). Nesta PA3 a prática social na qual a história em quadrinhos está inserida é vista por um ângulo restrito, pois a localização e a transposição da forma linguística é um fim em si mesma.

A concepção de linguagem ancorada nos referidos documentos, embora dialogue com alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin, conforme discutimos na primeira subseção desta seção, prioriza a prática discursiva pelo viés da forma, assim o dialogismo bakhtinianos,

presente em tais documentos, concebe o conceito de interação como o diálogo face a face entre os sujeitos, restringindo a dimensão social, histórica, cultural, econômica e heterodiscursiva presente nas obras do Círculo (BAKHTIN, 2010, 2011, 2015a, 2015b, 2016, 2018; VOLÓCHINOV, 2017; MEDVIEDEV, 2016). Outra alternativa nesta PA3 reforça a concepção de linguagem que estamos discutindo, vejamos: “identifique a quem se refere o mesmo pronome **eles**”. Nesta alternativa, o foco na proposta de leitura é mais uma vez a localização e a transposição da forma linguística. Diante disto, compreendemos que a concepção de linguagem, que embasa tanto esta PA3 como as outras PA já analisadas, está pautada numa ótica de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias, em que o sujeito transpõe as ideias do texto para a resposta da questão.

Vejamos a PA3 a seguir:

FIGURA 4. CORPUS DE ANÁLISE VOLUME III.

**PRIMEIRA LEITURA**

LAERTE. *Suriá contra o dono do circo*. São Paulo: Devir, 2003.

**Em tom de conversa**

O texto lido é uma história em quadrinhos produzida por Laerte, uma das mais conhecidas cartunistas brasileiras. Pertence a uma série, publicada originalmente num suplemento do jornal **Folha de S. Paulo** e, posteriormente, transformada no livro **Suriá contra o dono do circo**, que conta histórias da menina Suriá. No texto em questão, ela visita um aquário, em companhia da mãe e de um amiguinho.

**Releitura** Escreva no caderno

2. c) No segundo quadro, quem fala primeiro é o peixe menor. Ele faz à mãe a mesma pergunta feita por Suriá. Tal pergunta agora se refere aos seres humanos, que correspondem ao pronome **eles**. Professor(a), lembre que o referente dos pronomes pessoais varia de acordo com o emprego que o enunciador faz deles e, portanto, com o seu ponto de vista. A inversão de referente dos pronomes corresponde, do ponto de vista visual, à inversão do ponto de vista: com isso, as crianças passam de observadores a observados no segundo quadrinho.

1. Que elemento do texto nos permite reconhecer antecipadamente quem é a sua protagonista e qual é a principal ação vivida por essa personagem? Por quê? O título, porque ele indica o nome da personagem (Suriá). Ela visita um aquário.
2. Observe que os balões com os quais a história é construída se repetem nos dois quadros, embora cada um se refira a pontos de vista diferentes.
  - a) No primeiro quadro, quem fala, com quem fala e de quem fala? Nesse quadro, Suriá fala com sua mãe sobre os peixes que estão no aquário.
  - b) A quem se refere o pronome **eles**, presente na fala do primeiro balão? Como as imagens desse quadro ajudam a identificar tal informação? No primeiro balão, o pronome **eles** se refere aos peixes. A imagem ajuda a identificar esta informação porque mostra a garota que fala olhando para o aquário onde estão os peixes.
  - c) E no segundo quadro: quem fala, com quem fala e de quem fala? Identifique a quem se refere o mesmo pronome **eles**, relacionando novamente imagem e texto verbal.
3. Em sua opinião, qual é o tema dessa história em quadrinhos? Por quê?  
Resposta pessoal, mas os alunos devem perceber que o tema são os diferentes pontos de vista dos personagens.

**Comentário**

FONTE: COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS VOLUME III.

A PA3 em vários momentos menciona a palavra “texto”, assim nos levanta outro ponto de reflexão, possibilitando questionar qual o referente desta palavra. Desse modo, por meio das

análises, compreendemos que o uso da palavra texto tem como referente a modalidade verbal, visto que quando as alternativas da PA3 mudam o referente para as imagens da história em quadrinhos elas se referem a eles como “balões”, “quadros” e “imagens”. Este questionamento nos possibilita refletir sobre o nosso objetivo geral de pesquisa, sendo assim, a multimodalidade nesta PA3 é desconsiderada, uma vez que os significados visuais, espaciais e gestuais não são levados em conta do ponto de vista da interpretação e da construção de sentido que eles possibilitam. O texto para a PA3, bem como para as outras análises já feitas anteriormente, somente o verbal é objetivado na produção de sentidos, pois as imagens e a multimodalidade como um todo quando recai nos LDP desta coleção são concebidos como elementos estético-ilustrativos, dissipando a prática de leitura dessas outras modalidades de linguagem.

A PA3 inicia seus questionamentos concebendo a dimensão visual e organizativa da história em quadrinho como elementos periféricos, do ponto de vista interpretativo, vejamos o trecho: “Observe os balões”. Este trecho a partir do signo “observe” reflete e refrata a concepção de que o ato de ler é reservado ao texto verbal, pois em outros momentos da PA3 quando se refere ao texto, que como argumentamos anteriormente refere-se ao verbal, ela o trata como leitura e não mera observação como faz com os elementos visuais do gênero em questão. Vejamos um trecho que justifica essa nossa argumentação: “O texto lido é uma história em quadrinhos”, ou seja, o que deve ser lido nesta PA3 é o modo verbal, enquanto os significados visuais e organizativos devem ser observados como elementos estético-ilustrativos.

O ponto conflitante que nos instigou a eleger esta PA3 como corpus de análise, para esta dissertação, consiste nos sentidos possíveis através da dimensão organizativa e gestual da história em quadrinhos. As alternativas B e C questionam o referente do pronome “eles”, assim encaminha a leitura pelo viés da decodificação, entendida aqui como linguística e visual, uma vez que para poder decodificar o referente do pronome indicado nas alternativas o sujeito-leitor deverá também decodificar o quadro, elemento visual e organizativo, em que as falas estão localizadas. Nesta PA3, o diálogo entre o verbal, o imagético e o espacial, em nossa compreensão, não está bem articulado, visto que os modos semióticos, por meio das orientações das alternativas, em vez de estarem interligados, entram em conflito e se constituem na PA3 como se fossem elementos significativos que operassem isoladamente.

A problemática que se insere nesta PA3 para as alternativas B e C consiste em compreender os diferentes pontos de vista entre as crianças e os peixes, contudo ela reduz a produção de sentidos ao modo verbal, entretanto ao relacionarmos os outros modos semióticos presentes as possibilidades de sentido são ampliadas. Dessa maneira, para compreendermos os sentidos nesta história em quadrinhos os planos da imagem seriam elementos potenciais para a

construção do sentido, ou seja, no primeiro quadro que situa a fala das crianças está localizado em primeiro plano, assim a dimensão organizativa nesta primeira cena corrobora para a construção de sentido e com isso poderia, caso fosse levado em conta pela PA3, ampliar a concepção de leitura dos estudantes. Já na terceira cena, que reproduz a mesma fala do primeiro, mas agora sob outro ponto de vista, o dos peixes, o plano da imagem é invertido, ou seja, o primeiro plano é constituído pelos peixes. Diante disso, a leitura dos significados visuais nesta história em quadrinhos corrobora para a construção do sentido e com isso possibilita a identificação da ordem das falas, bem como do ponto de vista de cada um dos personagens.

A terceira questão da PA3 propõe a discussão acerca da temática da história em quadrinhos. Essa discussão poderia ter seus sentidos ampliados se a atividade levasse em conta os significados visuais e gestuais. Na primeira cena, temos a fala das crianças, vejamos: “Será que eles não ficam querendo sair desse vidro, mãe?”, logo ao lermos somente o texto escrito, temos uma compreensão; entretanto ao correlacionarmos esta fala com as expressões gestuais realizadas pelas crianças, temos uma outra compreensão em que a prática intersemiótica nos possibilita a construção de novos sentidos, uma vez que o modo como as crianças se comportam na cena com os olhos abertos e as mãos postas no vidro denotam uma reação de espanto com o fato de os peixes estarem presos no aquário, seu habitat artificializado de convivência. Já na terceira cena, onde o mesmo trecho se repete, agora sob o olhar dos peixes, o sentido constrói-se por meio do mesmo questionamento, ou seja, a falta de liberdade das crianças presas no vidro.

Compreendemos que os significados multimodais, conforme Lemke (2010) defende, ampliam os sentidos do texto apresentado na PA3, o que poderia contribuir para a construção de novas práticas de letramento, porque a nova configuração textual-discursiva das práticas de letramento se constituem de novas linguagens, com novas formas de organização, produção e circulação de discursos. Assim, compreendemos que essas novas práticas de leitura e escrita precisam ser ofertadas por meio dos letramentos escolares possibilitados pelos LDP, tendo em vista a agência social nas diferentes esferas em que os estudantes atuam fora da escola.

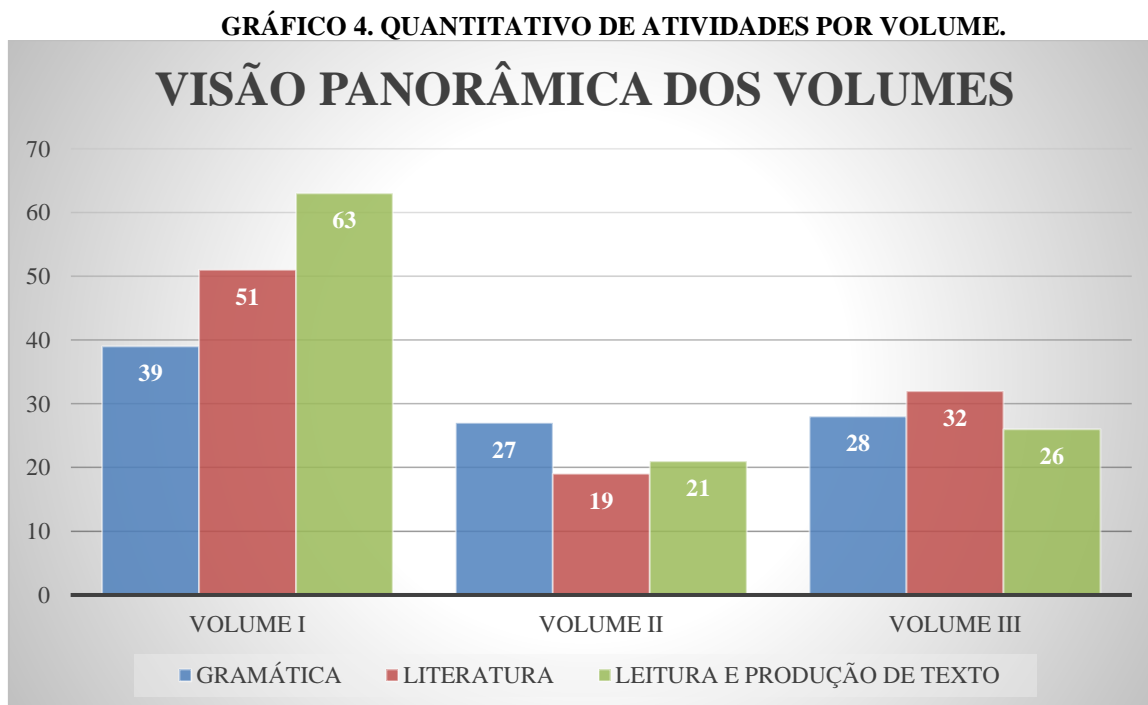
Nossas análises se constituem tendo como foco as novas práticas de leitura e escrita que, conforme Soares (2002) defende, demanda de novas concepções de texto, gênero e discurso e de novas práticas docentes capazes de transformar os letramentos escolares, sejam eles do LDP ou não. Verificamos, mediante as análises realizadas nesta coleção, que a multimodalidade ainda apresenta uma tímida participação nas práticas de leitura e escrita, sendo reduzida à dimensão estético-ilustrativa. Diante disso, compreendemos que mesmo que o PNLD, conforme discutimos na segunda subseção desta seção, faça menções à multimodalidade em

seus critérios avaliativos, os LDP ainda não articulam amplamente tais discussões em suas propostas de atividade. A nosso ver, as práticas de leitura e escrita contempladas pelos LDP focalizam o modo verbal, visto que as concepções ainda pujantes são voltadas ao texto verbal e, sobretudo, escrito, refletindo as concepções dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002).

Em nossa próxima subseção, apresentaremos uma visão panorâmica do quantitativo de atividades em cada seção da coleção Novas Palavras em seus três volumes. Diante disto, realizaremos uma breve descrição quantitativa dos dados.

#### 4.6 VISÃO PANORÂMICA DA COLEÇÃO NOVAS PALAVRAS

Realizamos a quantificação das atividades em cada seção, tendo por base os três volumes da coleção em discussão. Nosso objetivo foi oferecer às nossas análises interpretativas um panorama quantitativo acerca das propostas de atividade, buscando compreender qual a prioridade desta coleção. Desta coleção, selecionamos três atividades, uma em cada volume, para realizarmos as análises. As atividades foram selecionadas tendo em vista o nosso objetivo geral de pesquisa.



O Gráfico 4 apresenta o quantitativo geral de atividades distribuídas por seção em cada volume da coleção. Como podemos perceber, a seção destinada à Literatura ocupa o maior

número de proposições com um total 110 atividades, refletindo assim o objetivo geral que é a formação do leitor literário. Em segundo lugar, temos a seção destinada à Gramática, com um total de 102 atividades propostas. Já a seção dedicada à Leitura e Produção Textual ocupa uma posição periférica com um quantitativo total de 94 atividades propostas.

Na próxima subseção, continuaremos as análises e as discussões com os três volumes da coleção Ser Protagonista.

#### 4.7 COLEÇÃO SER PROTAGONISTA VOLUME I: APRESENTAÇÃO

Assim como fizemos com a primeira coleção, nesta subseção realizaremos a apresentação panorâmica da coleção Ser Protagonista assinada por Ricardo Barreto, Marianka Bárbara e Cecília Bergamin, publicada pela editora SM, estando em sua terceira edição. O fator determinante que nos conduziu à escolha dessa coleção foi que, na análise produzida pelo Guia do PNLD encontramos uma constante recorrência a termos como gênero, esfera de atividade e multimodalidade/multissemiose, conforme podemos ver no quadro a seguir:

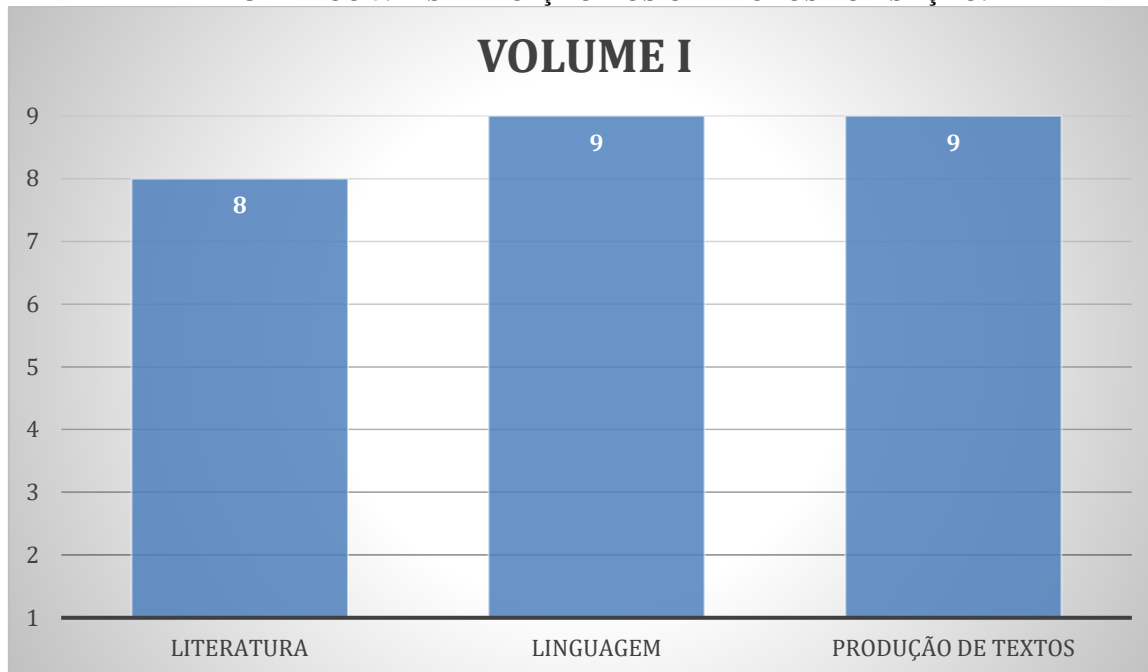
**QUADRO 7. RESENHA EXTRAÍDA DO PNLD 2018 SOBRE A COLEÇÃO SER PROTAGONISTA.**

| <b>APRESENTAÇÃO</b>   | <b>ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA</b>   | <b>ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA</b>   |
|---|---|---|
| <p>O uso desta coleção pode constituir um bom caminho para fazer da sala de aula, da escola e do entorno, espaços de leitura, reflexão, debates e investigações acerca de temas contemporâneos e próximos ao universo juvenil. A obra está organizada nas partes de Literatura, Linguagem e Produção de Texto e todas elas apresentam diversidade de gêneros e contemplam ampla variedade de textos escritos e multimodais que circulam em diversas esferas sociais. Nos três volumes, ao se enfatizarem, ainda que não plenamente, as esferas culturais, como o cinema, a fotografia, a música e movimentos de resistência, retratam-se a heterogeneidade sociocultural brasileira</p> | <p>Em relação ao eixo da Leitura, a obra oferece coletânea com textos provenientes de diversificadas esferas discursivas e com a <b>presença razoável de textos multimodais</b>. Nota-se que a complexidade discursiva, textual e Linguística, é contemplada, o que permite ao estudante desenvolver competências leitoras desejadas.</p> | <p>O eixo de produção textual situa a prática da escrita em seu universo de uso social, com notada consistência metodológica. Em todos os volumes, desenvolve-se trabalho denso que constitui oportunidades expressivas para <b>a produção de textos escritos e orais</b>. Há a problematização de gêneros da esfera do mundo do trabalho e <b>propostas de produção que contemplam textos verbais, não verbais e multimodais (os que combinam várias linguagens)</b></p> |

FONTE: BRASIL, 2017.

No gráfico a seguir, apresentamos o panorama de distribuição dos capítulos em cada uma das seções no Volume I desta coleção.

**GRÁFICO 5. DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS POR SEÇÃO.**



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

A coleção *Ser Protagonista* está organizada em três seções que discutem Literatura, Linguagem e Leitura e Produção de Textos. A primeira seção dedicada à Literatura está organizada em cinco unidades, totalizando oito capítulos. A apresentação dessa coleção se dará em função das unidades, visto que a apresentação em capítulos seria redundante, pois o objetivo de cada unidade reflete-se nos capítulos que a compõem, entretanto, o Gráfico elaborado anteriormente se orienta em função dos capítulos em cada seção, visando com isso seguir o mesmo padrão da apresentação da coleção *Novas Palavras*.

A primeira unidade, “Ao encontro da Literatura”, está organizada em dois capítulos que visam discutir as funções do texto literário e as relações entre o real e o ficcional. A segunda unidade, “A linguagem literária”, organizada em dois capítulos, busca discutir as peculiaridades estilísticas e composicionais do texto literário, especificamente a prosa e a poesia. Nesta unidade, há ainda uma discussão acerca dos gêneros literários. A terceira unidade, “A Literatura e o leitor”, conta com apenas um capítulo que discute a relação do leitor com o texto literário e quais as possibilidades de leitura. Há ainda uma discussão sobre a intertextualidade e a interdiscursividade no texto literário. A quarta unidade, “A Literatura e o mundo contemporâneo”, está organizada em dois capítulos que buscam discutir o contato da Literatura



com outras expressões artísticas, tais como: cinema, pintura e música. Na quinta e última unidade, “Panorama das Literaturas africanas em Língua Portuguesa”, há apenas um capítulo que apresenta a produção literária africana em Língua Portuguesa.

Nessa seção, as propostas de atividade são orientadas por uma perspectiva sociodiscursiva, visto que o entorno histórico, social, cultural, econômico e político são elementos centrais das discussões acerca da produção literária. Assim, o texto literário não é concebido somente por sua dimensão historiográfica e biográfica, pois, ao contemplar o contexto em que as obras são produzidas, amplia as possibilidades de compreensão e discussão.

A seção dedicada à Linguagem está organizada em quatro unidades que totalizam nove capítulos. A primeira unidade, “Ser no mundo e com o outro”, contempla quatro capítulos que objetivam discutir conceitos advindos da Linguística, tendo como pano de fundo práticas sociais de linguagem para exemplificar as discussões teóricas empreendidas. As propostas de atividade ao longo dos capítulos adotam uma perspectiva sociodiscursiva, pois consideram as dimensões sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais em que os textos estão inseridos. Por ser uma unidade em que os seus quatro capítulos discutem conceitos e noções da Linguística, os autores tomam cuidado ao discutir os conceitos, há em alguns casos uma crítica a algumas correntes teóricas como a Teoria da Comunicação proposta por Jakobson, em que os autores esboçam um quadro com as limitações do aporte teórico para análise de práticas sociais.

A seção dedicada à Produção de Textos está organizada em quatro unidades, totalizando nove capítulos. A primeira unidade, “Tecendo sentidos”, conta com quatro capítulos que objetivam discutir como as condições de produção e o cronotopo em que os textos estão inseridos os significam. Os capítulos desta unidade adotam as sequências textuais para com isso realizar as reflexões acerca dos gêneros textuais. As sequências textuais apresentadas nesta unidade são a narração, a argumentação e a exposição.

Nessa unidade, os capítulos apresentam uma concepção sociodiscursiva de linguagem, mantendo assim o diálogo teórico com as duas anteriores, visto que não se limitam ao estudo das formas e suas classificações.

#### 4.7.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA

A coleção Ser Protagonista (SP) mantém a mesma dinâmica de organização interna da coleção NP, dividindo três seções para discutir Literatura, Linguagem e Produção Textual. Contudo, difere da coleção NP ao filiar-se também a uma concepção discursiva de linguagem, refletindo os pressupostos das OCEM (2006). Compreendemos que a coleção SP em relação à

coleção NP realiza tanto movimentos de continuidade quanto de descontinuidade, uma vez que mesmo mobilizando outras concepções teórico-metodológicas ainda reflete, em alguns momentos, concepções de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação ideias latentes à coleção NP. A PA1 selecionada está situada na seção dedicada à Linguagem. O fator determinante para a escolha dessa PA1 foi a correlação estabelecida entre os modos visual e escrito, no qual os sentidos construídos estão em grande parte ancorados no modo visual e nas dimensões representativas e ideológicas (COPE, KALANTZIS, 2010b).

A seguir, apresentaremos os pontos de reflexão construídos por meio das demandas analíticas emergentes na PA1, tendo em vista nossas questões de pesquisa, bem como nosso objetivo geral de investigação. Sendo assim, buscaremos compreender:

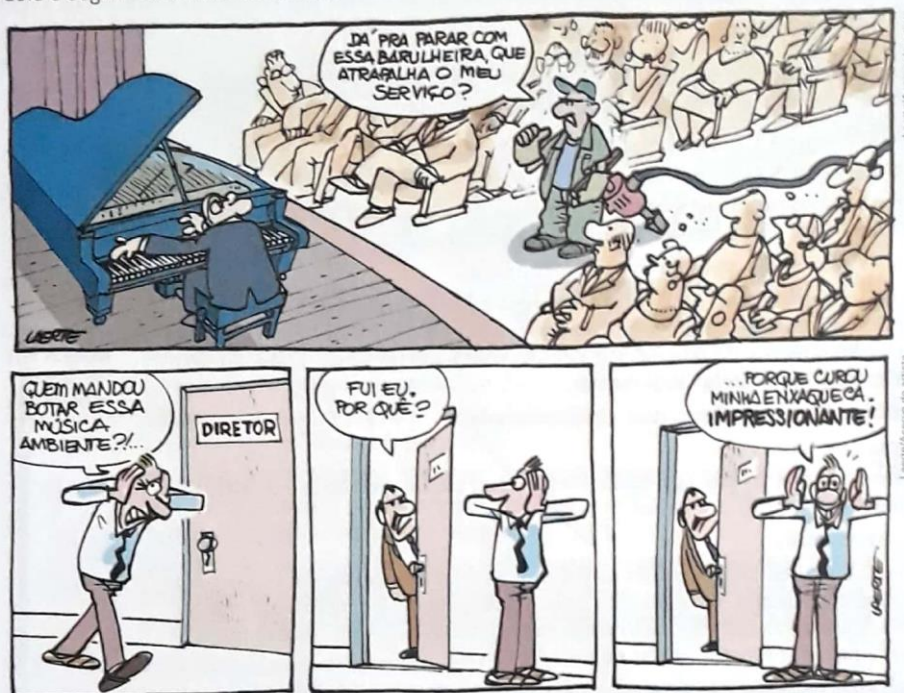
- Qual a concepção de linguagem subjacente à proposta de atividade?
- Como a dimensão representacional e ideológica entre os personagens das tiras corrobora para a construção dos sentidos?
- Em que medida o modo espacial corrobora para a construção dos sentidos?
- Quais elementos nos possibilitam compreender as relações de poder entre os personagens?
- Tendo em vista a primeira tira, podemos perceber alguma estigmatização entre os dois personagens centrais?
- Tendo em vista a segunda tira, podemos perceber alguma relação assimétrica de poder entre os dois personagens?
- Em que medida a prática social na qual os textos estão inseridos corrobora para a construção dos sentidos?
- Qual o objetivo central da proposta de atividade?

O que buscamos com esses pontos é construir inteligibilidades acerca do nosso objetivo geral, ou seja, como a multimodalidade está sendo concebida na PA1. Com isso, seguiremos a mesma concepção das análises anteriores, isto é, faremos uma discussão acerca da multimodalidade, tomando os pontos de reflexão como eixos norteadores. Cabe salientar que, mediante nosso objetivo geral de estudo, não descreveremos o modo como a textualidade multimodal se constitui nas duas tiras.

Vejamos a seguir a PA1 retirada do Volume I página 181:

FIGURA 5. CORPUS DE ANÁLISE VOLUME I.

4. Leia a seguir duas tiras de Laerte.



LAERTE. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2001. v. 1. p. 26, 32.

- A primeira tira constrói seu humor invertendo a lógica de uma situação comum. Explique.
- O tratamento de um concerto musical como *barulheira* causa estranheza ao leitor? Essa estranheza põe em evidência os valores de que grupo social?
- Embora termine com um ponto de interrogação, a fala da personagem na primeira tira não expressa propriamente uma pergunta. Explique.
- A segunda tira apresenta uma semelhança temática em relação à primeira. Qual?
- Que elemento não verbal se associa à resposta da personagem no terceiro quadrinho para provocar o riso?
- Nas duas tiras, o efeito de humor se relaciona, em alguma medida, aos papéis sociais desempenhados pelas personagens. Explique essa afirmação.

FONTE: COLEÇÃO SER PROTAGONISTA VOLUME I.

A PA1 tem como objetivo central discutir o modo como o humor se constrói nos textos. Diante disto, vale-se de duas tiras para nortear as alternativas da atividade. Ao longo das seis alternativas, o humor é o tema central, contudo a PA1 não limita o humor ao riso, mas o situa também no horizonte da sátira, assim, focaliza as relações de poder e a classe social. Todavia, compreendemos que, ao fazer uma cisão entre as classes sociais e as relações de poder, a PA1 acaba estereotipando os sujeitos, bem como o modo como participam das atividades em sociedade. Sobre este ponto, iremos discutir mais adiante quanto estivermos analisando a multimodalidade na atividade.

A concepção de linguagem subjacente nesta PA1 se situa em uma vertente discursiva voltada à prática social dos textos. Essa concepção se efetiva na PA1 por meio dos enfoques construídos ao longo das seis alternativas. Sob o enfoque discursivo, percebemos que a alternativa B enfatiza a dimensão sociocultural das tiras, vejamos: “Essa estranheza põe em

evidência os valores de que grupo social?”. Esse fragmento aponta para as relações de poder latentes entre as personagens das tiras. Assim, a questão busca compreender o discurso estratificado, dando ênfase à dimensão sociocultural que compõe os enunciados. Ainda sobre esse enfoque discursivo, a alternativa E explicita também essa preocupação, quer dizer, como o fundo sociocultural que compõe as práticas de leitura, vejamos: “Nas duas tiras, o efeito do humor se relaciona, em alguma medida, aos papéis sociais desempenhados pelas personagens”. Nesta alternativa, mais uma vez, o foco de compreensão é o discurso estratificado nos enunciados, o que reforça e justifica o enfoque discursivo apresentado na proposta de atividade.

As seis alternativas da PA1 mobilizam a concepção discursiva de linguagem o que possibilita a leitura para além da forma linguística. Essa concepção de linguagem reflete os pressupostos das OCEM (2006) e do próprio PNLD (2017), refratando assim as concepções dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002) que concebem a linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias. Diante disto, a coleção SP, ao realizar movimentos de continuidade e descontinuidade, não descarta os pressupostos dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002), mas os refrata passando a conceber a forma de expressão, informação e comunicação de ideias não como homogêneos e neutros, uma vez que a forma linguística para realizar-se na comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011) necessita mobilizar o contexto sociocultural no qual as práticas de leitura e escrita se constituem.

Vejamos outro trecho, agora da alternativa E, que se ancora nessa concepção de linguagem: “Que elemento não verbal se associa à resposta da personagem”. Esse trecho ao articular o modo visual ao verbal para buscar compreender o riso na terceira cena da segunda tira, com isso correlaciona os papéis sociais entre as personagens. Dessa maneira, temos na primeira cena da segunda tira o significado visual na porta da sala com o nome “Diretor”, o que corrobora para a compreensão da mudança de tom no terceiro quadro por parte do funcionário. Com isso, conforme Cope e Kalantzis (2010b, p. 97), “as palavras [na porta] estão carregadas com significado visual”<sup>32</sup>, isto é, a cena construída por meio da dimensão representacional.

Nesta PA1 a multimodalidade está bem articulada com os modos visual e espacial das duas tiras considerado nas seis alternativas. Na primeira tira, temos a imagem de um concerto (modo visual) conjuga-se com a fala de uma das personagens como elemento semiótico desencadeador da discussão. Nessa tira, podemos compreender as dimensões representacionais (COPE, KALANTZIS, 2010b) de sentido sendo essenciais para à sua construção, uma vez que na alternativa B o que é posto em questão são justamente as relações entre o valor simbólico do

---

<sup>32</sup> “Las palabras tienen que ser rellenas con significado visual”.

“Concerto e de “barulheira” para as duas personagens. Diante disso, compreendemos que tanto o modo visual quanto os modos espacial, gestual e escrito corroboram para a construção de sentidos e, conseqüentemente, para a resposta dessa alternativa. Imaginemos, por exemplo, que se o leitor somente tivesse acesso ao modo escrito, não construiria a compreensão total da tira, devido à fragmentação do texto, comprometendo, com isso, o sentido global. Para Cope e Kalantzis (2010b, p. 97), “essa mescla paradoxal da analogia e da irredutibilidade entre os modos é o que muda substancialmente a perspectiva da multimodalidade na pedagogia dos multiletramentos”<sup>33</sup>, pois, na constituição dos significados sociais, as práticas de intersemiose são essenciais.

Levando em consideração a dimensão ideológica (COPE, KALANTZIS, 2010b) do modo visual, isto é, a imagem, podemos perceber uma estigmatização do personagem que entra no meio concerto. Com isso, a prática de letramento na qual o evento está inserido é constituída com a presença de um homem, que representaria pessoas incultas, conforme o texto as denomina, falando em meio ao concerto. Tal estereótipo é construído por meio do significado representacional atribuído ao operário, que ao entrar no concerto e questionar sobre o barulho chama a atenção de todos os expectadores e do músico. Essa divisão entre o pianista (dimensão ideológica do significado), os expectadores bem vestidos (modo gestual e dimensão representacional do significado) e o operário (modo gestual, dimensão representacional e ideológica do significado) reflete e refrata um tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2010, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) sobre suas classes sociais, uma vez que o operário demonstra não compreender o que está sendo musicado pelo pianista, logo é compreendido como “barulheira” para o homem inculto. Sobre a dimensão ideológica do significado, Cope e Kalantzis (2010b, p. 109) postulam que, “os significados servem a muitos interesses e propósitos culturais. Às vezes, estes aparecem claramente explicitados [...] porém, em outras ocasiões, os interesses não estão tão claros”, como acontece com o operário que invade o concerto.

Desse modo, a PA1, embora apresente uma articulação adequada entre os modos semióticos não consegue ampliar a leitura dos discursos construídos pelos modos visual, espacial e gestual, restringindo ao leitor outras possibilidades de leitura. Compreendemos que há uma ênfase no modo escrito, e mesmo articulando outros modos semióticos, a leitura é orientada para enfatizar o verbal, visto que as roupas das personagens e o lugar corroboram para a construção dos sentidos e para a compreensão dos discursos, porém não são considerados na proposta de atividade. A segunda tira não foge muito à regra do que discutimos sobre a

---

<sup>33</sup> “Esta mezcla paradójica de analogía y de irreductibilidad entre modalidades es lo que convierte el abordaje de la multimodalidad em parte substancial de la pedagogía de la multialfabetización”.

primeira, pois os sentidos se constituem por meio das relações entre o funcionário e o patrão, que, movidos por uma relação assimétrica de poder, constroem estigmas que cerceiam a participação social das personagens. Cabe ressaltar que não estamos criticando a presença desses estereótipos nos LDP, mas o que nos chama atenção é sobre a naturalização da linguagem e dos discursos neles empreendidos. A nosso ver, esses discursos poderiam estar presentes nos LDP, entretanto que fossem conduzidos a uma reflexão ética sobre a participação dos sujeitos. Compreendemos que, ao apresentar essa leitura aos estudantes, o professor poderá contribuir para que eles construam o senso crítico, mobilizando discussões que viabilizem a construção de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) sobre as novas práticas de letramento.

Analisando a multimodalidade nesta PA1, compreendemos haver avanços quanto às práticas de letramento latentes, uma vez que o caráter sociocultural dos textos é levado em conta, bem como as relações sociais entre os sujeitos. Street (2014), ao discutir sobre o letramento ideológico, chama atenção para a dimensão do poder imbricada nas práticas de leitura e escrita e, nessa PA1, podemos perceber nas seis alternativas uma tímida entrada em questões relacionadas à identidade, ao poder e à cultura. Diante disso, acreditamos que o Volume I da coleção SP aproxima-se das concepções de letramento como prática social e de multimodalidade enquanto fenômeno constitutivo dos textos contemporâneos, conforme Soares (2002) defende, mas que, a nosso ver, poderia ser redimensionada ao levar em conta os discursos dos modos visual, espacial, gestual e escrito.

Nessa primeira análise da coleção SP, observamos que, mesmo o LDP mantendo um padrão editorial exigido pelo PNLD 2018, ou seja, uma seção dedicada à Literatura, uma seção dedicada à Linguagem e uma seção dedicada à Produção Textual, as concepções teóricas e metodológicas por vezes refletem e refratam as concepções subjacentes aos documentos, realizando movimentos de continuidade e descontinuidade teórico-metodológica entre concepções.

A próxima subseção fará a apresentação do Volume II para, em seguida, dar início à discussão e análise da PA2.

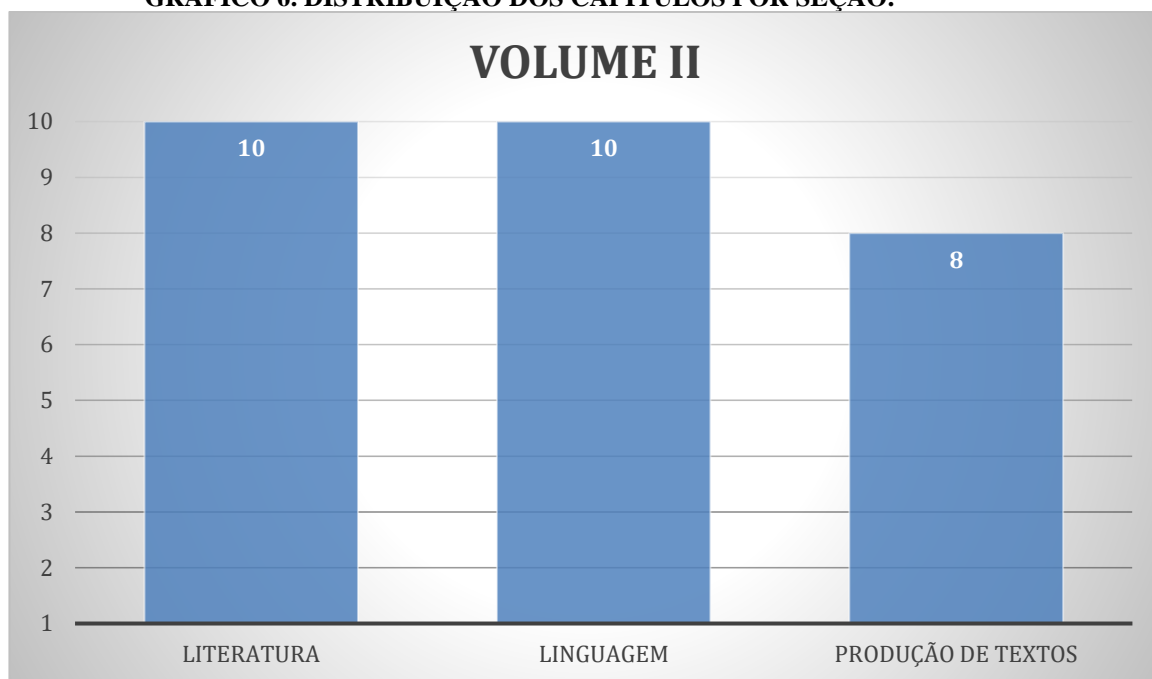
#### 4.8 COLEÇÃO SER PROTAGONISTA VOLUME II: APRESENTAÇÃO

A seção dedicada à Literatura está organizada em três unidades. A primeira unidade, “Os movimentos estéticos entre os séculos XVII e XVIII”, contempla dois capítulos. O objetivo dessa unidade é oferecer um panorama acerca das peculiaridades temáticas e estilísticas desse

contexto de produção literária. A segunda unidade, “A Literatura do século XIX: o Romantismo”, contempla cinco capítulos. Esta unidade, assim como a anterior, objetiva apresentar um panorama da produção literária neste período, com isso os capítulos discutem as origens do Romantismo, o Romantismo em Portugal e no Brasil e a produções em poesia e prosa desse período. A terceira unidade, “A Literatura no século XIX: o Realismo”, está organizada em três capítulos. Os capítulos buscam discutir as origens do Realismo no Brasil. Há um capítulo dedicado ao Naturalismo. Essa unidade toma como exemplos as produções em poesia e prosa.

Vejamos o Gráfico a seguir que apresenta a distribuição de capítulos por seção no Volume II.

**GRÁFICO 6. DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS POR SEÇÃO.**



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

Esta seção de Literatura, diferentemente da seção do volume anterior, focaliza a história da Literatura, com isso, busca, através do percurso que ela traça, introduzir os estudantes nas dimensões historiográficas e biográficas da Literatura. As propostas de atividade, neste volume, se orientam a partir das discussões sobre o contexto histórico, social e cultural das obras e dos movimentos literários. Dessa maneira, embora a obra adote uma postura de sumarização histórica de Literatura, ela não se limita a abordar em suas atividades apenas datas e nomes.

A seção dedicada à Linguagem está organizada em quatro unidades. A primeira unidade, “Analisar, classificar, produzir sentido”, contempla dois capítulos. Essa unidade objetiva

oferecer uma reflexão linguística em torno das formas da língua. Os capítulos situam as discussões mediante diversos olhares teóricos, assim não há somente diálogo com a gramática normativa, mas também com outras concepções de gramática e com história da Língua Portuguesa. A segunda unidade, “Seres, objetos, quantidade e qualidades”, está organizada em quatro capítulos que discutem as classes de palavras, com isso a unidade vai do estudo dos substantivos até o estudo dos pronomes. A terceira unidade, “Ações, estados e circunstâncias”, contempla três capítulos. Esta unidade dá continuidade à perspectiva adotada na unidade anterior, que é a do estudo da classe das palavras. Diante disso, a unidade dedica seus três capítulos ao estudo dos verbos e advérbios. A última unidade deste volume, “Conexões e expressão”, conta com apenas um capítulo que discute o uso das preposições, conjunções e interjeições.

Esta seção está embasada sob um prisma gramatical, contudo a concepção de gramática defendida pelo volume não se restringe à norma, visto que apresenta em suas propostas de atividade a dimensão social dos textos. Com isso, embora os capítulos estejam embasados pela morfologia gramatical, a perspectiva se correlaciona ao que Geraldí (2006) chamou de análise linguística. Já a seção dedicada à Produção de Textos está organizada em quatro unidades. Essa seção tem como ênfase o trabalho com os gêneros discursivos, correlacionando a essa perspectiva as sequências textuais. A primeira unidade, “Narrar”, contempla um capítulo dedicado à crônica, assim, as discussões estão em torno de textos da ordem do narrar, com isso as propostas de atividade focalizam a crônica e sua ênfase tipológica na narração. A segunda unidade, “Relatar”, contempla dois capítulos. Nesta unidade, as discussões giram em torno do gênero entrevista e ata de reunião. A terceira unidade, “Expor”, contempla um capítulo que discute a produção de um artigo de divulgação científica. Há, nesta unidade, atividades de análise e descrição dos gêneros em questão para em seguida propor sua produção. A última unidade, “Argumentar”, está organizada em quatro capítulos. O foco desta unidade consiste nos processos de argumentação. Há em alguns momentos uma correlação com a redação do ENEM por meio da ênfase dada ao trabalho com as sequências textuais.

A seção destinada à Produção de Textos, assim como nos volumes anteriores, trabalha sob a perspectiva dos gêneros discursivos e das sequências textuais, com isso, os capítulos são organizados tendo em vista o trabalho com determinados gêneros, enfatizando a estrutura composicional e estilística. A concepção de linguagem corresponde a uma perspectiva sociodiscursiva, visto que nas atividades as relações sociais, culturais, históricas e políticas são consideradas nas práticas de leitura e escrita.



#### 4.8.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA

A PA2 faz parte da composição do Volume II da coleção SP e foi extraída da seção dedicada à Linguagem. O que nos chamou a atenção nesta PA2 foi o potencial signífico da imagem do palhaço sob o título eleitoral. A foto do palhaço apresenta um ponto de reflexão bastante significativo, partindo das dimensões representacional e ideológica constitutivas no modo visual (COPE, KALANTZIS, 2010b). Diante disso, para esta PA2, construímos alguns pontos de reflexão que nos conduzirão a nossas questões de pesquisa, bem como ao nosso objetivo geral de estudo. Sendo assim, buscaremos compreender:

- Qual a concepção de linguagem subjacente à proposta de atividade?
- Em que medida a dimensão representacional corrobora para a construção dos sentidos?
- Em que medida a dimensão ideológica do modo visual, o palhaço, corrobora para construção dos sentidos?
- Em que medida a prática social a qual os textos estão inseridos corrobora para a construção dos sentidos?
- Qual o objetivo central da proposta de atividade?

Esses pontos de reflexão nos conduzirão à compreensão do modo como a multimodalidade é concebida. Diante disto, a PA2 tem como objetivo geral discutir os efeitos da ironia, bem como compreender a crítica sociopolítica empreendida pelo cartum. Assim, ao correlacionar o título eleitoral com a imagem do palhaço, abre espaço para uma ampla discussão acerca da política no Brasil. Assim, a concepção de linguagem que fundamenta essa atividade é construída no entremeio entre uma concepção discursiva e uma concepção textual. Dessa maneira, o viés discursivo está presente na alternativa D ao questionar sobre a coerência ou não da entonação avaliativa feita pelo cartum sobre a política brasileira e sobre o perfil do eleitor. Já o viés textual se reproduz na alternativa B quando é proposta uma abordagem sobre o uso referencial do pronome “este”. Cabe salientar que, mesmo na alternativa B o foco sendo sob o caráter textual, isto é, o uso do pronome, a questão não descarta a dimensão discursiva que emoldura tal uso, uma vez que, para compreendermos a usabilidade do elemento referencial, temos que considerar o objeto de interlocução enunciativa. Vejamos a proposta de atividade:

FIGURA 6. CORPUS DE ANÁLISE VOLUME II.

5. Leia o cartum a seguir e responda às questões.

Caco Galhardo/Folhapress

FOTINHOS de ADVERTÊNCIA

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

TÍTULO ELEITORAL

NOME DO ELEITOR

DATA DE NASCIMENTO

INSC.

ZONA

RESID.

MUNICÍPIO/UF

DATA DE EMISSÃO

JUSTIÇA ELEITORAL

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

ESTE TÍTULO VAI TE CAUSAR MUITAS DESILUSÕES E DESGOSTOS

PALEGA DR.

ASSINATURA DO ELEITOR

JUSTIÇA ELEITORAL

Este título vai te causar muitas desilusões e desgostos

GALHARDO, Caco. Os pescocudos. *Folha de S.Paulo*, 31 maio 2002. Ilustrada, p. E11.

a) O Ministério da Saúde do Brasil obriga a impressão de advertências em embalagens de cigarros, mostrando os danos causados à saúde pela nicotina. Que efeito é produzido pela inclusão de uma advertência semelhante no título de eleitor do cartum acima?

b) Na advertência, por que foi empregado o pronome demonstrativo *este*?

c) Qual é a relação entre a imagem e o texto da advertência?

d) Você concorda com a avaliação do autor do cartum sobre o título de eleitor? Explique.

**HIPERTEXTO**

O editorial "Voto facultativo", na parte de Produção de texto (Capítulo 25, p. 316), também apresenta uma visão sobre a

FONTE: COLEÇÃO SER PROTAGONISTA VOLUME II.

Compreendemos que a concepção de linguagem desta PA2 mantém uma relação de continuidade teórico-metodológica com os pressupostos do Volume I dessa coleção, pois tanto na PA1 quanto na PA2 as concepções acerca da linguagem e das práticas de leitura e escrita consideram a abordagem da narrativa sociocultural que constitui o fenômeno de textualização, o funcionamento dos gêneros e a estratificação dos discursivos. Sendo assim, a PA2 ao apresentar as alternativas realiza uma entrada na dimensão social, cultural, política, econômica e histórica dos discursos que refletem e refratam realidades socioideológicas. Contudo, dado o caráter cristalizador das práticas pedagógicas nos LDP, conforme Rojo (2013) argumenta, as atividades de leitura e escrita são cerceadas pelo modelo de resposta apresentado pelos LDP.

As abordagens são, muitas das vezes, orientadas para uma leitura fragmentada, focalizando apenas um aspecto, dissipando o caráter plurivocal dos discursivos, pois, mesmo

que as questões tenham uma entrada textual-discursiva, as orientações apresentadas restringem a construção de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011).

O cerceamento dos sentidos nas PA, tanto da coleção NP quanto da coleção SP, pode ser identificado pelo modelo como as alternativas são estruturadas. Geralmente, as provocações se resumem a duas ou três linhas sem haver uma contextualização ou problematização reflexiva de algum aspecto textual-discursivo. Essa PA2 nos chama atenção pelas múltiplas possibilidades de discussão em sala de aula. Temos assim o potencial signífico do título eleitoral, a representação do palhaço, substituindo a foto do eleitor e um hipertexto<sup>34</sup> com uma advertência sobre o uso do título eleitoral. O hipertexto, além da quebra da linearidade na leitura, faz uso de uma prática discursiva de intertextualidade, reconstruindo o sentido da advertência típica das embalagens de cigarro. Entretanto, nenhum desses elementos é objetivado como ponto de reflexão nas práticas de leitura.

O potencial semiótico deste cartum se constitui por meio de sua dimensão multimodal que só é levado em conta na alternativa C da PA2, no trecho: “Qual é a relação entre a imagem e o texto da advertência”. Nessa alternativa temos uma correlação intersemiótica em que a questão toma o modo escrito na advertência e o modo visual na foto do palhaço. Vejamos que o modo como a questão é estruturada, embora considere a dimensão social, cerceia o sentido, pois a plurivocalidade discursiva entre a advertência e a dimensão representacional e ideológica da imagem do palhaço não é um ponto de reflexão diante da alternativa, visto que a resposta a essa questão focaliza apenas o uso que se faz do título e não abre espaço para a discussão sobre a política, em um sentido mais amplo, nem para a dimensão representacional e ideológica da imagem do palhaço. Conforme Cope e Kalantzis (2010b, p. 112), a dimensão representacional do modo visual corresponde às pessoas e aos objetos e a “quem e a que está participando dos significados que representam<sup>35</sup>”, ou seja, o palhaço nesse caso representa o eleitor. Já sobre a dimensão ideológica, Cope e Kalantzis (2010b, p. 125) advogam que se refere aos “interesses de quem criou o significado<sup>36</sup>”, assim poderíamos enfatizar nesta PA2 a intencionalidade dos recursos visuais e representacionais, abrindo espaço para discussão em sala de aula.

---

<sup>34</sup> A definição do conceito de hipertexto é difusa, pois alguns autores, como Lévy (2011), concebe-o somente quando presente em ambientes virtuais dado à potencialidade das múltiplas dimensões da navegação. Já outros autores como Ribeiro (2015), concebe-o como a quebra da linearidade da leitura, seja em ambientes virtuais como Lévy (2011) entende, seja em ambientes físicos como livros, jornais, revistas etc. Aqui estamos concebendo o hipertexto como a possibilidade de não linearidade na leitura, seja em ambiente virtual ou não.

<sup>35</sup> “¿Quién y qué está participando en los significados que se representan?”.

<sup>36</sup> Intereses el creador de significado.

Devido à forma de estruturação dos enunciados, a PA2 não maximiza as possibilidades de leitura. Assim, mesmo que a concepção de linguagem que parece fundamentar a atividade seja a discursiva e busque articular os modos semióticos, a maneira como a questão é estruturada não viabiliza uma leitura como réplica ativa (BAKHTIN, 2011). Compreendemos que a multimodalidade nesta PA2, se amplamente considerada, poderia contribuir para uma maior compreensão acerca dos discursos e das intenções do cartum, bem como possibilitar outros caminhos de leitura, uma vez que a dimensão representacional e ideológica da imagem do palhaço constituem o ponto central de reflexão que é a política brasileira e o voto democrático. Todavia, acreditamos que a PA2 não apresenta apenas problemas no trato à multimodalidade, mas também no modo como as questões são estruturadas. Assim, o ensino de LP deveria situar as práticas de leitura e escrita por meio de sua dimensão sociocultural e política, dando vazão à leitura como réplica ativa em que os discursos são desestabilizados, os sentidos são plurivocais e os enunciados dinâmicos.

Cabe salientar que não estamos argumentando contra o modo escrito, mas advogando sua comunhão com outros modos semióticos. Sendo assim, o que defendemos são práticas de leitura e escrita na escola que viabilizem outras leituras, outros letramentos. Lemke (2010) defende um ensino voltado à diversidade, seja ela cultural ou semiótica, uma vez que, para a agência social, os sujeitos precisariam construir outros comportamentos diante das práticas de leitura e escrita. Contudo, para o autor (2010, p. 461), “não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos clipes [...] ou representações mais especializadas (formas matemáticas, gráficos e tabelas etc)”.

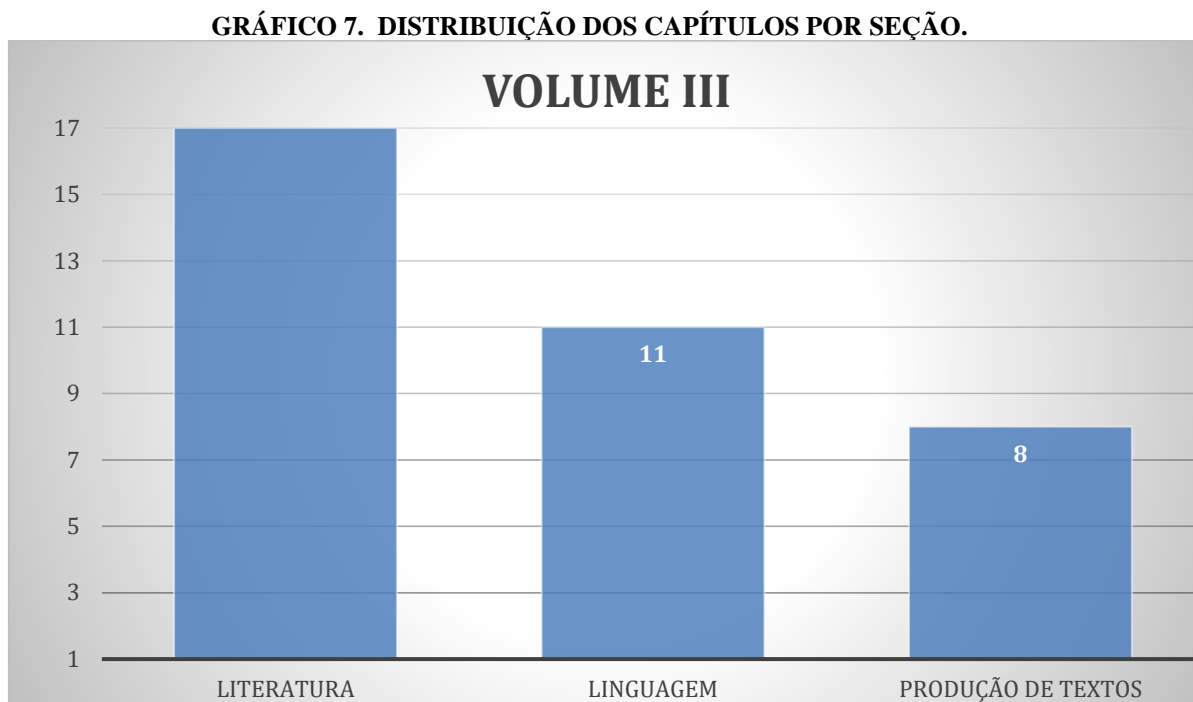
Na próxima subseção faremos a análise e a discussão da última PA3 extraída do Volume III da coleção Ser Protagonista.

#### 4.9 COLEÇÃO SER PROTAGONISTA VOLUME III: APRESENTAÇÃO

A seção destinada à Literatura está organizada em cinco unidades, totalizando dezessete capítulos. Esta seção, dentre os volumes anteriores, é a que mais se ocupa com o estudo da Literatura, mais especificamente da história da Literatura. A primeira unidade, “Autonomia e competência expressiva”, discute em seus dois capítulos o Pré-Modernismo e suas primeiras manifestações. O objetivo desta unidade é situar as características temáticas e estilísticas desse movimento. A segunda unidade, “Manifestações do Moderno”, contempla dois capítulos que

ampliam a discussão da unidade anterior, introduzindo as discussões acerca das Vanguardas Europeias e do Modernismo em Portugal.

Vejamos o Gráfico a seguir que apresenta a distribuição de capítulos por seção no Volume III.



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

A terceira unidade, “Modernismo no Brasil: primeira fase”, contempla dois capítulos que seguem a discussão sobre o Modernismo, só que agora tem como pano de fundo a produção literária aqui do Brasil. Nesta unidade, há a discussão da obra de alguns autores brasileiros. A quarta unidade, “O Modernismo no Brasil: segunda fase”, organizada em seis capítulos focaliza o caráter sócio-histórico, assim discute em seus capítulos questões sociais, bem como os principais autores desse movimento. A quinta unidade, “A Geração de 1945 e desdobramentos”, contempla cinco capítulos que buscam discutir a terceira fase do Modernismo. Nessa unidade, há a incursão na vida e na obra dos principais autores desse período. Por fim, a unidade discute a Literatura brasileira das décadas de 50 e 70.

Esta seção dedicada à Literatura continua o percurso histórico traçado no volume anterior. Por sua vez, as práticas de leitura do texto literário neste volume focalizam a dimensão sociocultural dos movimentos literários.

A seção dedicada à Linguagem segue também a mesma perspectiva do volume anterior. Assim, discute a gramática sob o viés da análise linguística. Essa seção está organizada em

quatro unidades contemplando ao todo uma estrutura com onze capítulos. Em dez capítulos desta seção, a discussão gira em torno da sintaxe do período simples e do período composto. A última unidade, “Aspectos da sintaxe na norma-padrão”, contempla dois capítulos que discutem a colocação pronominal, a concordância e a regência. Esta seção, assim como a seção anterior, discute a gramática pelo viés da análise linguística, diante disso, o objetivo nas propostas de atividade não focaliza a classificação das formas, mas sim as possibilidades do uso linguístico.

A última seção deste volume segue a mesma perspectiva da coleção anterior, ou seja, mantém os gêneros discursivos articulados às sequências textuais para estudo da produção textual. Esta seção está organizada em quatro unidades que totalizam oito capítulos. A primeira unidade, “Narrar”, discute em seu único capítulo o gênero conto, com isso focaliza os aspectos narrativos da composição textual. A segunda unidade, “Relatar”, contempla três capítulos. O primeiro capítulo desta unidade situa os gêneros orais, pondo ênfase na oratória para discursos de formatura. Segue discutindo a elaboração de um currículo e o perfil biográfico. A terceira unidade, “Expor”, em seu único capítulo discute a elaboração e o funcionamento do gênero seminário. A quarta unidade, “Argumentar”, está organizada em três capítulos que discutem os processos de argumentação, pondo a redação do ENEM como centro das discussões.

Essa seção dedicada à produção de textos mantém o mesmo padrão do volume anterior. Tanto suas propostas de atividade quanto suas concepções são equivalentes. Sendo assim, o trabalho com os gêneros a partir das sequências textuais direciona todos os capítulos da seção.

Na próxima subseção faremos as análises interpretativas da PA3.

#### 4.9.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA

A PA3 está situada na seção dedicada à Linguagem no Volume III. Os pontos de reflexão foram construídos mediante a leitura prévia da proposta de atividade, estando pautados sob o nosso objetivo geral de investigação, sendo assim buscaremos compreender:

- Qual a concepção de linguagem subjacente à proposta de atividade?
- Em que medida a dimensão representacional e ideológica do anúncio corrobora para a construção dos sentidos?
- Partindo do pressuposto de que a proposta de atividade se estrutura em grande parte pelos significados visuais, como a multimodalidade é concebida?

- Em que medida a prática social a qual os textos estão inseridos corrobora para a construção dos sentidos?
- Qual o objetivo central da proposta de atividade?

Buscaremos nesta análise, em alguns momentos, estabelecer correlações com as análises realizadas anteriormente, tendo em vista criar uma comunhão entre as questões de pesquisa e o objetivo geral que, de certo modo, nos guiaram ao longo das análises. Dessa maneira, ao estabelecermos esses diálogos buscaremos construir inteligibilidades acerca do nosso objetivo geral de pesquisa.

A PA3 tem como objetivo discutir o uso dos recursos expressivos, os sinais de pontuação. Com isso, a atividade parte de um anúncio publicitário sobre as sandálias Havaianas. Esse anúncio apresenta um potencial signífico bastante vasto, haja vista a multiplicidade de cores e elementos representacionais da cultura brasileira. A PA3 pauta-se por uma concepção de linguagem como forma de expressão, informação e comunicação de ideias refletindo os pressupostos dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002). Essa concepção de linguagem pode ser percebida através da leitura das alternativas que compõem a atividade. Vejamos um trecho: “A que público-alvo o anúncio se dirige?”. Nesse trecho, ao questionar o público-alvo de anúncio publicitário sobre um dos aspectos importantes das condições de produção de um texto, parece-nos indicar a prática de leitura como prática discursiva, logo como prática situada de letramento. Assim, entre autor e leitor estabelece-se a interação através do texto. Sob essa perspectiva, a depender do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, a resposta a essa atividade poderá proporcionar espaço para a leitura crítica como réplica ativa (BAKHTIN, 2011). Para isso, é importante que a justificativa considere os elementos textuais, como sugere a questão (“justifique com elementos do texto”), porém extrapole o plano da materialidade linguística.


Essa questão, tendo em vista o potencial signífico do texto, não objetiva a narrativa sociocultural para efeito de produção de sentido, pois a concepção de linguagem ao focalizar à forma e a decodificação linguística não possibilita uma discussão acerca dos aspectos culturais que compõem o anúncio publicitário. Vejamos outro trecho da questão: “**Transcreva** os trechos do texto verbal do anúncio publicitário”, nessa alternativa o que nos chama atenção é o uso do verbo transcreva no modo imperativo, o qual já indica ao leitor a sua posição passiva no ato de leitura. Desse modo, como dito anteriormente, a questão não provoca a leitura enquanto réplica ativa, visto que cerceia a plurivocalidade da leitura, quer dizer, o modo como a questão está posta na PA3 remete àquilo que postulamos na análise da PA2 desta mesma coleção. Com isso, a própria alternativa, devido ao modo como está estruturada, pode delimitar a possibilidade de



outras leituras, uma vez que delimita o foco na forma e pode não viabilizar uma discussão acerca do fundo sociocultural que compõe o anúncio publicitário. A seguir, vejamos a PA3:

**FIGURA 7. CORPUS DE ANÁLISE VOLUME III.**

2. Veja o anúncio publicitário abaixo.



Superinteressante, São Paulo, Abril, ed. 306, jul. 2012.

a) Que relação o anúncio publicitário procura estabelecer entre a ideia de “Brasil, terra de contrastes” e as sandálias anunciadas?

b) Observe os elementos gráficos presentes na peça publicitária. De que modo eles dialogam com o texto verbal do anúncio?

c) A que público-alvo o anúncio se dirige? Justifique com elementos do texto.

d) Um dos fatores que justificam o uso da vírgula é marcar a elipse, isto é, a omissão, em uma oração, de um termo já utilizado anteriormente e que pode ser recuperado pelo contexto. Transcreva os trechos do texto verbal do anúncio publicitário em que a vírgula foi utilizada com essa função.

e) Releia:

Brasil, terra de contrastes: o pé direito só quer saber de bola [...].

Qual é a função dos dois-pontos nesse caso?

Brasil, terra de contrastes: o pé direito só quer saber de bola, o esquerdo, de ficar largado numa rede. Quando o direito pensa em sambar na avenida, o esquerdo pensa numa piscina. O contraste aperta mesmo quando o direito quer ir para a esquerda e o esquerdo, para a direita. Mas aí, eles calçam um par de Havaianas e resolvem a questão caminhando juntinhos até a praia mais próxima.

164

Não escreva no livro.

FONTE: COLEÇÃO SER PROTAGONISTA VOLUME III.

A concepção de linguagem nesta PA3, mediante nossas análises, ao dialogar com os pressupostos dos PCNEM (2000) e dos PCN+ (2002) cerceia a possibilidade de construção de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Diante disto, ao levarmos em conta o texto e sua narrativa sociocultural, poderíamos viabilizar propostas de leitura que, por exemplo, questionassem o uso das diferentes cores, o uso dos signos bola, samba, rede, avenida, piscina e praia, no qual pudéssemos correlacionar tais signos à função do gênero discursivo em questão, isto é, o anúncio publicitário das sandálias Havaianas. Vejamos outro trecho: “Que relação o anúncio publicitário procura estabelecer entre a ideia de ‘Brasil, terra de contrastes’ e as sandálias anunciadas?”. Nesta alternativa, compreendemos que o objetivo delimita a plurivocalidade discursiva, bem como a réplica ativa. Nossa compreensão parte da concepção



de linguagem adotada pela PA3 que ao realizar movimentos de continuidade teórica-metodológica (BRASIL, 2000, 2002) dissipa a prática social na qual o texto constrói sua interação discursiva.

Mudando o foco da discussão, mas permanecendo em nosso objetivo de investigação, a multimodalidade nesta PA3 não é objetivada em nenhuma alternativa. Podemos ver apenas uma menção quando na alternativa B vemos o uso de “elementos gráficos” para se referir as imagens e as cores, contudo tais elementos gráficos não são considerados para a produção de sentido na atividade. Sendo assim, podemos perceber que o caráter estético-ilustrativo da multimodalidade não possibilita a construção de novas práticas de letramento.

Esse trato dado à multimodalidade, estético-ilustrativo é mais eminente, conforme podemos ver ao longo das nossas análises tanto da coleção NP quanto da coleção SP. Assim, tal postura confirma nosso argumento acerca do descompasso entre as políticas públicas que parametrizam o ensino de LP, a produção de materiais didáticos e as novas demandas sobre ensino e aprendizagem de LP. Conforme Santaella (2007), o caráter revolucionário das tecnologias consiste nas novas possibilidades de armazenamento, produção e circulação de textos que, agora digitalizados, rompem as barreiras de tempo e espaço, bem como por meio dos pixels viabilizam a integração de todos os modos em um único suporte. Diante disto:

As razões desta mudança são em parte práticas e materiais. As condições de produção de texto digitais permitem elaborar múltiplos modos a partir dos mesmos materiais, armazenado nos mesmos meios, comunicados através dos mesmos canais e reproduzidos nos mesmos aparatos. Isto quer dizer que o negócio prático de elaborar a multimodalidade resulta facilmente na atualidade [...] porém temos que criar novas complexidades para a representação multimodal. É hora de prestarmos a mesma atenção efervescente que a aprendizagem tem aplicado ao modo verbal [...] a linguagem escrita não está desaparecendo, mas se misturando mais estreitamente com outros modos (COPE, KALANZTIS, 2010b, p. 99).

Desse modo, como discutimos na segunda seção desta dissertação, a tecnologia possibilita novos usos sociais com as práticas de leitura e escrita, contudo cabe aos sujeitos ativar essas potencialidades (JEWITT, OYAMA, 2011), construindo um poder semiótico (KRESS, 2003) capaz de integrar em suas produções diversos modos semióticos que potencializem os propósitos comunicativos. Ainda cabe a nós leitores concebermos a leitura como um ato multimodal em que todos os modos corroboram para a construção dos sentidos. Contudo, diante das análises aqui apresentadas estamos longe, a nosso ver, de possibilitar aos nossos alunos novas práticas de letramento, uma vez que o logocentrismo ainda toma conta das concepções subjacentes às produções dos materiais didáticos.

Considerar a multimodalidade enquanto fenômeno inerente a todas as novas<sup>37</sup> práticas de letramento é acessibilizar aos alunos novos espaços de participação social, pois, conforme Lemke (2010), os sujeitos que hoje não leem e produzem textos multimodais serão tão excluídos da sociedade quanto aqueles que na década de 90 e no início do século XXI<sup>38</sup> não liam nem escreviam no modo escrito. Diante disso, acreditamos que os LDP por serem ferramentas de apoio ao trabalho docente devem sistematizar e oportunizar a presença de práticas multimodais, haja vista que “grande parte de nossa experiência cotidiana de representação é intrinsecamente multimodal”<sup>39</sup> (COPE, KALANTZIS, 2010b, p. 96).

Em resumo, a presença da multimodalidade nos LDP das duas coleções analisadas ainda é bastante tímida e pouco sistematiza do ponto de vista teórico e metodológico. Acreditamos que grande parte dessa defasagem se dê em função dos documentos oficiais estarem em descompasso com as atuais pesquisas sobre o ensino de LP, conforme discutimos na primeira subseção desta seção. Compreendemos que as PA trazem em sua textualidade elementos visuais, espaciais e gestuais, contudo estes pouco se articulam às propostas de leitura, no quesito produção textual não houve em nossas análises nenhuma proposição acerca da multimodalidade o que, a nosso ver, compromete a construção de novas práticas de letramento. Acreditamos que as práticas escolares não podem continuar ignorando a leitura e a produção de textos multimodais. Cabe ressaltar que essa postura defendida por nós não se trata de modismo teórico, mas sim de uma nova concepção de leitura e escrita capaz de viabilizar aos sujeitos novas formas de atuação e participação social, uma vez que nas redes sociais, bem como em outros espaços virtuais (ou não) imagens, espaçamentos, gestos e efeitos sonoros passam despercebidos no ato da leitura o que compromete a descentralização do poder e o fortalecimento da democracia. Afinal de contas quantas imagens manipuladas lemos nas eleições de 2018 e não fomos capazes de questionar sua fidedignidade? Quantas matérias jornalísticas lemos no dia a dia e desconsideramos os grifos em negrito e as imagens? Quantas

---

<sup>37</sup> Os autores mencionados nesta dissertação advogam que os textos sempre foram multimodais. Contudo, aqui enfatizamos a multimodalidade enquanto fenômeno inerente a todas as novas práticas de letramento possibilitadas pelas tecnologias digitais, visto que há uma mudança de paradigma no processo de produção textual, ou seja, antes as imagens, bem como os outros modos semióticos eram usados como elementos estético-ilustrativos, hoje, compreendemos haver outra concepção sobre essa temática, no qual há uma intencionalidade, bem como uma dimensão discursiva por meio do uso das cores, das imagens, dos espaçamentos e de outros modos. Com isso, acreditamos ser mais coerentes concebermos a multimodalidade como uma nova forma de textualização possibilitada pelas tecnologias digitais, conforme os argumentos já apresentados na primeira seção desta dissertação ao discutirmos sobre o estatuto multimodal dos gêneros.

<sup>38</sup> Infelizmente, os relatórios do Instituto Nacional da Alfabetização, INAF, embora que em menor número, ainda apresentam dados com sujeitos que não leem ou escrevem.

<sup>39</sup> “Gran parte de nuestra experiencia cotidiana de representación es intrínsecamente multimodal”.

produções textuais deixamos de integrar gráficos, tabelas e imagens por acreditarmos que estes não significam nem produzem discursos? Esses questionamentos abrem espaço para repensarmos o que estamos fazendo em nossas salas de aula, o que estamos fazendo com as concepções cristalizadas e o que estamos fazendo para modificar esse quadro. Acreditamos que pesquisa e política não se separam, mesmo que neguemos ou não percebamos tal caráter, há sempre uma indissociabilidade nessa relação.

Essas posições adotadas pelos LDP, em certa medida, estão assentadas nos postulados dos PCNEM (2000), PCN+ (2002), OCEM (2006) e do PNLD (2017) que, a nosso ver, não mantêm uma co-construção teórica e metodológica coerente como as novas demandas sociais e com as recentes pesquisas. Assim, esse descompasso entre os documentos promovem uma defasagem na sistematização das propostas de atividade, cercando ainda mais as possibilidades de letramento do que viabilizando a construção de novas práticas responsivas ativas.

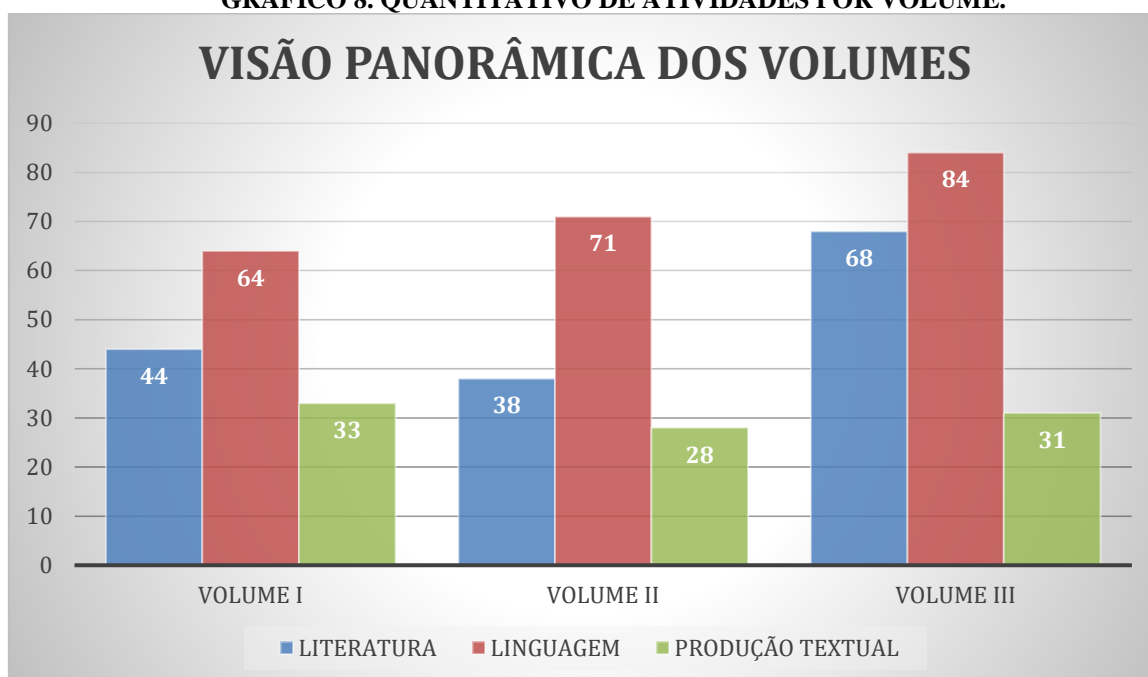
#### 4.10 VISÃO PANORÂMICA DA COLEÇÃO SER PROTAGONISTA

Assim como com a coleção Novas Palavras, realizamos com a coleção Ser Protagonista a quantificação das atividades em cada seção, tendo por base os três volumes da coleção em discussão. Nosso objetivo foi oferecer as nossas análises interpretativas um panorama quantitativo acerca das propostas de atividade, buscando compreender qual a prioridade desta coleção.

O Gráfico a seguir apresenta o quantitativo geral de atividades distribuídos por seção em cada volume da coleção. Como poderemos perceber, diferentemente da coleção Novas Palavras, a coleção Ser Protagonista dedica um número maior de atividades a seção destinada à Linguagem com um total de 219 proposições. Em segundo lugar, temos a seção destinada à Literatura com um total de 150 atividades propostas. A seção dedicada à Produção Textual ocupa uma posição periférica, assim como na coleção Novas Palavras, com um quantitativo total de 92 atividades propostas.

Desse modo, mediante a apresentação das duas coleções, a saber, Novas Palavras e Ser Protagonista, podemos perceber que ambas mantêm um mesmo padrão interno de organização, divergindo apenas nas concepções. Compreendemos, através do Guia do PNLD 2018, que as duas coleções focalizam a formação do leitor, contudo cada coleção pauta-se por concepções diferentes, assim a coleção NP focaliza o leitor literário, por isso dá maior ênfase à teoria da literatura e à história da literatura. Já a coleção SP focaliza o leitor de textos não literários e, assim, enfatiza textos publicitários, científicos, charges, cartuns etc. Vejamos o Gráfico:

GRÁFICO 8. QUANTITATIVO DE ATIVIDADES POR VOLUME.



FONTE: DADOS DA PESQUISA, 2019.

As seções de Literatura das duas coleções apresentam uma similaridade quanto às temáticas: ambas discutem no Volume I questões ligadas à teoria da literatura. No Volume II iniciam o percurso da história da literatura e no Volume III finalizam o estudo da história da literatura. O mesmo ocorre nas seções destinadas à leitura e à produção textual nas duas coleções, ambas as coleções abordam suas atividades através dos gêneros discursivos articulados às sequências textuais. Já a seção de Gramática, na coleção Novas Palavras, e a seção de Linguagem, na coleção Ser Protagonista, divergem quanto as concepções de linguagem e propostas temáticas. A coleção NP focaliza temática relativas à nomenclatura gramatical, enquanto a coleção SP focaliza a reflexão sobre os usos linguísticos.

Desse modo, compreendemos haver nas duas coleções tanto movimentos de continuidade teórica-metodológica quanto movimento de descontinuidade teórico-metodológica, visto que ora as concepções se aproximam, refletindo posturas similares ora as coleções se distanciam refratando posturas divergentes. Diante disto, o trabalho com a multimodalidade nas duas coleções não é enfatizado, uma vez que as propostas de atividade não priorizam em suas práticas de letramento os diversos modos semióticos. Cabe ressaltar que a multimodalidade está presente nos LDP, porém falta uma maior proposta de integração entre o texto verbal e as possibilidades semióticas na produção textual. O modo como as questões são apresentadas direcionam o leitor a uma única leitura possível, distanciando-se da concepção de leitura como réplica ativa (BAKHTIN, 2011).

Essas considerações observadas nas análises nos permitem reconhecer que as novas práticas de letramento envolvendo os gêneros multimodais precisam estar não somente presentes nos LDP, mas também devem estar articuladas teórica e metodologicamente na medida que possibilitam práticas de leitura significativas, em que a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) seja objetivada. Para isso, defendemos a atualização dos documentos oficiais quanto às concepções teóricas e metodológicas, pois, conforme foi discutido anteriormente, há um descompasso entre as diretrizes oficiais e as recentes pesquisas, bem como uma nova concepção de LDP, visto que o modo como eles vêm se estruturando apresentam limitações à formação crítica e reflexiva dos alunos, uma vez que as propostas de atividade buscam mais a reprodução mecânica do que a produção (cri)ativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função das discussões teóricas e das articulações metodológicas realizadas para a elaboração da nossa pesquisa, fomos construindo e refinando os objetivos propostos para as discussões empreendidas ao longo da dissertação. Apresentaremos agora algumas considerações finais que emergiram ao longo desse processo. Assim, retomamos o nosso objetivo geral, bem como as questões de pesquisa. Dessa maneira, nosso estudo buscou compreender como os gêneros multimodais são concebidos nas propostas de atividades dos LDP de duas coleções aprovadas no PNLD (2017), a saber, as coleções Novas Palavras e Ser Protagonista.

Nossa inquietação de pesquisa, a multimodalidade nos LDP, foi elaborada a partir da intensificação de novas práticas multimodais de leitura e escrita no final do século XX, especificamente, nas décadas de 80 e 90, com o acesso ao computador, às câmeras fotográficas, aos smartphones, aos tablets e, respectivamente aos seus aplicativos, que dinamizam e impulsionam a mixagem de linguagens. Compreendemos, assim, que esta investigação tematizou uma pauta de importância social, visto que as práticas de leitura e escrita integram a sua estrutura composicional diferentes modos semióticos, logo a compreensão sobre o funcionamento e as potencialidades desses modos viabilizam a construção de novas práticas de letramento, dando aos sujeitos novas possibilidades de atuação e participação social nas diversas esferas sociais. É, nesse sentido, que buscamos compreender qual atenção dada a essas novas práticas de letramento nas atividades propostas pelos LDP por compreendermos serem os LDP uma ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico, assim defendemos que a presença da multimodalidade deva estar bem articulada, visto que os alunos e até mesmo alguns professores adotam os LDP para estruturarem suas aulas.

A pesquisa realizada nos possibilitou compreender o LDP como um gênero discursivo intercalado e híbrido, visto o entorno de discursos outros com o qual ele mantém diálogo e se constitui dialogicamente. Diante disso, ao compreendermos o LDP como um gênero, o inserimos numa teia heterodiscursiva que o constitui diante da confluência de discursos outros, ou seja, o LDP estabelece relações com os documentos oficiais que parametrizam o ensino e com o PNLD (2017) que regulamenta a produção e a distribuição dos LD, sendo assim, esta pesquisa, embora tenha como objeto de estudo o livro didático, não se limitou nele, visto que outros documentos ressoam suas vozes e influenciam todo o processo de produção desses materiais. Ainda sobre a concepção de LDP como gênero discursivo, enfatizamos o caráter processual e dialógico, uma vez que a investigação sob essa perspectiva busca compreender o

processo sócio-histórico de produção do LDP, um gênero discursivo intercalado e híbrido que integra em sua composição arquitetônica um conjunto de propostas de atividades que tematizam múltiplas práticas de letramento.

As propostas de atividade apresentadas pelos LDP caracterizam-se como práticas de letramento relativamente estabilizadas em diversos eventos de letramento. Com isso, consideramos a concepção de letramento como prática social, para investigarmos as atividades como práticas de leitura e escrita, que cada vez mais integram a sua estrutura composicional imagens, cores, espaçamentos de layout, sons entre outros elementos semióticos potencialmente significativos para a compreensão dos discursos constituídos nas diversas práticas de letramento.

Dessa forma, entendemos que, se as práticas sociais já não são exclusivamente verbais, se é que um dia foram, visto a mixagem de modos semióticos, a leitura e a escrita não podem reservar-se ao verbal, pois, se quisermos formar estudantes leitores e produtores de textos críticos e reflexivos, devemos viabilizar o contato com diferentes práticas de letramento para que os estudantes construam uma responsividade ativa, pensando em termos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011), frente às novas demandas sociais na leitura e na produção de textos, nas diferentes esferas sociais e com as mais variadas funções e objetivos.

Por meio das análises realizadas, acreditamos que a multimodalidade nos LDP ainda é uma temática que precisa ser ampliada, tendo em vista o descompasso teórico e metodológico entre os documentos oficiais, incluindo o próprio PNLD (2017), que é responsável pela produção, compra e distribuição dos materiais. Com isso, as propostas de atividade não conseguem promover questões que articulem os diferentes modos semióticos, embora os considerem. Nas nossas análises, podemos perceber que o trato dado à multimodalidade volta-se ao caráter estético-ilustrativo, comprometendo a construção de novas práticas de leitura e escrita, uma vez que as concepções mobilizadas consideram apenas o modo verbal na produção de sentidos e como objeto de ensino e reflexão.

Buscamos ao longo desta dissertação construir inteligibilidades que possam contribuir, por meio de seus apontamentos, para a promoção de práticas mais reflexivas e situadas. Nesse sentido, não trouxemos respostas ou resultados, no sentido positivista do termo, uma vez que as pesquisas em LA ao buscar compreender as práticas sociais não apresentam soluções generalizáveis, mas novos apontamentos interpretados sociodiscursivamente sobre o objeto em questão, visando construir olhares alternativos, aqui sobre o LDP.

Nossas considerações nesta dissertação abrem novos espaços de investigação, assim consideramos pertinente refletir sobre: (A) quais práticas de leitura e escrita deveríamos

priorizar na formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa? (B) qual o papel dos currículos e da política na promoção de uma (outra) formação reflexiva pós-moderna? (C) quais concepções teóricas e metodológicas dialogam com as demandas da sala de aula? (D) qual o papel do PNDL enquanto política pública que coordena a produção de materiais didáticos na promoção e reconstrução de práticas docentes mais reflexivas e (cri)ativas?. Esses questionamentos, parafraseando Bakhtin (2015b, p. 410), buscam tornar o diálogo inconcluso sobre nossas questões de pesquisa em que os sentidos não se esgotam nem se estabilizavam, pois concebemos que “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação”. Assim seria ilusório e ingênuo acreditar que a última palavra haveria sido dita nesta dissertação.

Concluimos nossa dissertação lançando um convite à renovação, à reflexão, à transformação e à (re)existência humana e acadêmica, uma vez que essas duas dimensões não se diluem no ato da pesquisa. Assim, se não conseguimos renovar, refletir e transformar o outro, que possamos fazer conosco, exotopicamente, esses movimentos de (re)existência sociopolítica.



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília [et. al.]. **Novas Palavras**: 1º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- \_\_\_\_\_, Emília [et. al.]. **Novas Palavras**: 2º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- \_\_\_\_\_, Emília [et. al.]. **Novas Palavras**: 3º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- ALMEIDA-FILHO, José Carlos. O fazer do linguista aplicado no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 115-124.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Teoria do Romance I**: a estilística. Tradução Paulo Bezerra. Organização Seguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015a.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Problemas na Poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. Diálogo I: a questão do discurso dialógico. In: **Os Gêneros do Discurso**. Tradução e organização Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 113-124.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Teoria do Romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução Paulo Bezerra. Organização Seguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; AMES, P. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves [et. al.]. **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa 1º ano Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- \_\_\_\_\_, Ricardo Gonçalves [et. al.]. **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa 2º ano Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- \_\_\_\_\_, Ricardo Gonçalves [et. al.]. **Ser Protagonista**: Língua Portuguesa 3º ano Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- BATISTA-JR, José; SATO, Denise. Modelos de letramento autônomo e ideológico. In: SATO, Denise; BATISTA-JR, José Ribamar. SANTOS, Ricardo. **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016, p.69-84.

BELMIRO, Célia. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, Roxane, BATISTA, Augusto. **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 299-320.

BENITO, Agustín. **El manual como texto**. Revista Pro-posições, v. 23. n. 3, p. 33-50, set/dez, 2012.

BUNZEN, Clecio. **O antigo e o novo testamento**: Livro didático e apostila escolar. Revista Ao Pé da Letras- Recife-PE, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2001.

\_\_\_\_\_, Clecio. **O livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL- UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras 2010, p. 99-120.

\_\_\_\_\_, Clecio (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**: Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **PNLD 2015**: língua portuguesa ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRITTO, Luiz Percival. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editoria da Universidade de São Paulo: 2015.

CAVALCANTI, Marilda. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-186.

CARVALHO, Cristine. Novos Estudos do Letramento: In: SATO, Denise; BATISTA-JR, José Ribamar. SANTOS, Ricardo. **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, 2016, p. 85-95.

CELANI, Maria Antonieta. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 115-126.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Gramática de la multimodalidad**. Traducción de Cristóbon Pasadas Ureña. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n. 98-99, Enero-Junio 2010b, p. 93-152.

\_\_\_\_\_, Bill; \_\_\_\_\_, Mary. **Multialfabetizaciones: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje**. Tradução Cristóbon Pasadas. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n. 98-99, Enero-Junio 2010a, p. 53-92.

CHOPPIN, Alan. **História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte**. In: Educação e Pesquisa. Volume 30, Nº. 3, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_, Alan. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. Revista História da Educação, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 27-95, jan/abr, 2009.

DAMIANOVIC, M. C. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 2, 2005 (181-196). Disponível em:[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/mcristina\\_damianovic.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/mcristina_damianovic.pdf). Acesso em abril/maio de 2007.

DIONISIO, Angela P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick, PEDRGUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, João Vanderley (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIDDENS, Anthony. A vida social em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução Magda Lopes. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 89-166.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu e Guacira Lopes. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina: 2015.

JEWITT, C; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.). **Handbook of visual analysis**. London: Sage, 2001, p. 134-155.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

\_\_\_\_\_, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_, Angela; MARTINS, Maria. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 273-298.

\_\_\_\_\_, Angela. Agenda da pesquisa em Linguística Aplicada brasileira: problematizações. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

\_\_\_\_\_, Angela; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana (Org.). **Significado e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016, p. 169-198.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London/New York: Routledge, 2003.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?**. Tradução Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: **Bakhtin: Conceitos-chave**. BRAIT, Beth (Org.) 5. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 151-166.

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

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARSARO, Fabiana. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de Língua Portuguesa: pressupostos teóricos para análise. In: BUZEN, Clecio (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p. 83-106.

MEDVIÉDEV, Pável. Os Elementos da Construção Artística. In: **O Método Formal nos Estudos Literários: Uma Introdução Crítica a uma Poética Sociológica**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Américo. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

\_\_\_\_\_, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-108.

\_\_\_\_\_, Luiz Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na Modernidade Recente: contextos escolares. In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-38.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Revista Pro-posições, v. 23. n. 3, p. 51-66, set/dez, 2012a.

\_\_\_\_\_, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12. n. 3, p. 179-197, set/dez, 2012b.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: BUZEN, Clecio (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p. 17-38.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje**. Trabalho apresentado durante os STIS (Seminários Teóricos Interdisciplinares do Semiotec), Abril de 2015. Disponível em: <http://periódicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>.

\_\_\_\_\_, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais da educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, Roxane; BATISTA, Augusto. **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates.** MEURER, J.L; BONINI, Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

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

\_\_\_\_\_, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

\_\_\_\_\_, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 163-196.

\_\_\_\_\_, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_, Roxane; \_\_\_\_\_, Jacqueline. Letramentos, ensino e os desafios da globalização. In: SATO, Denise; BATISTA-JR, José Ribamar. SANTOS, Ricardo. **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento.** Recife: Pipa Comunicação, 2016, p. 135-161.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus Editora, 2003.

\_\_\_\_\_, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?.** São Paulo: Paulus, 2005.

\_\_\_\_\_, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Cosme Batista. **Letramento e senso comum: a popularização da linguística na formação do professor.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

SERRANI, Silvana. **Transdisciplinaridade e discurso em Linguística Aplicada.** Revista de Linguística Aplicada, Campinas-SP, v. 16, p. 39-45, jul./dez. 1990.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas,** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 317-338.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23. n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 103-122

STREET, Brian V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa, v. 7, p. 465- 484, 2007.

\_\_\_\_\_, Brian V. Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

\_\_\_\_\_, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

\_\_\_\_\_, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERZI, Sylvia. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 163-180.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VÓVIO, Claudia; SOUZA, Ana Lúcia. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.