

HEITOR GRIBL

**ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS EM
GÊNEROS MULTI- E INTERSEMIÓTICOS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo.

CAMPINAS

2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Gribl, Heitor.
G871a Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa / Heitor Gribl. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Disertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Multimodalidade. 2. Livro didático - Língua portuguesa. 3. Língua materna. I. Rojo, Roxane. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Reading activities of texts on multi- and intersemiotic genres in portuguese text-book.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Multimodality; Text books - Portuguese language; Portuguese as native language.

Área de concentração: Língua materna.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (orientadora), Profa. Dra. Walkyria Monte Mor, Prof. Dr. Marcelo El Kuori Buzato, Profa. Dra. Denise Bértoli Braga e Profa. Dra. Ana Maria Carmagnani.

Data da defesa: 19/05/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

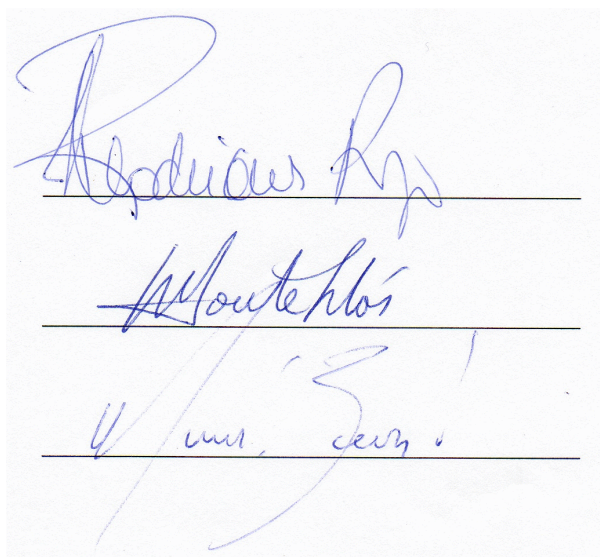
Roxane Helena Rodrigues Rojo

Walkyria Monte Mor

Marcelo El Kuori Buzato

Ana Maria Carmagnani

Denise Bértoli Braga



IEL/UNICAMP

2009

Para

Minha mãe, Maria Conceição Mateus

Meu querido companheiro, André Ferreira de Almeida

Minha irmã querida, Vivian

Meus avós (in memorian), Yolanda e Amaro

Meus tios e primos

Minha amiga e grande companheira, Nave-mãe, Márcia Regina Terra

Minha querida orientadora, Roxane

Quando criança, colhia frutas ainda verdes e pequenas, embrulháva-as em jornal para amadurecerem. Mais tarde descobri que eram melhores aquelas que amadureciam naturalmente.

Este trabalho não é tão simples como uma fruta: parte dele amadureceu o suficiente para ser apresentado, outra parte ainda está por aguardar seu tempo oportuno.

Dedico este trabalho a todos aqueles que me ensinaram a aguardar a estação adequada para colher os melhores frutos e aos futuros pesquisadores que, certamente, encontrarão maneiras de compreender a estação presente na qual nossas idéias foram plantadas.

Agradecimentos

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Campinas, ao Instituto de Estudos da Linguagem e ao Departamento de Linguística Aplicada.

À Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, pelo carinho e amizade e pela excelência profissional durante a orientação deste trabalho.

Ao meu querido companheiro André, que depositou em mim a confiança indispensável para que eu prosseguisse sempre adiante.

À minha família, amigos e colegas de pós-graduação, em especial à querida amiga Márcia Terra.

RESUMO

A presente pesquisa busca refletir teoricamente sobre as linguagens verbal e visual presentes nas coletâneas (antologias) de textos e suas abordagens de leitura oferecidas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Uma das preocupações teóricas é a de buscar definir um pouco melhor os limites e as fronteiras dos termos "multimodalidade" e outros advindos da união dos prefixos uni-, multi- e inter- com o termo "semiótico", para que seja possível compreender os conceitos envolvidos de maneira mais precisa no contexto da investigação de materiais impressos. Para isso, faz-se necessário buscar a integração transdisciplinar de outras áreas do conhecimento para compreender os fenômenos linguísticos e discursivos próprios do objeto de pesquisa. O *corpus* da investigação é composto por duas coleções que participaram do PNLD/2008 (5ª a 8ª séries) e que apresentaram maior quantidade de gêneros discursivos multimodais/multissemióticos em suas coletâneas de textos. Optou-se pelo modelo metodológico interpretativo a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, valendo-se de instrumentos de análise que permitiram investigações quantitativas e qualitativas sobre o *corpus*. Os resultados apontam para dois perfis que revelam semelhanças e diferenças no tratamento dado à leitura dos gêneros multi- e intersemióticos. Verificou-se que o modelo de leitura denominado de Decodificação é presente na maioria das atividades oferecidas pelas duas coleções para os textos em gêneros que envolvem as linguagens verbal e visual e, com menor incidência, os modelos de leitura denominados de Interação e Discursivo. Conclui-se que há carência no tratamento das questões que envolvem o ensino-aprendizagem desses gêneros, tanto pelos autores/editores de livros didáticos, como pelos instrumentos de avaliação propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil.

Palavras-chave: Leitura de imagens, Livro Didático de Língua Portuguesa, Português Língua Materna

ABSTRACT

This research investigate about verbal and visual languages that are presents in anthologies of texts and its boardings of reading offered by Text Books of Portuguese Language. One of the theoretical concerns is to define a little better the limits and the borders of terms “multimodality” and others terms derived by the union of prefixes uni-, multi- and inter- with “semiotics”, so that it is possible to understand the involved concepts in a more accurate way in the context of the investigation of printed materials. For this, it becomes necessary to search the integration to a transdisciplinary way of research, matching other areas of knowledge to understand properly the linguistic and discursive phenomena of research object. The *corpus* of investigation is a sample of two collections that had participated on the National Program of the Text Book, promoted by the Brazilian government, which had presented greater amount of discursive genres considered multimodal or multisemiotics in its anthologies. It was opted to a interpretive methodological model from a enunciative-discursive perspective, using instruments of analysis that had allowed quantitative and qualitative investigations on *corpus*. The results point to two profiles that disclose to similarities and differences in the treatment given to the reading of multi- and intersemiotics genres. It was verified that the called model of reading of Decoding is present in the majority of activities offered by collections for texts on genres that involve verbal and visual languages and, with lesser incidence, the called models of reading of Interaction and Discursive. The research concludes that it has lack in the treatment of questions that involve the teach-learning of these genres, as much for authors/didactic book publishers, as for instruments of evaluation proposed by the Brazilian National Program of the Text Book.

Keywords: Image reading, Text Books of Portuguese Language, Portuguese as native language

Lista de Tabelas

Quadro 1a: Categorias de análise para gêneros Unissemióticos	37
Quadro 1b: Categorias de análise para gêneros Multissemióticos	38
Quadro 1c: Categorias de análise para gêneros Intersemióticos	38
Quadro 2: Âmbitos de letramento e esfera de circulação/produção (adaptado de ROJO, 2007)	49
Quadro 3: Critérios de análise para as abordagens de leitura	59
Quadro 4: Visão geral das edições PNLD (2002/2005/2008)	66
Quadro 5: Quantidades e porcentagens de gêneros agrupados por edição do PNLD	68
Quadro 6: Quantidade de textos não-verbais - PNLD/2008	71
Quadro 7: Apresentação das coleções didáticas para o <i>corpus</i>	72
Quadro 8: Distribuição de textos da coletânea de LN, segundo Semioses	79
Quadro 9: Gêneros, Esferas e Semioses da coleção LN	83
Quadro 10: Resultados da Análise Quantitativa da coleção LN	83
Quadro 11: Distribuição de textos da coletânea (PAP) por semioses	87
Quadro 12: Gêneros, Esferas e Semioses da coleção PAP	91
Quadro 13: Resultados da Análise Quantitativa da coleção PAP	91
Quadro 14: Propostas explícitas de leitura de textos em gêneros Uni-, Multi- e Intersemióticos (LN)	97
Quadro 15: Propostas de leitura da coleção LN, segundo as linguagens dos gêneros	98
Quadro 16: Propostas explícitas de leitura de textos em gêneros Uni-, Multi- e Intersemióticos (PAP)	117
Quadro 17: Propostas de leitura da coleção PAP, segundo as linguagens dos gêneros	117

Lista de Figuras

Figura 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2000, p. 38).....	20
Figura 2: Relações indicadas pelos prefixos (BUZATO, 2007, p. 29).....	24
Figura 3: Quadrante de significação potencial em imagens ocidentais (Kress, 2003).....	34
Figura 4a: Planilha (excerto) da Base de Textos PNLD/2008 (revisada).....	74
Figura 4b: Planilha (excerto) BT-GESA elaborada como instrumento de análise.....	75
Figura 5: Abertura de unidade – col. LN (vol. 5, p. 70-71).....	100
Figura 6: Exercícios de compreensão textual – col. LN (vol. 5, p. 74-75).....	102
Figura 7: Atividades de leitura – col. LN (vol. 5, p. 76-77).....	104
Figura 8: Abertura de unidade – col. LN (vol. 7, pp. 60-61).....	106
Figura 9: Produção Escrita – col. LN (vol. 7, pp. 34-35 - excerto).....	108
Figura 10: Abertura de unidade – col. LN (vol. 8, pp. 164-165).....	111
Figura 11: Leitura de texto Publicitário – col. LN (vol. 7, pp. 238-239).....	114
Figura 12: Leitura de obra de Arte – col. PAP (vol. 5, pp. 220-221).....	119
Figura 13: Leitura de fotografia com legenda – col. PAP (vol. 7, pp. 260-261).....	122
Figura 14: Leitura de reportagem – col. PAP (vol. 7, pp. 65-67).....	124
Figura 15: Leitura e produção de legenda para fotografia – col. PAP (vol. 7, pp. 68-69).....	125
Figura 15: Leitura de História em Quadrinhos – col. PAP (vol. 5, pp. 281-282).....	128
Figura 16: Leitura de texto Publicitário– col. PAP (vol. 6, pp. 206-207).....	131

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Textos não-verbais e verbais nas edições do PNLD (2002/2005/2008)	66
Gráfico 2a: Média do número de gêneros totais selecionados em cada edição do PNLD ...	67
Gráfico 2b: Média do número de gêneros não-verbais selecionados em cada edição do PNLD	67
Gráfico 3: Proporção de gêneros agrupados por edição do PNLD.....	69
Gráfico 4: Quantidade de textos não-verbais de cada coleção do PNLD 2008.....	70
Gráfico 5: Histograma de distribuição das coleções por intervalos de ocorrência de não- verbais (PNLD 2008).	71
Gráfico 6: Comparação de textos Multissemióticos entre as duas coleções	88
Gráfico 7: Comparação de textos Intersemióticos entre as duas coleções	89
Gráfico 8a: Abordagens de leitura LN	96
Gráfico 8b: Abordagens de leitura PAP	96

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
Objetivo Geral da Pesquisa.....	6
Questões de pesquisa.....	7
Organização dos capítulos da dissertação	8
CAPÍTULO I.....	11
<i>Da multimodalidade à intersemiose: um enfoque enunciativo-discursivo.....</i>	11
1. Teoria da Enunciação Bakhtiniana.....	11
1.1. Os gêneros do discurso.....	13
1.2. Híbrido e intercalado	18
2. Modalidades da língua e outras semioses.....	20
3. Os prefixos uni-, multi-, inter- e trans-.....	22
3.1. <i>Ancoragem e relais</i> de Barthes: relações entre imagem e texto verbal.....	26
3.2. Santaella: semiótica e linguagens híbridas.....	28
3.3. Kress e Lemke: semiótica social	32
4. Categorias de análise dos gêneros discursivos das coletâneas	36
CAPÍTULO II.....	41
<i>Letramentos e leitura: considerando outras semioses</i>	41
1. Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Múltiplos	41
2. Abordagens teóricas sobre leitura.....	49
2.1. Leitura como processo ascendente (<i>bottom-up</i>)	50
2.2. Leitura como processo descendente (<i>top-down</i>)	52
2.3. Leitura como processo interativo	54
2.4. Leitura como processo discursivo	56
2.5. Leitura na perspectiva enunciativo-discursiva	58
3. Critérios de análise sobre abordagens de leitura	59
CAPÍTULO III.....	61
<i>Metodologia de Pesquisa.....</i>	61
1. A perspectiva metodológica adotada.....	61

2. Contexto da pesquisa	64
3. Critérios de seleção do <i>corpus</i>	64
3.1. Primeira pré-análise: visão geral das coleções didáticas do PNLD	65
3.2. Segunda pré-análise: levantamento quantitativo para a escolha do <i>corpus</i>	69
4. Procedimentos de análise	73
CAPÍTULO IV	79
<i>Análise quantitativa dos gêneros uni-, multi- e intersemióticos nos LDP</i>	79
1. Análise Quantitativa da coleção <i>Linguagem Nova</i> (LN)	79
2. Análise Quantitativa da coleção <i>Projeto Araribá – Português</i> (PAP)	87
CAPÍTULO V	95
<i>Análise qualitativa dos gêneros uni-, multi- e intersemióticos nos LDP</i>	95
1. As abordagens de leitura de gêneros uni-, multi- e intersemióticos	95
2. Análise qualitativa da coleção <i>Linguagem Nova</i> (LN)	97
2.1 Primeiro exemplo	99
2.2 Segundo exemplo	105
2.3 Terceiro exemplo	108
2.4 Quarto exemplo	110
2.5 Quinto exemplo	113
3. Análise qualitativa da coleção <i>Projeto Araribá – Português</i> (PAP)	116
3.1 Primeiro exemplo	118
3.2 Segundo exemplo	121
3.3 Terceiro exemplo	124
3.4 Quarto Exemplo	127
3.5 Quinto exemplo	130
4. Síntese da análise qualitativa: comparação de perfis	133
<i>Considerações finais</i>	135
<i>Referências bibliográficas</i>	139
<i>Anexo</i>	145

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa, de maior âmbito, subsidiado pelo CNPq e coordenado pela Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo, denominado *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (LDP- Properfil)* e que hoje compõe o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela UNICAMP. O Projeto é realizado por três equipes, pertencentes, respectivamente, ao CEALE/FAE/UFMG¹, à FAE/UFPE² e ao IEL/UNICAMP³.

Esta pesquisa, desenvolvida na área de Linguística Aplicada/Língua Materna, tem caráter transdisciplinar⁴ (CELANI, 1998; MOITA-LOPES, 1998; ROJO, 2006; SERRANI, 1990) e está voltada para questões contextualizadas e socialmente relevantes (ROJO, 2006) ou para problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso (MOITA-LOPES, 1998).

Ao considerarmos a Linguística Aplicada (LA) como Ciência Social Aplicada (MOITA-LOPES, 1998) ou como disciplina que investiga a linguagem em uso nos variados campos da sociedade, que são, portanto, de natureza complexa (SIGNORINI, 1998), faz-se necessário refletir acerca dos paradigmas e das metodologias científicas empregadas pela LA para a abordagem de seus objetos de pesquisa e, conseqüentemente, sobre a integração com outras disciplinas para se compreender os fenômenos linguísticos e discursivos próprios de cada objeto de pesquisa. Ainda que tomando as teorias (ou mesmo seus objetos) de disciplinas de referência, a LA reconfigura os conceitos em uma perspectiva própria transdisciplinar de pesquisa, de acordo com o contexto de investigação e a partir do objeto

1 CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. FAE: Faculdade de Educação. UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais.

2 FAE: Faculdade de Educação. UFPE: Universidade Federal de Pernambuco.

3 IEL: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

⁴ Entende-se por transdisciplinar a abordagem que supera o limite de disciplinas durante a compreensão da complexidade do objeto, buscando reconhecer, nos desafios colocados pelo objeto de pesquisa, os elementos necessários para a construção de um arcabouço teórico da Linguística Aplicada, mesmo que advindos de teorias de diferentes áreas do conhecimento, de acordo com as necessidades identificadas.

de pesquisa. O olhar reconfigurado das teorias permite, assim, uma nova visão sobre o objeto, sem que as reformulações teóricas sejam "coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência" (SIGNORINI, 1998, p. 99).

O interesse deste pesquisador em eleger a leitura de imagens em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP doravante) e sua contribuição na construção da leitura em língua materna surgiu durante seu período de prática docente, na qual sentia-se exigido, simultaneamente, a cumprir conteúdos curriculares e a suprir às necessidades dos alunos em compreender as relações de sentido que ocorrem entre as imagens e os textos apresentados pelos LDP. Entretanto, encontrar subsídios teóricos sobre o tema foi uma das dificuldades para esta pesquisa. Na maioria dos casos, as abordagens sobre o assunto partem de perspectivas e de heranças teóricas sobre o conceito de linguagem que são diferentes em relação à adotada por este trabalho. Além disso, foi possível perceber uma certa flutuação na delimitação de termos e de conceitos ao se referirem às relações de sentido entre linguagens verbais e não-verbais, muitas vezes designadas como “multimodalidade”, traduzido do inglês *multimodality*, ou ainda, em alguns autores, como “multissemiose”. Portanto, compreender as fronteiras na definição conceitual desses termos não foi tarefa fácil: foi necessário buscar subsídios em outras áreas do conhecimento, como é o caso das abordagens da Semiótica⁵, bem como considerar as próprias necessidades requeridas pelo objeto de pesquisa, de acordo com a forma pela qual se apresenta como objeto de ensino.

Assim, para a realização desta pesquisa, partimos do processo de interação que ocorre entre o pesquisador e o objeto para identificar quais são os campos de conhecimento necessários para passar pelo processo de reconfiguração teórica para a compreensão da complexidade do objeto de pesquisa e, dessa forma, verificar quais são as possibilidades metodológicas de investigação desse objeto, uma vez que outras disciplinas nela envolvidas apresentarão vozes (pontos de vista) importantes para a compreensão do conjunto complexo de fatores que envolve o LDP. Para a investigação deste trabalho, são áreas do conhecimento relevantes: a Semiótica, a teoria de Gêneros do Discurso, as teorias da

⁵ Entre tais abordagens, encontram-se as da Semiótica Clássica (Barthes e Santaella), da Semiótica Social (Kress e Lemke), apresentadas no primeiro capítulo.

Leitura e as teorias do Letramento. Entretanto, operar com um arcabouço teórico-metodológico híbrido, que busca a renovação e reconfiguração das próprias teorias envolvidas, requer do pesquisador, de partida, a consciência de que seu papel não é o de resolvê-lo analiticamente, por se tratar de um objeto complexo, mas o de apontar caminhos de entendimento do objeto que respeitem e aproveitem sua tessitura⁶. Dessa maneira, buscamos assumir uma postura de racionalidade mais aberta em relação à incerteza, à contradição e à contingência, embora consideremos necessário encontrar indícios e comprovações para nossas considerações a partir de procedimentos investigativos de categorização, de segmentação e da separação estratégica entre o observador e o objeto.

Nas duas últimas décadas, a ampliação e o acesso às tecnologias digitais, associado ao processo de globalização, trouxe mudanças significativas nas relações entre os falantes que envolvem linguagem e cultura, além dos letramentos relacionados às novas necessidades apontados por ROJO (2007, a sair, pp. 2-3): a dinâmica da circulação da informação em meio digital que altera a maneira de ler, escrever e circular textos socialmente; a redução das distâncias espaciais e temporais, “desenraizando as populações e desconstruindo identidades” e, finalmente, a expansão do conceito de leitura a partir das novas possibilidades hipermidiáticas do texto eletrônico que, vistos de forma mais ampla, alteram a relação do leitor com as já existentes formas de leitura e suas diferentes modalidades. Segundo a autora, “esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LDs)” (ROJO, 2007, a sair, p. 3).

Em uma perspectiva histórica, nas edições anteriores ao PNLD/2008, os critérios de avaliação sobre o trabalho de leitura de textos em gêneros multissemióticos estiveram mais voltados para o projeto gráfico-editorial, embora as imagens fossem registradas pelos avaliadores nas Fichas de Avaliação como parte integrante da coletânea apresentada pelos LDP. Na edição do PNLD/2008, além de os avaliadores registrarem os textos da coletânea em gêneros multimodais/multissemióticos das coletâneas, duas das 110

⁶ Como lembra Edgar Morin (2001), sobre a complexidade vista como tessitura, ou aquilo que é tecido junto.

questões pretendiam avaliar aspectos da multimodalidade da coletânea e do trabalho com leitura de textos multimodais/multissemióticos. São elas:

Questão 2: A coletânea é **multimodal** (inclui textos verbais, textos visuais e textos que integram imagem e texto verbal)?

Questão 26: As atividades de leitura exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos **multissemióticos**? (ênfase adicionada)

Como é possível perceber, os termos “multimodal” e “multissemiótico” ainda se confundem (ou se complementam), indicando que o uso desses termos parece, ainda, pouco criterioso ou definido e, conseqüentemente, os conceitos transitam entre os dois termos porque seus limites de sentido parecem menos nítidos. Uma das preocupações desta pesquisa foi realizar, nos primeiros capítulos, uma discussão teórica para definir mais claramente os limites de cada termo, com o objetivo de reduzir as ambiguidades e para ampliar as discussões. Em relação à avaliação do PNLD, é provável que a insuficiência de questões acerca da multimodalidade/multissemiose em edições anteriores (2002 e 2005) somada à pouca definição dos termos possam ter levado a uma aparente superestimação no número⁷ dos textos multissemióticos nas coleções didáticas em 2008 (ou a uma maior atenção dada pelos avaliadores durante o registros de tais textos). De qualquer forma, é possível constatar que a preocupação com esses gêneros não foi, até então, priorizada durante a avaliação dos LDP (tanto pelos avaliadores quanto pelo PNLD) e que o foco continuava sendo os textos verbais escritos, revelando, dessa forma, que as necessidades atuais de leitura requerem uma avaliação que englobe as atividades didáticas dos LDP para além do uso dos textos verbais escritos.

Nesse sentido, a pesquisa sobre as antologias de textos do livro didático e as abordagens de leitura desses textos, sobretudo aqueles que são compostos pelas linguagens verbal e visual, torna-se um objeto genuíno a ser tematizado em LA por possibilitar uma investigação que é relevante socialmente na medida em que está intimamente relacionada à construção do conhecimento e das capacidades de leitura em língua materna e às recentes necessidades acarretadas pelas novas tecnologias de textos, envolvendo diferentes

⁷ Os números serão apresentados durante as análises quantitativas do *corpus*, cf. capítulo 3 em diante.

abordagens teóricas para a sua compreensão (tanto diante do uso das linguagens uni-, multi- e interssemióticas⁸ presentes nas coletâneas das obras didáticas quanto pelo trabalho pedagógico de leitura apresentado pelos autores/editores). Tal investigação pode também ter impacto em mudanças sociais, ao possibilitar reflexões sobre o tema entre os avaliadores do PNLD visando a proposição de critérios de avaliação de maneira mais precisa nas futuras edições do Programa. De forma semelhante, a pesquisa pode colaborar na reflexão dos autores/editores de Livros Didáticos durante a elaboração de suas produções pedagógicas, bem como auxiliar professores do Ensino Fundamental II durante a escolha do livro didático que mais atenda às suas expectativas de trabalho com leitura. De maneira geral, propõe-se que esta pesquisa possa colaborar para a elaboração de perspectivas de trabalho mais sistematizadas com a leitura escolar de textos que envolvam o verbal e o não-verbal.

Assim, investigamos as coletâneas de textos compostos pelas linguagens verbal e visual e as abordagens didáticas sobre a leitura desses textos apresentadas pelos LDP, tema este que emerge como relevante socialmente, a partir das novas e complexas necessidades sociais de um mundo globalizado, reivindicando maior qualificação da sociedade em termos de letramentos multissemióticos⁹.

Como objeto de pesquisa, levamos em conta as coleções didáticas que participaram dos processos de avaliação do PNLD¹⁰, no contexto das políticas públicas implantadas para análise, compra e distribuição dos LDP para as escolas públicas e, como

⁸ A discussão dos prefixos uni-, multi-, inter- e trans- será realizada mais adiante, cf. capítulo 1, item 3, mas pode-se adiantar que este trabalho não focaliza questões voltadas ao projeto gráfico-editorial das coleções didáticas mas busca compreender o potencial imagético dos textos dos LDP como proposta de leitura durante a construção do conhecimento.

⁹ Os conceitos relacionados ao termo “letramentos multissemióticos” serão abordados mais adiante (cf. segundo capítulo) de acordo com as reflexões realizadas por Rojo (2007, a sair).

¹⁰ Segundo Batista (2003, pp. 25-26), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela COMDIPE (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação”.

instrumentos de análise, consideramos as investigações e metodologias já desenvolvidas por outros pesquisadores que pertencem ao Projeto Integrado de Pesquisa LDP-Perfil.

É importante destacar que a presente pesquisa não se propõe a analisar o funcionamento das propostas pedagógicas dos LDP em ambiente escolar, ou seja, não serão abordadas as relações que envolvam o trabalho de professores e alunos. Restringimo-nos, portanto, à análise documental de uma amostra de coleções didáticas. Cabe salientar, também, que buscamos não apagar a complexidade do objeto, assim como a dos termos e conceitos, por meio uma postura de reducionismos e de segmentações rigorosas; entretanto, foi preciso tolerar certos fechamentos e categorizações contingentes, com finalidade heurística e analítica. Nesse sentido, cabe ao leitor deste trabalho buscar compreender e tolerar tais fechamentos, considerando-os **provisórios** e em constante mutação para que seja possível um diálogo produtivo e solidário em torno do objeto eleito. Posto isso, apresentamos os objetivos que orientam este estudo:

Objetivo Geral da Pesquisa

Consoante os interesses da LA, as questões a serem investigadas neste trabalho estão relacionadas à seleção da coletânea de textos das coleções voltadas à comunidade escolar e à abordagem pedagógica que os LDP oferecem nas atividades de leitura de textos multi- e intersemióticos, além da investigação das diferentes estratégias didáticas oferecidas/favorecidas nas seções de leitura desses gêneros e de seus funcionamentos. Considerando que as coleções didáticas têm utilizado maior quantidade de imagens, a partir dos avanços tecnológicos referente aos recursos gráficos e, conseqüentemente, do barateamento na impressão em cores, cabe a esta pesquisa investigar quais imagens têm sido escolhidas para compor os LDP e qual tem sido o uso didático destas imagens articuladas com os textos e com o aprendizado de leitura.

A investigação tem como foco as coleções de LPD de 5^a. à 8^a. séries, por acreditar-se em uma maior possibilidade de ocorrência, nessas séries, de abordagens mais sistematizadas sobre os textos em gêneros uni-, multi- e intersemióticos, de forma a contribuir para uma compreensão mais complexa e crítica de suas diferentes linguagens e de suas relações na construção de sentidos. Embora os alunos e professores, em geral dos

grandes centros urbanos, tenham acesso aos meios de comunicação em que se estabelecem sentidos a partir das relações entre texto e imagem, aparentemente não há uma sistematização na compreensão de seus funcionamentos dentro ou fora do ambiente escolar. Em outras palavras, o letramento multissemiótico parece não ser ainda “institucionalizado”, pertencendo ao domínio dos letramentos “vernaculares, que não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais” (ROJO, 2007, a sair, p. 2). Os alunos dessas séries poderiam compreender relações mais complexas que ocorrem nos diversos textos em gêneros uni-, multi- e intersemióticos (como os da publicidade, os da divulgação científica, os jornalísticos, os das Artes etc.), ao buscarem pelos sentidos explícitos (ou não) mas que, certamente, compõem o produto final dos enunciados. Por outro lado, aos LDP (e aos professores, é claro) caberia o papel da “institucionalização” escolar desses saberes na formação de sujeitos capazes de realizar uma leitura mais complexa (ou menos ingênua) dos textos ou, pelo menos, abrir espaço para a reflexão sobre tais gêneros que são (ou não) apresentados nos LDP.

Assim, este trabalho busca identificar quais são os textos em gêneros uni-, multi- e intersemióticos mais comumente encontrados em algumas coleções didáticas selecionadas para o *corpus*, correspondentes ao Ensino Fundamental de 5^a. à 8^a. séries, a partir de uma análise de natureza quantitativa e, a seguir, investigar, em uma análise de natureza qualitativa, quais são as abordagens de leitura oferecidas para esses textos que permitem a compreensão de seus funcionamentos na sociedade. Em síntese, a presente pesquisa propõe investigar qual tem sido o tratamento dado aos gêneros em atividades de leitura, sobretudo àqueles que envolvem mais de um sistema semiótico (verbal e visual) em sua forma composicional, em materiais didáticos impressos que participaram do PNDL. Para alcançar o objetivo previamente exposto, apresentamos, assim, as questões de pesquisa.

Questões de pesquisa

A partir dos objetivos descritos, pretendemos responder, nesta pesquisa, às seguintes questões:

1. Quais são os textos em gêneros multimodais ou multissemióticos¹¹ selecionados para compor as coletâneas da amostra de LDP?
2. Quais são as propostas explícitas de leitura oferecidas para os textos em gêneros multimodais ou multissemióticos?¹²

Organização dos capítulos da dissertação

Para reponder às questões formuladas e realizar as discussões teóricas pertinentes a esta pesquisa, organizamos os capítulos da dissertação obedecendo a seguinte ordem:

(i) O primeiro Capítulo enfoca a teoria enunciativo-discursiva, além de apresentar discussões acerca dos termos e conceitos mais adequados para qualificar a complexidade dos objetos da pesquisa. Para isso, recorremos às principais teorias da semiótica, passadas pelo processo de reconfiguração teórica sob o olhar enunciativo-discursivo, para alcançarmos os critérios de análise sobre linguagens verbais e visuais (por vezes sonoras), utilizadas para a realização das classificações analíticas do *corpus* com a finalidade de respondermos à primeira questão da pesquisa.

(ii) O segundo Capítulo apresenta as perspectivas adotadas sobre letramentos, buscando realizar um breve resgate histórico do termo no Brasil, para identificar quais práticas de letramentos têm sido favorecidas pelas coletâneas das coleções didáticas nas práticas de leitura sobre a modalidade escrita e outros sistemas semióticos. Para isso, recorremos às principais teorias da leitura, as quais sofreram um processo de reconfiguração, ou seja, ampliamos suas concepções principais para abranger a leitura de

¹¹ Privilegiou-se manter as questões de pesquisa conforme projeto original, valendo-se dos termos “multimodais” e “multissemióticos”, que serão reformulados durante o tratamento teórico do trabalho. A utilização dos termos uni-, multi- e intersemióticos, vistos mais adiante no primeiro capítulo, deve-se ao aprofundamento realizado no curso da pesquisa, termos esses que tomaram o lugar ora da “multimodalidade”, ora da “multissemiose”, reconfigurados desde o projeto inicial da pesquisa até o presente trabalho.

¹² Embora as interferências editoriais sejam bastante frequentes na composição da antologia, sobretudo em relação às ilustrações editoriais com função figurativa ou como descanso visual para textos verbais, verificamos, nesta questão de pesquisa, quais são as propostas autorais explícitas de leitura para a compreensão da imagem e de sua relação com o texto verbal. Em outras palavras, abordagens não explícitas ou meramente ilustrativas não compõem o objeto central desta questão.

linguagens visuais para, assim, chegarmos aos critérios de análise necessários para respondermos à segunda questão desta pesquisa.

(iii) O terceiro Capítulo, dedicado à metodologia, busca apresentar os procedimentos utilizados para seleção do *corpus*, obtido a partir de duas pré-análises também descritas e justificadas estatisticamente nesse capítulo, assim como as questões de pesquisa e os procedimentos de análise para os capítulos posteriores. Para tanto, tomamos como base metodológica os estudos realizados por outros pesquisadores do Grupo Integrado de Pesquisa LDP-Perfil, descrito nesse capítulo.

(iv) No quarto Capítulo, iniciamos a análise de natureza quantitativa, retomando os critérios de análise discutidos no Capítulo I, para respondermos à primeira questão da pesquisa. Tal procedimento toma por objeto a amostragem de LDP recomendados pelo PNLD/2008 e, como instrumento de análise, as Bases de Textos elaboradas por esta pesquisa, a partir das listagens dos avaliadores do PNLD. Ademais, o capítulo em pauta oferece subsídios para fundamentar a reflexão sobre a segunda questão de pesquisa formulada, bem como para levantar algumas interpretações complementares.

(v) O quinto Capítulo retoma as discussões teóricas dos dois primeiros capítulos, com o intento de responder à segunda questão desta pesquisa a partir de análises de natureza qualitativa.

Finalmente, realizamos uma síntese das discussões teóricas e dos resultados encontrados, nas Considerações Finais desta dissertação, buscando oferecer subsídios, inclusive, para questões a serem investigadas com maior profundidade em trabalhos futuros.

CAPÍTULO I

Da multimodalidade à intersemiose: um enfoque enunciativo-discursivo

Neste capítulo, abordamos os principais pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, enfocando, inicialmente, a perspectiva de linguagem adotada, isto é, a teoria enunciativo-discursiva Bakhtiniana. É importante ressaltar que as reflexões aqui apresentadas, tomando como ponto de partida as teorias de Bakhtin (2003 [1919]; 1988 [1934-1935/1975]; 2003 [1952-1953]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981 [1929]) sobre o verbal, enfatizam sobretudo as noções de esferas da atividade humana e de gêneros discursivos. Tais instâncias são aqui vistas de forma estendida, com o intuito de abarcar a leitura de textos em gêneros que hibridizam ou intercalam as linguagens verbal e visual. Pode-se dizer, assim, que talvez a maior contribuição deste capítulo seja a aproximação dos estudos acerca dos sistemas sígnicos (verbal, visual e sonoro) dos das práticas sociais que fazem uso dessas linguagens sob a forma de gêneros discursivos, de acordo com as esferas de produção nas quais esses gêneros se realizam.

Num segundo momento, procedemos à discussão dos termos e dos conceitos relacionados aos textos em gêneros multimodais/multissemióticos, a partir de um breve resgate de teorias linguísticas e da semiótica que têm se pautado em reflexões sobre o verbal em sua relação com as linguagens visuais. Finalmente, apresentamos os critérios de análise para os gêneros discursivos impressos presentes nas duas coletâneas de LDP que compõem o *corpus* desta investigação.

1. Teoria da Enunciação Bakhtiniana

As idéias Bakhtinianas propõem a noção de enunciado como a unidade real de comunicação verbal e como produto da interação semiótica e ideológica de um grupo social. Assim, a unidade real da língua que é realizada na fala "não é a enunciação

monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981 [1929], p. 147-148). Em outras palavras, cada enunciado é um elo da corrente enunciativa em estado constante de fluidez da dinâmica interativo-social, ou seja, ao proceder de alguém e dirigir-se a outrem, todo enunciado integra uma discussão cultural ampla, sendo fundamental para tais relações dialógicas a *réplica ativa do discurso*, instância essa que desvela condições para a releitura de enunciados precedentes, ao mesmo tempo em que é fonte para enunciados posteriores.

Sendo a língua o produto de interações verbais e por meio da qual se constitui seu estudo, além de outros elementos envolvidos segundo a concepção de Bakhtin/Volochínov (1981 [1929], p. 124), a metodologia sugerida para a análise dos enunciados obedece a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições *concretas em que se realiza* [as esferas sociais e a situação de enunciação];
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal [os gêneros do discurso];
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Bakhtin/Volochínov (1981 [1929]) destaca que, durante essa análise, deve-se observar não apenas os aspectos verbais do discurso, mas também os aspectos extraverbais, sob pena de se perder sua significação. Em relação às outras semioses envolvidas durante uma interação comunicativa, Bakhtin/Volochínov (1981 [1929], p. 41) considera que:

Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados etc.(...)

Em qualquer caso de interação comunicativa, o *enunciado* é a base concreta através da qual ocorrem as trocas verbais e não-verbais carregadas de significação e, portanto, de ideologias presentes e de *apreciações de valor*, tanto sobre o tema quanto sobre os interlocutores.

É importante entender que cada enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um tema dado. Melhor dizendo, toda enunciação é

determinada por uma situação discursiva imediata e pelo contexto de um grupo social mais amplo composto por *esferas* da atividade humana. Nesse sentido, a língua, ao operar em diferentes *esferas* de circulação de discursos, elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados *gêneros de discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 262), um conceito que passamos a abordar.

1.1. Os gêneros do discurso

Segundo Bakhtin (2003 [1952-1953]), os estudos acerca da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nas diversas esferas da atividade humana são importantes para todos os trabalhos de investigação sobre a linguagem. Do contrário, realizaríamos uma investigação abstrata e formalista ao ignorarmos a relação de formação histórica da cultura e da ideologia em que a língua opera, além de suas relações de poder. Conforme afirma Bakhtin/Volochínov (1981 [1929], p. 39), "ignorar a especificidade do material semiótico-ideológico, e reduzir o fenômeno ideológico, é tomar em consideração e explicar apenas seu valor denotativo racional". Diferentemente do que os formalistas russos discutiam em sua época, Bakhtin buscou aproximar a noção de gênero, até então restrita à literatura, às manifestações do uso da língua na vida cotidiana e em outras esferas oficiais, determinadas pela negociação de significações entre os interlocutores e pela ideologia manifesta em cada esfera da atividade humana.

Em outras palavras, a noção de gêneros era restrita ao paradigma de classificação aristotélica de gêneros, consagrada pela literatura, tomando como critério o modo de representação mimética da voz observada no interior do gênero: a poesia de primeira voz é representação da lírica; a poesia de segunda voz, da épica e a poesia de terceira voz, do drama (MACHADO, 2005). Essa classificação hierárquica foi chamada, posteriormente, de *tipos* de texto, em estudos literários que elaboraram tipologias que fossem capazes de classificar a grande emergência de textos em prosa.

Ao considerar que os *tipos* de enunciado são *relativamente estáveis*, Bakhtin (2003 [1952-1953]) considera a não suficiência da classificação de gêneros através de uma tipologia de textos, pois, em cada situação de uso da língua, tais taxonomias são incapazes

de resolver os problemas de compreensão mais complexa dos fenômenos da comunicação humana e da natureza geral do enunciado. É importante salientar que o advérbio *relativamente* refere-se à flexibilidade nas possíveis transformações que o gênero sofre historicamente e também da variação de suas características nos enunciados concretos.

Além disso, em termos Bakhtinianos, a teoria de gêneros discursivos não se restringe aos textos literários e busca englobar outras *esferas*, das mais prosaicas às mais elaboradas. Assim, Bakhtin distingue os *gêneros primários* (mais voltados à comunicação cotidiana) dos *gêneros secundários* (a partir de códigos culturais mais elaborados, representados principalmente, mas não apenas, pela modalidade escrita da linguagem verbal).

Entre os gêneros secundários encontram-se aqueles que constituem, por exemplo, as *esferas* jornalística, religiosa, científica, artística, política etc. São considerados gêneros mais complexos por utilizarem a linguagem em elaborações da comunicação cultural organizada em situações de produção e em *esferas* específicas mais complexas. É preciso considerar, contudo, que os gêneros secundários não são refratários aos gêneros primários, ou seja, a distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem estão em um processo dialógico-interativo, conforme exemplifica Machado (2005, p. 155):

nada impede que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam.

Embora divida os gêneros em primários e secundários, é preciso enfatizar que, de acordo com a riqueza e diversidade de *esferas* em que a linguagem se manifesta, Bakhtin considera infinitas as possibilidades de enunciação em *gêneros discursivos* que condicionam os enunciados em cada situação de produção/recepção dos falantes.

Na concepção Bakhtiniana, os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, as quais são moldadas pelas condições concretas das situações enunciativas; são elas: *tema, forma composicional e estilo*.

O *tema* se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Segundo Bakhtin/Volochínov (1981 [1929], p. 131-132):

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. (...) Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido.

Dessa forma, o tema é carregado de *apreciação valorativa* e influenciado pela *ideologia* dos interlocutores. Cada *tema* está subordinado à *situação de produção* (assim como às situações de circulação e de recepção) e às restrições postas pelos gêneros sobre os conteúdos temáticos possíveis. Dessa forma, a significação não se restringe apenas ao conteúdo temático de um enunciado mas é determinada pela situação de produção da interação verbal. A significação, portanto, pode ser estudada a partir de dois pontos de vista diferentes, de acordo com Bakhtin/Volochínov (1981 [1929], p. 41)

(...) primeiramente, do ponto de vista do *conteúdo*, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos *tipos e formas de discurso* através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados etc.

O *estilo* pode ser entendido como a escolha de recursos linguísticos (lexicais e outros) permitidos pela situação (formal-informal, por exemplo) e pelo gênero. O *estilo* pode manifestar-se de maneira mais ou menos flexível, de acordo com as condições das situações de enunciação em seus diferentes grupos sociais e a partir da flexibilidade permitida pelo gênero discursivo em funcionamento. Ademais, Bakhtin considera que os gêneros podem apresentar seus próprios estilos, ou *estilo de gênero*. A literatura seria, assim, um exemplo de esfera em que o estilo do autor é a base de sua manifestação linguística e será tanto mais flexível quanto forem as intervenções estilísticas permitidas pelo gênero literário. Nos casos em que as esferas e os gêneros determinam estilos menos flexíveis como, por exemplo, os formulários da esfera burocrática, pouco há para discutir acerca das possibilidades estilísticas ou autorais do gênero.

Já a *forma composicional* é definida não apenas como sendo um tipo de composição própria de cada gênero de discurso, uma vez que a forma composicional está suscetível a mudanças e transformações, sejam elas de um enunciado para outro, ou no

decorrer do tempo, além de manterem relações estilísticas de acordo com o gênero. Assim, quanto mais flexibilidade for permitida pelo gênero e pelas situações sócio-ideológicas de sua esfera, maior liberdade de composição terão seus interlocutores para a produção de enunciados.

A forma composicional, contudo, diferencia-se (ou deriva) de outro conceito Bakhtiniano formulado inicialmente em 1919: o conceito de *arquitetônica*. Em *Arte e responsabilidade*, um texto curto, porém denso e fundado sobre a teoria da relatividade, Bakhtin (2003 [1919]) consegue refutar a "arte pela arte", assim como o realismo socialista e a dialética do marxismo dito "vulgar", vigente na União Soviética de sua época (SOBRAL, 2005). Nesse sentido, a justaposição mecânica de elementos, de maneira não arquitetônica, apresenta a união de seus componentes apenas "no tempo e no espaço por alguma ligação externa, sem ser integrados pela unidade interna de sentido que marca um todo arquitetônico" (SOBRAL, 2005, p. 110). Na obra artística¹³, a forma gerada pela arquitetura é elaborada tanto pelos elementos temporais e espaciais como pelo sentido, não podendo vir a existir sem eles. Em outras palavras, entende-se por arquitetura a mútua constitutividade de seus elementos, permitindo que o todo seja visto como "acabado", ainda que temporariamente. Segundo Sobral (2005, p. 112):

as formas da visão artística e do processo de acabamento do mundo, ou seja, as formas arquitetônicas, determinam os procedimentos literários externos, ou seja, as formas de composição: a ordem, a disposição, o acabamento, a combinação das massas verbais. Logo, **forma arquitetônica é a concepção da obra como objeto estético, ao passo que forma composicional é o modo específico de estruturação da obra externa a partir de sua concepção arquitetônica.** (ênfase adicionada)

O conceito de *acabamento formal* é retomado posteriormente na obra Bakhtiniana e se dá em formas específicas, de acordo com a forma composicional do gênero. Em todos os casos, é preciso que haja um acabamento, ainda que provisório, para que seja possível existir uma reação ao enunciado, ou seja, a possibilidade responsiva do interlocutor. A resposta pode ser, inclusive, interna ao interlocutor e manifestar-se pelo

13 A discussão desses termos é importante para esta pesquisa, uma vez que estaremos diante de obras artísticas que foram selecionadas pelas coleções didáticas para fins de leitura e interpretação visual.

cumprimento de uma ordem, pelo atendimento a um pedido, por exemplo. A resposta deve ser inteligível para que seja considerada um enunciado, mas não precisa, necessariamente, estar estruturada linguisticamente. Neste caso, o enunciado pode ser também, por exemplo, uma imagem fotográfica e a resposta poderia ser um gesto ou uma expressão facial.

Dessa forma, de acordo com Bakhtin (2003 [1952-1953]), seria possível delimitar o enunciado pela alternância entre os interlocutores, que é governada pelo seu esgotamento temático e seu acabamento formal. Em outras palavras, o enunciado poderia ser visto, de forma geral, como o esgotamento provisório de um tema do ponto de vista dos interlocutores (seja pelo seu tratamento exaustivo ou pelo fim da vontade enunciativa do locutor), que pode ser compreendido através de sua situação de produção e pelo sentido que o falante elabora a partir de uma “intenção” – ou vontade enunciativa –, uma finalidade, levando em consideração sua entonação expressiva e o valor dado sobre o que se fala e para quem se fala.

Em *Questões de Literatura e de Estética*, Bakhtin (1988 [1934-35/1975], p. 73-74) elabora questões acerca do romance, visto como fenômenos *pluriestilístico*, *plurilíngua* e *plurivocal*, ao colocar em jogo as diversas vozes sócio-ideológicas, vindas de diferentes posições sociais que oferecem, assim, diferentes perspectivas ideológicas.

1. *Pluriestilístico*, porque o romance comporta uma grande diversidade de estilos, ao mesmo tempo em que o romance é visto, como um todo, como uma unidade estilística em um sistema literário *polifônico*;
2. *Plurilíngua*, o que é definido pelo processo a partir do qual uma voz pode ser expressa por meio de outra língua ou linguagem. No caso do romance, é possível representar diversas linguagens sociais (de grupos, de épocas etc.), em sua variedade de línguas, dialetos e registros, com a finalidade de marcar as diferenças ideológicas e de poder entre as variadas posições sociais dessas linguagens;
3. *Plurivocal*, porque é possível encontrar no romance as várias vozes que o compõem, as vozes sociais representadas em suas ideologias, funcionando como forma a dar movimentos ao tema em elaboração.

Além disso, Bakhtin afirma que os gêneros podem hibridizar-se, bem como sofrer um processo de intercalação, que passamos a discutir.

1.2. Híbrido e intercalado

Bakhtin considera os *gêneros intercalados e híbridos* como um dos mecanismos importantes na produção do plurilinguismo no romance. No romance, diz o autor, qualquer gênero pode ser introduzido (cartas, diários, diálogos etc.), seja literário ou extraliterário, pelo processo de intercalação “conservando sua estrutura, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística” (BAKHTIN, 1988 [1934-35/1975], p. 124). Tais escolhas estilísticas do autor do romance permitem que diferentes vozes e linguagens sociais sejam orquestradas, a fim de gerar sentidos apropriados à sua vontade enunciativa.

A forma pela qual ocorre a introdução de um gênero no romance é, pois, o que define a intercalação ou a hibridização. Na *intercalação*, é possível distinguir fronteiras entre o discurso de citação (autoria) e o gênero intercalado, de forma a se destacar, por exemplo, o trecho de uma carta ou de um poema durante o fluxo do romance. Parece haver uma “pausa” entre uma voz e outra, para que seja possível confrontar as diferentes posições discursivas de cada unidade literária. Poder-se-ia dizer que ocorre um dialogismo, um acabamento enunciativo do discurso do romance, para dar espaço a um novo enunciado, advindo de uma outra esfera temática.

Já na *hibridização*, as unidades literárias se fundem a ponto de não ser possível dissociá-las (hibridismo de gênero), porém é visível a apropriação que ocorre entre as vozes em seus empréstimos linguísticos. Como exemplo, poderíamos citar as paródias, as referências interdiscursivas, paráfrases, discurso internamente persuasivo (hibridismo de vozes), que deixam ainda evidências de seu dialogismo com outros enunciados.

Podemos compreender o conceito de híbrido também a partir das reflexões realizadas por Buzato (2007) e Friedman (2002, p. 3), como sendo “fenômenos inter-relacionados de mistura biológica, linguística, cultural, espiritual e política produzidos através de alguma forma de travessia de fronteira”. Friedman (2002, p. 3) assume três modelos diferentes de hibridismo¹⁴:

14 Cf. Friedman, 2002, p.3.

1. como *fusão* de dois ou mais elementos que gera um terceiro elemento, com ruptura das unidades originais; temos, nesse sentido, o processo de hibridização de Bakhtin (1988 [1952-1953/1975]);
2. como *processo contínuo de interpenetração*, permanecendo ainda reconhecíveis suas partes como homogêneas; temos, nesse sentido, o processo de intercalação de Bakhtin (1988 [1952-1953/1975]);
3. como algo *intrínseco*, "*desde sempre*" já *misturado*, desafiando a noção da diferença em que as duas primeiras modalidades são baseadas¹⁵.

Nesse sentido, podemos realizar uma interpretação dos processos de *intercalação* e *hibridização* de Bakhtin para os gêneros discursivos compostos por diferentes linguagens. Ao considerarmos os gêneros que apresentam diferentes linguagens de maneira *intercalada*¹⁶, torna-se possível classificá-los como **multissemióticos**, enquanto os gêneros compostos por diferentes linguagens de maneira *híbrida*¹⁷ permitem ser designados como **intersemióticos**. Dessa forma, como exemplo de multissemiose, consideramos as intercalações que ocorrem entre imagens e suas legendas e textos verbais acompanhados de ilustrações de intervenção editorial; como exemplo de intersemiose, levamos em conta a que as diferentes linguagens (visual e verbal) apresentam-se pela fusão própria da forma composicional dos gêneros, assim como os poemas visuais, foto-reportagem, infográficos, história em quadrinhos, anúncios publicitários, mapas, etc.

Esta definição inclui as enunciações que ocorrem em gêneros discursivos a partir do modelo Bakhtiniano, isto é, realizada por meio de gestos, expressões faciais e corporais, entonação e prosódia da oralidade (entonação expressiva). Entretanto, a análise dos livros didáticos (enunciados em um gênero discursivo em meio **impresso**) busca verificar o atendimento às necessidades multilíngues e multissemióticas dos alunos durante o processo de letramento escolar dos gêneros discursivos que se manifestam sob a modalidade verbal escrita e suas relações com as modalidades visuais, sendo para tais aspectos, como veremos a seguir, que se volta o foco de interesse deste estudo. Ou seja,

15 Esse tipo de hibridismo é tratado teoricamente com mais vigor a partir de outros autores e noções, como o de *différance* em Derrida.

16 Cf. modo 2 de Friedman (2002) para hibridismo, equivalente à intercalação bakhtiniana.

17 Cf. modo 1 de Friedman (2002) para hibridismo, equivalente ao mesmo termo bakhtiniano.

deixaremos os elementos semióticos externos ao meio impresso do livro didático (tais como a matriz sonora) para um trabalho futuro.

2. Modalidades da língua e outras semioses

Passamos, neste momento, a discutir as origens e limitações dos termos e dos conceitos estudados pelas teorias linguísticas que envolvem diferentes *modalidades* de representação da língua, bem como a expansão do conceito de modalidade para a compreensão dos fenômenos que ocorrem em outras semioses.

Segundo Rojo (2001, p. 54), a partir do conceito de modalidades de língua, muitos autores apontam para os traços distintivos entre a escrita e a fala a partir de suas materialidades (som e grafia), determinando aspectos mais intimamente relacionados à produção e à recepção. Essa visão dicotômica entre as modalidades oral e escrita da língua gerou muitos mitos, entre eles o de que a escrita seria capaz de fazer atingir estágios mais complexos e desenvolvidos da cultura e da organização cognitiva do indivíduo. Em uma palavra, fala e escrita, tradicionalmente seriam vistas como “modalidades” dicotômicas e estanques da língua.

Como forma de superar o paradigma da dicotomia entre modalidades, Marcuschi (2000) buscou relativizar os dois pólos sugerindo um *continuum tipológico* entre as modalidades da língua, baseado nas práticas sociais de produção textual. Essa abordagem está embasada nas teorias de gêneros textuais e considera a fala e a escrita como sendo parte de um mesmo sistema da língua. A seguir, apresentamos a quadro esquemático (Figura 1) proposto pelo autor acerca do contínuo dos gêneros textuais:

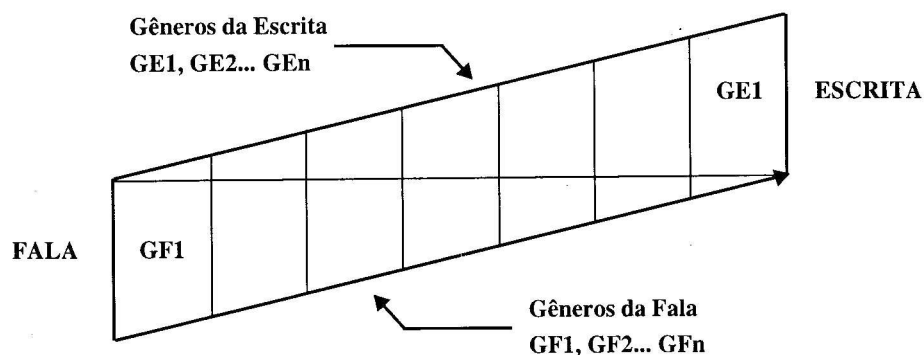


Figura 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2000, p. 38)

Nesta figura, os dois domínios linguísticos¹⁸, fala e escrita, muitas vezes se entrecruzam sob muitos aspectos, chegando a constituir domínios mistos. Assim, em GF1 teríamos uma conversa cotidiana prototípica, com menor influência das normatizações e organizações do texto escrito, enquanto em GE1 seria possível englobar os textos escritos e os eventos em que a fala é mais estruturada e próxima da escrita (tais como apresentações acadêmicas em congressos ou noticiários televisivos). Embora tenha relativizado a dicotomia entre as modalidades, a hipótese do *continuum* de Marcuschi ainda pressupõe a existência de dois pólos distintos – homogêneos e prototípicos¹⁹.

Ainda, segundo o autor, do ponto de vista semiológico, a fala e a escrita podem apresentar peculiaridades e diferenças, de tal modo que a escrita não representa a fala. Esta última, por sua vez, realiza-se de maneira **multissistêmica** (palavras, gestos, mímica etc.) enquanto os textos escritos, segundo o autor, "também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador e grafismos de todo tipo)" (MARCUSCHI, 2000, p. 39).

No caso da leitura de imagens que se relacionam a textos verbais escritos (ou dos *elementos multissistêmicos*, segundo Marcuschi), muitos estudiosos mantiveram o paradigma da organização verbal para descrever um sistema de significação não-verbal, aparentemente ainda até os dias atuais. Entretanto, buscamos em uma abordagem interpretativa enunciativo-discursiva um caminho possível que considere a imagem como linguagem e como gênero discursivo (ou integrante da forma de composição num gênero), a partir da mútua constitutividade entre as modalidades verbal e visual na elaboração de gêneros nos quais a forma composicional é responsável por organizar a disposição dos elementos a serem lidos/vistos nos materiais impressos, no caso desta pesquisa.

Ao relativizar as fronteiras do verbal e do não-verbal, Frade (2004) considera que, apesar de não se tratar de um código, como ocorre com a linguagem verbal (*sic*), a imagem possui suas próprias regras, constituídas de maneira diferente das da linguagem

¹⁸ Embora não concordemos com o termo “domínio linguístico”, a utilização do mesmo foi realizada pelo próprio autor, Marcuschi (2000, p. 38).

¹⁹ Provavelmente, estaria de acordo com o modelo 2 de Friedman (2002).

verbal, que tornam possível determinar uma certa lógica na construção de sentidos, sempre interpretada sob a forma de representação social. Segundo Frade (2004, p. 3),

apesar de possuir seus próprios códigos, a imagem conjugada com o texto pode alterar sobremaneira os significados, tendo em vista que exerce uma forte influência na construção de referentes e, especialmente, quando é relacionada com elementos específicos de cada tipo de suporte, de cada gênero textual, possibilitando, na passagem da imagem para a palavra e da palavra para a imagem, a constituição de um universo simbólico de identificação e de partilhamento de referências. Consequentemente, uma certa dicotomia entre texto e imagem pode dificultar análises mais complexas das mensagens. Texto e imagem podem ser definidos separadamente, mas também em relação, sobretudo quando se conjugam estes dois recursos no produto final dado a “ver” ou “ler”.

Para compreender, assim, o objeto central desta pesquisa, apresentamos a seguir uma discussão com a finalidade de delimitar as fronteiras entre os conceitos e as terminologias utilizadas até o momento por outros pesquisadores.

3. Os prefixos uni-, multi-, inter- e trans-

Pesquisas recentes têm apontado para discussões acerca da relação entre as modalidades verbais e outras manifestações de linguagem, sobretudo a visual, em materiais impressos ou em meios digitais. A essa relação, tem-se denominado *multimodalidade*, traduzido do inglês *multimodality*. Entretanto, há que se refletir acerca do termo *multimodalidade* de modo a compreendê-lo melhor, uma vez que há um certo desgaste do termo, sendo preciso reconhecer suas limitações. Primeiramente, buscamos separá-lo do prefixo *multi-* para compreender mais precisamente as noções teóricas advindas da semiótica que envolvem o termo *modalidade*.

Na semiótica, o termo *modalidade* é utilizado para denominar as manifestações de diferentes qualidades de percepção sensorial: a verbal, a visual e a sonora. Como exemplo, tomemos o caso das linguagens visuais: a pintura, a fotografia e a imagem produzida digitalmente constituem três modalidades diferentes. Os paradigmas de produção da imagem, neste caso, são classificados de acordo com sua materialidade, buscando compreender os instrumentos utilizados para sua produção e sua influência sobre os efeitos de sentido durante o processo de interpretação. Segundo Santaella e Nöth (1999), as

modalidades visuais são distribuídas pelo paradigma pré-fotográfico (artesanais: pintura, gravura, desenho), fotográfico (mecanicamente registrado pela câmera) e pós-fotográfico (produzidos pelo computador ou por meio de montagens de imagens).

Nesse sentido, o termo *multimodal* talvez fosse mais apropriado para referir-se à relação entre diferentes modalidades dentro de um mesmo sistema semiótico, seja o verbal (oral e escrito) ou visual (pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico).

Por essa razão, pensamos na possibilidade de se usar também o termo *multissemiótico*. Xavier (2004, p. 175) considera que a multissemiose pode ser definida como os "diferentes aportes sógnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura". Esta definição pode ser aceita quando trabalhamos com materiais impressos, podendo tornar-se questionável em contextos em que o termo "superfície" não seja o mais adequado, como seria o caso de ambientes digitais que fazem uso da matriz sonora e em que as telas não podem ser consideradas exatamente uma superfície ou suporte de linguagens. Nesse sentido, sugerimos que a definição de Xavier sobre a multissemiose seja reconfigurada, passando a considerar que a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo seja entendida como *multissemiose* ou como *intersemiose*, de acordo com as relações de intercalação ou hibridismo, respectivamente, entre as diferentes linguagens envolvidas.

Contudo, seria necessário, ainda, compreendermos os prefixos que acompanham os termos *modalidade* e *semiose*. Buscando reduzir as contradições entre as teorias postas em diálogo, é importante ressaltar que consideramos o fato de que há diferença entre a *natureza/organização* dos gêneros e as *abordagens/formas de interpelação* dos textos. Para dar início a essa discussão, recorreremos ao diagrama de prefixos proposto por Buzato (2007, p. 29), reproduzido pela Figura 2, a seguir:

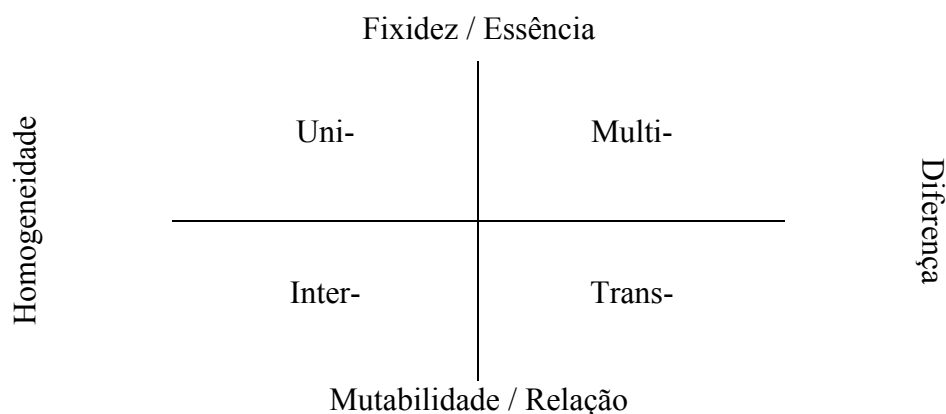


Figura 2: Relações indicadas pelos prefixos (BUZATO, 2007, p. 29)

A começar pelo prefixo **uni-** (do latim *unire*, unir, formar um só), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, teríamos, na verdade, uma ilusão de unicidade causada por um olhar atento apenas a um dos aspectos presentes na linguagem, seja verbal ou visual, ignorando que, por exemplo, a mancha do texto impresso também poderia ser apreendida como imagem. Considerar, neste caso, a unimodalidade ou a unissemiose de um gênero seria não levar em conta, por exemplo, que a organização da página pode trazer sentidos ao leitor que está diante dela, seja para lê-la ou para vê-la. O prefixo uni- serve-nos para identificar os casos em que as *abordagens/formas de interpelação* realizam fusão ou redução (justificada ou não) das linguagens envolvidas. Assim, o termo *unissemiose* pode ser utilizado, quando for verificada a abordagem de apenas uma das semioses de um texto/gênero, seja verbal ou visual, ou quando os textos, à parte as interferências que recebam do projeto gráfico-editorial adotado para a composição da *mise-en-page* (Chartier, 1996), forem reproduzidos em seu suporte original a partir de uma única semiose.

O prefixo **multi-** (do latim *multus*, mais de um, muitos), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, pressupõe a diversidade de modos ou de sistemas sógnicos, respectivamente, que um gênero apresenta, mantendo ainda a essência das partes que o compõem. O termo *multissemiose* pode ser utilizado para classificar os gêneros que apresentam diferentes semioses, por exemplo, a verbal na modalidade escrita e a visual em suas diferentes modalidades, sem que ofereçam, contudo, uma abordagem de inter-relação semiótica na construção dos sentidos do gênero discursivo. O termo também pode ser

adotado quando os gêneros apresentados nas coleções didáticas, à parte as interferências que recebam do projeto gráfico-editorial adotado para a composição da *mise-en-page*, forem reproduzidos em seu suporte original a partir de mais de uma semiose.

O prefixo **inter-** (do latim, *inter-*, entre) combinado com os termos *modalidade* ou *semiose* permite-nos refletir acerca da relação entre os elementos que constituem um texto em um gênero. A *intermodalidade* pode ser compreendida como a inter-relação entre as modalidades de um mesmo sistema sóico sob a forma de intertexto ou interdiscurso. As relações possíveis de intermodalidade podem ocorrer no nível temático (intertextualidade temática) ou no nível discursivo (interdiscursividade, no caso de paródias ou releituras). De maneira semelhante, a intersemiose pode ser encontrada em gêneros que estabelecem relações entre diferentes sistemas sóicos (advindos das matrizes verbal, visual e sonora) ao explorarem relações de intertexto e interdiscurso em diferentes semioses.

Em relação ao prefixo **trans-** (do latim, *além de, através, para trás, em troca de* ou *ao revés*) poderia ser brevemente delineado como sendo a transposição das fronteiras existentes entre as modalidades ou entre as semioses na composição de um texto em um gênero, provavelmente em situações de transformação de uma mídia para outra. Atualmente, a *trans-semiótica* é um termo utilizado em estudos acerca da tradução (ou adaptação) de livros literários para obras audiovisuais cinematográficas. Santaella (2001, p. 380) não chega a utilizar o termo *trans-semiótica*, mas sugere reflexões que poderão ser aprofundados em trabalhos futuros, sobretudo naqueles que buscarem refletir acerca das traduções ou transposições de mídias diferentes. Segundo a autora,

o potencial tradutor de uma mídia pela outra também cria constelações bastante curiosas. Que estatuto lógico-semiótico tem, por exemplo, o texto de uma peça de teatro shakespeariano ao ser traduzido para o cinema, para ser gravado em vídeo e assistido em casa?

Assim, os textos que compõem as coletâneas de LDP poderão ser analisados, nesta pesquisa, a partir da investigação da natureza das semioses (uni-, multi-, inter-), na construção de sua forma composicional, responsável por efeitos de sentido que podem (ou

não) ser abordados/interpelados nos encaminhamentos de leitura dados pelos autores de LDP.

Como vimos, as relações entre semioses podem ser encaradas de maneiras bastante diversas que testemunham a complexidade do campo. Assim sendo, no próximo item, apresentamos algumas perspectivas teóricas que podem colaborar na reflexão necessária para a elaboração dos critérios de análise e para a compreensão da complexidade dos objetos investigados nesta pesquisa.

3.1. *Ancoragem e relais* de Barthes: relações entre imagem e texto verbal

Como forma de compreender parte dos processos de significação que ocorre na relação entre o texto verbal e a imagem, buscamos as reflexões semiológicas de Roland Barthes acerca dos conceitos de *ancoragem* e de *relais*. O primeiro Barthes²⁰ (1961-1964) foca seu estudo principalmente na imagem fotográfica e assume que esta é dotada de, pelo menos, duas mensagens: a *denotativa* e a *conotativa*. O sentido *denotativo* da mensagem está intimamente ligado à referência direta entre o objeto fotografado e sua apresentação na fotografia. De acordo com Barthes, a fotografia esgota os significados denotativos possíveis do objeto fotografado e chama a (con)fusão entre o referente e sua fotografia de *analogia fotográfica*. Já o sentido *conotativo* é interpretado não pela apresentação da imagem mas por sua representação, determinada socialmente. Assim, os mecanismos de interpretação do sentido conotativo são voltados a estabelecer relações entre informações que não fazem parte da composição os objetos apresentados na fotografia. Para Barthes, o sentido conotativo é dado pela maneira como a sociedade realiza a leitura das imagens e pelos sentidos possíveis que são constituídos a partir de uma simbologia universal ou, como chama Barthes, "por uma reserva de estereótipos (esquemas, cores, grafismos, gestos, expressões, agrupamentos de elementos)" (BARTHES, 1990 [1961], p. 13).

As principais formas de referência recíproca entre texto e imagem definidas por Barthes (1990 [1964], p. 32) foram chamadas de *ancoragem* (ou *fixação*) e *relais*. Na

20 Ao referirmos aos textos de Roland Barthes que adotam uma abordagem mais estrutural das linguagens, chamamo-los de "1º Barthes". Em um período posterior, a abordagem foi revista em sua obra, também conhecida como "2º Barthes"

ancoragem, o texto faz referência aos significados da imagem, direcionando o olhar do leitor para alguns aspectos em detrimento de outros. Da mesma forma, a imagem pode estar restrita a ilustrar parte do significado do texto. Nesse sentido, a ancoragem revela sua principal função: enfatizar os sentidos marcados ideologicamente. Trata-se de uma tentativa de descrição denotativa sobre a imagem (ou da imagem sobre o texto verbal), uma forma de buscar um sentido mais literal que se comporta de maneira parcial e não neutra. Nas palavras de Barthes (1990 [1964]: 33),

trata-se de uma metalinguagem aplicada não à totalidade da mensagem icônica, mas unicamente a alguns de seus signos; o texto é realmente a possibilidade do criador (e, logo, da sociedade) de exercer um controle sobre a imagem: a ancoragem é um controle, detém uma responsabilidade sobre o uso da mensagem, frente ao poder de projeção das ilustrações; o texto tem um valor **repressivo** em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento moral e da ideologia de uma sociedade.

Na relação de *relais*, o texto e a imagem se encontram em relação complementar. As palavras, assim como as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado (Barthes, 1990 [1964], p. 34). A relação de *relais* é facilmente encontrada em charges, histórias em quadrinhos, infográficos, mapas cartográficos, anúncios publicitários e notícias jornalísticas acompanhadas de imagens etc., entretanto, diferentemente da ancoragem, é possível encontrar relações de *relais* em gêneros discursivos nos quais as diferentes semioses são apresentadas de maneira *híbrida* — no sentido Bakhtiniano ou no modo 1 de Friedman (2002).

Tanto na relação de *ancoragem* quanto na de *relais*, a significação é dada pelo que Pierce chamou de *indexical*, ou seja, tanto as palavras quanto as imagens indicam o sentido de um objeto que é exterior a elas mesmas. Enquanto na ancoragem a relação é de direcionar a leitura da imagem pelo texto (ou vice-versa), na relação de *relais*, a atenção do observador é dirigida, evidentemente na mesma medida, da imagem à palavra e da palavra à imagem (SANTAELLA e NÖTH, 2005). Nesse sentido, pode-se dizer que as relações possíveis de ancoragem entre texto e imagem estejam no eixo da *informatividade* (inclusive

quando a imagem trazer um sentido “contraditório” em relação ao texto) e da *redundância* (meras ilustrações e exemplificações sem função narrativa ou explicativa).

Barthes considera que a fotografia seja dotada de maior complexidade na compreensão de sua materialidade e de seus sentidos possíveis. Se, por um lado, a fotografia possui uma mensagem literal (sentido denotativo), relacionada ao momento de registro mecânico da imagem e, por isso, tenha sua objetividade garantida diante da captura da imagem, por outro lado, as intervenções puramente humanas relacionadas a esse registro (enquadramento, distância, luminosidade, nitidez etc.) são responsáveis por compor o sentido simbólico da mensagem fotográfica (sentido conotativo). O sentido conotativo também foi chamado por Barthes de *terceira mensagem*, ou mensagem "simbólica", determinada culturalmente. Segundo Barthes (1990 [1961], p. 36),

é, pois, ao nível dessa mensagem denotada, ou mensagem sem código, que se pode compreender plenamente a **irrealidade real** da fotografia; sua irrealidade é a irrealidade do **aqui**, pois a fotografia nunca é vivida como uma ilusão, não é absolutamente uma **presença**, (...) sua realidade é a de **ter estado aqui**, pois há, em toda fotografia, a evidência sempre estarecedora do **isto aconteceu assim**.

Em síntese, a relação de *ancoragem* de Barthes oferece uma perspectiva de interpretação que pode ser encontrada em gêneros discursivos que *intercalam* (no sentido Bakhtiniano) duas ou mais semioses, estabelecendo entre si relações no eixo da *informatividade* e da *redundância* (SANTAELLA, NÖTH, 2005), permitindo, dessa forma, identificar esses gêneros como sendo **multissemióticos**. Em outras palavras, os gêneros apresentados no meio impresso em diferentes semioses de maneira *intercalada* — no sentido Bakhtiniano — e que estabelecem relações de *ancoragem* entre os aportes sógnicos são classificados, nesta pesquisa, como **multissemióticos**. Por outro lado, na relação de *relais*, consideramos os gêneros discursivos impressos que apresentam duas (ou mais) semioses que se relacionam de maneira *híbrida* e são classificados, nesta pesquisa, como **intersemióticos**.

3.2. Santaella: semiótica e linguagens híbridas

As reflexões possíveis para esta pesquisa a partir da contribuição da semiótica estão limitadas pela materialidade impressa do objeto aqui investigado, o LDP. Por essa

razão, não caberia descrevermos todas as categorias e sub-categorias desenvolvidas nos estudos da semiótica. Em lugar disso, apresentamos as reflexões realizadas por Santaella (2001) acerca da noção de *linguagens híbridas* direcionadas para os gêneros discursivos que são apresentados impressos nos LDP de maneira a permitir uma contribuição para a construção dos conceitos teóricos que envolvem o objeto de pesquisa. Cabe destacar que as perspectivas adotadas sobre linguagem nesta pesquisa não coincidem necessariamente com as noções apresentadas por Santaella, contudo, a abordagem realizada pela autora colaborou para refletirmos sobre o conceito de modalidade, fornecendo subsídios que tornam possível a reorganização e a reformulação dos conceitos que envolvem as noções de linguagens verbais e não-verbais.

Diferentemente de Friedman (2002), Santaella prefere referir-se ao hibridismo como sendo uma "mistura" ou um "cruzamento" entre modalidades diferentes (modo 2 de relação entre linguagens para Friedman), quando afirma que "quanto mais cruzamentos se processarem dentro de uma mesma linguagem, mais híbrida ela será" (SANTAELLA, 2001, p. 379). Entretanto, segundo a autora, o hibridismo da linguagem está condicionado (ou mesmo limitado) pelo meio material, mídia, ambiente ou veículo na qual se manifesta. No caso do LDP, o veículo impresso não acompanhado de satélites (materiais auxiliares com fins didáticos, tais como CD de áudio, CD-ROM, DVD etc.) gera limitações para as linguagens híbridas possíveis, ou seja, muitos gêneros são apresentados de forma reduzida com a retirada de uma das semioses. Fotogramas de cinema, por exemplo, poderiam ser classificados como fotografia, seguindo o raciocínio da materialidade em que se apresenta no meio impresso, pois o gênero cinematográfico só se realiza durante a sua execução. A diferença, portanto, está na situação de produção das esferas Artes Audiovisuais (cinema) e das Artes Visuais (fotografia). A letra de canção, por sua vez, não passaria de uma poesia no LDP caso não seja acompanhada pela música ou caso não haja sugestão dos autores dos LDP para audição das canções. Ainda que a partitura seja acompanhada da letra de canção (em raros casos), talvez pudéssemos elencá-la como mais um sistema semiótico capaz de colaborar na compreensão da música, entretanto, e de maneira semelhante ao fotograma de cinema, a música só se realiza como gênero discursivo quando em funcionamento durante sua reprodução por um músico dentro da esfera das Artes Musicais. Além disso, apenas

uma pequena parcela de alunos teriam acesso à leitura musical em cursos extra-muros escolares.

Segundo Santaella (2001, p. 380),

o estudo de processos comunicativos deve pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sógnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo, quanto deve pressupor também as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e, muito mais, a hiperídia são exemplares.

Entre as classificações apresentadas pela autora para as linguagens híbridas, limitar-nos-emos àquelas que são possibilitadas pelo meio impresso do LDP. A respeito das categorias das linguagens híbridas, Santaella (2001, pp. 380-381) considera que:

o objetivo último das classificações é o de funcionar como um dispositivo que permita perceber as formas semióticas de que partem os diversos processos sógnicos ou linguagens e as relações que são possíveis entre eles, o que nos leva à **superação das divisões estanques entre as linguagens** na medida em que são fornecidas novas bases para uma **visão intersemiótica** fundada em matrizes lógicas. (ênfase adicionada)

Nesse sentido, as divisões e subdivisões entre as linguagens são relativizadas, segundo a autora, durante a classificação de seu caráter híbrido. No caso do LDP, é possível considerarmos os gêneros como **unissemióticos, multissemióticos e/ou intersemióticos**, representados pela (co-)ocorrência das **linguagens visuais**, das **linguagens visuais-verbais** e nas **linguagens verbais-visuais**.

Entre as **linguagens visuais**, Santaella (2001, p. 382) considera os gêneros **desenho, pintura, gravura, escultura, pictograma, fotografia** etc. como predominantemente visuais. A autora considera, ainda, que as linguagens visuais sejam sempre híbridas (item 2 de Friedman, como de processo de interpenetração) ao considerar o processo de produção material da imagem que apresenta *contaminações e empréstimos* de influência simbólica, como é o caso do registro físico da fotografia e de imagens produzidas artesanalmente. A este respeito, a autora afirma que:

a máquina fotográfica está longe de ser um aparelho inocente. Ela é fruto de um certo tipo de desenvolvimento da visualidade no ocidente, trazendo consigo caracteres simbólicos consideráveis (...) Muitos tipos de imagens visuais fixas são produzidas artesanalmente, através da mão, o que dá à

linguagem gestual um desempenho importante na produção dessas imagens. São, por isso mesmo, linguagens híbridas entre o visual e o gestual, ou melhor, o visual guarda em si a marca do gesto de sua produção. (p. 383)

Entre as **linguagens visuais**, a autora busca classificar suas modalidades de acordo com os paradigmas **pré-fotográfico** (pintura, escultura, gravura, desenho, etc.), **fotográfico** (imagens produzidas pelo processo mecânico/químico ou mecânico/digital de captação) e **pós-fotográfico** (imagens manipuladas a partir de colagens e montagens, tanto manualmente quanto digitalmente).

As imagens em LDPs, atualmente, serão tratadas sempre como pós-fotográficas pelo modo de produção do livro. Neste sentido, linguagens visuais pré-fotográficas (como óleos sobre tela) são alteradas em sua materialidade, obviamente. Mas, em geral, no tratamento dado a elas na leitura pelos autores de LD são tratadas como pré-fotográficas.

Com relação às linguagens **visuais-verbais**, Santaella (2001, p. 384) considera a escrita como a primeira linguagem que hibridiza o verbal e o visual, desde as escritas pictográficas, ideográficas até as mais alfabéticas, entretanto, o caráter visual predomina sobre o verbal. São também visuais-verbais: a **publicidade impressa** (a partir dos cruzamentos estabelecidos entre imagem, palavra e a disposição/diagramação responsável por seus jogos semióticos engenhosos), a **charge** e os **quadrinhos**, a linguagem do jornal encontrada em **fotografias jornalísticas** (reportagens e notícias com fotos), além de **gráficos, mapas e infográficos**, entre outros.

Ainda entre as linguagens **visuais-verbais**, podemos identificá-las em poemas concretos, nos quais as linguagens envolvidas são apresentadas com grande ênfase ao visual, podendo:

chegar ao limite da perda de relevo do aspecto sonoro das palavras porque a própria palavra se impõe na sua natureza de imagem até o ponto de quase se transformar em linguagem visual com leves reminiscências do verbal. (SANTAELLA, 2001, p. 384)

As modalidades específicas das linguagens visuais-verbais são aquelas em que os elementos visuais são predominantes em relação aos elementos verbais, enquanto nas linguagens verbais-visuais a autora considera a modalidade verbal como predominante.

Em seguida, apresentamos outra linha de discussão acerca da semiótica que contribui para a reflexão sobre o objeto a ser investigado nessa pesquisa, sobretudo durante o processo de análise de natureza qualitativa.

3.3. Kress e Lemke: semiótica social

Primeiramente, cabe esclarecer que Kress e seus seguidores, além de adotarem a perspectiva semiótica de estudos da linguagem, mantêm "a ênfase na concepção de linguagem como prática social, influenciada pela ideologia e pela cultura" (GAYDECZKA, 2007, p. 109; BALOCCO, 2005). Dessa forma, ao estarem preocupados em caracterizar o discurso como prática social, pode-se considerar sua abordagem teórica como uma visão semiótico-discursiva. Além disso, Kress e Lemke compartilham a base teórica da gramática sistêmico-funcional de Halliday que, embora seja diferente da visão enunciativo-discursiva apresentada nesta pesquisa, colabora para a compreensão da complexidade dos objetos aqui investigados. Os mesmos autores são importantes também para a reflexão acerca dos letramentos na era da mídia digital (e suas implicações para a leitura de materiais impressos multissemióticos), o que será discutido no próximo capítulo.

A semiótica social de Lemke (1994) busca explicar o processo de significação que ocorre tanto na linguagem verbal quanto em outras semioses, visto não apenas como um abstracionismo de diferentes sistemas e modalidades, mas como linguagens incorporadas às práticas semióticas sociais. Assim, os significados podem ser diferentes de acordo com o contexto em que são materializados, influenciados pelos aspectos culturais, históricos e sociais. Segundo o autor (LEMKE, 1994, s/p), "linguagem e representação visual co-evoluíram culturalmente e historicamente para complementarem e suplementarem uma à outra, para serem co-ordenadas e integradas".

Em termos semióticos, Lemke (1995) defende que os sentidos estão condicionados pela contextualização e dependem da cultura de uma comunidade de falantes, de maneira semelhante a com que Bakhtin (2003 [1952-1953]) define os sentidos dos enunciados em diferentes *campos da atividade humana*, nos quais os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua forma composicional.

Assim, a investigação de um enunciado composto a partir de múltiplas modalidades deve ser feita levando-se em consideração as condições e posições ideológicas, tanto daqueles que produziram quanto dos leitores/observadores do produto final. Além disso, marcas ideológicas poderão ser encontradas na escolha e na disposição das imagens, na escolha e na disposição dos textos durante a análise sobre a relação de sentidos gerados a partir desta justaposição/composição.

Lemke (s/d) adapta as metafunções definidas por Halliday em três categorias de significado: significados *aparentes*, significados *performativos* e significados *organizacionais*.

Os significados *aparentes* correspondem à metafunção ideacional de Halliday: são os significados que nos apresentam um estado de coisas através de um contexto ideacional, processos, relações, eventos, participantes e circunstâncias. Para imagens, pode-se aplicar os mesmos termos, reconhecendo o que é fotografia ou pintura, se é figurativo ou abstrato (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996). No caso dos gêneros HQ, charge, cartum, anúncios publicitários etc., o texto verbal e sua relação com as imagens podem apresentar significados diferentes, dependendo da interpretação culturalmente situada do leitor, o que permite, por exemplo, que ele identifique ironias e reconheça fatos, personagens e atitudes.

Significados *performativos* correspondem à metafunção interpessoal de Halliday. Indicam o que acontece em uma relação comunicativa e em quais instâncias seus participantes podem ter uns com os outros, ou em termos Bakhtinianos, de maneira semelhante às situações discursivas e da *apreciação valorativa* do locutor em relação a seu interlocutor e também ao conteúdo do enunciado. Nesse sentido, existem significados na forma como nos orientamos em relação aos outros em termos de ações, sentimentos, em relação a nossa comunidade, em termos de pontos de vista, atitudes e valores. Segundo Lemke (s/d), somos orientados no texto para a situação de comunicação, primeiramente em termos de discurso e, visualmente, há também uma pré-disposição comunicativa (ou relação retórica) na qual a imagem faz a mediação entre seus criadores e o público, com projeção do ponto de vista sobre aquele que vê e sobre o que é representado na imagem.

Os significados *organizacionais* geralmente estão no plano de fundo, são correspondentes à metafunção textual de Halliday, sendo responsáveis por concatenar

unidades menores em unidades maiores através de cadeias coesivas em diversas escalas de organização textual, ou ainda, em termos Bakhtinianos, a organização e disposição dos elementos na elaboração da forma composicional do gênero. Podemos compreender os *significados organizacionais* de acordo com o que Kress (2003) elabora acerca da ordem hierárquica na disposição dos elementos de um texto em relação às imagens que o acompanha:

1. Valor informativo: relações entre as informações já conhecidas pelo leitor e as informações novas, o dado e o novo; relações entre os planos ideal e real; relações entre as informações centrais e marginais;
2. Saliência: os elementos que sobresaem ao receberem maior destaque e que encaminham a leitura;
3. Enquadramento: a maneira pela qual os elementos textuais se conectam com as imagens.

Partindo do princípio de que Kress considerou a organização e disposição dos elementos verbais e visuais a partir de uma ótica de leitura ocidental, os elementos "dados" e "novo" geralmente estão dispostos em páginas impressas da esquerda para a direita, assim como a relação entre os planos "ideal" e "real" dispostos de cima para baixo, conforme o quadrante de significação (potencial) organizado de acordo com a leitura espacial de imagens ocidentais proposto por Kress (2003, p. 70):

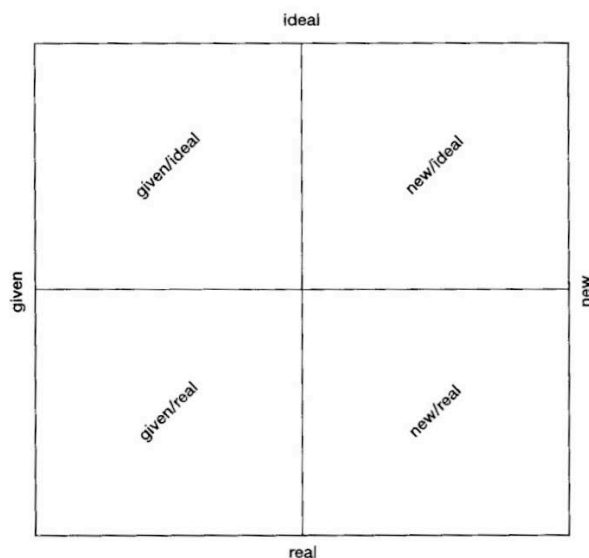


Figura 3: Quadrante de significação potencial em imagens ocidentais (Kress, 2003)

Muitos pesquisadores que se baseiam na hipótese do quadrante de Kress durante a análise do eixo da informatividade a partir da disposição dos elementos ditos multimodais em materiais impressos buscam aplicar sistematicamente as noções de ideal/real e de dado/novo, quase sempre como uma regra geral. Dessa forma, o lado esquerdo da página, o "dado", estaria relacionado ao conjunto de informações já conhecidas pelo leitor enquanto que, do lado direito, os elementos que se julgam serem novos (em uma perspectiva Bakhtiniana, esse julgamento estaria no domínio da situação de produção de um gênero discursivo ao prever seu público-alvo de leitores). Com relação à noção de *saliência* de Kress, talvez fosse possível relacioná-la ao que Barthes chamou de processo de ancoragem, ou seja, os elementos dispostos em maior destaque que direcionam a leitura do texto para a imagem (e vice-versa) poderiam determinar os significados pretendidos por seus produtores. Contudo, na definição de *saliência*, segundo o autor, não retoma especificamente os termos de Barthes. Para definir o termo, Kress recorre a casos em que a *saliência* pode ser encontrada sem dificuldade, como em anúncios publicitários em que o trabalho gráfico dos elementos textuais tornam-se mais (ou menos) visíveis de acordo com a hierarquia de leitura imposta pelo uso de diferentes fontes de letras, bem como seus estilos e cores. Por essa razão, a *saliência* oferece reflexões que permitem compreender a não-linearidade da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) mas a partir de uma organização espacial que privilegia elementos em destaque em documentos impressos.

Em relação ao *enquadramento*, Kress e Van Leeuwen (1996) discutem a presença ou ausência de planos de estruturação, tais como linhas divisórias, possibilitando a interpretação de elementos de uma página de maneira separada ou em conjunto. Nesse sentido, quanto maior for o enquadramento de um elemento, "mais este elemento será representado como informação à parte do todo (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, p. 214). No caso de livros didáticos, é possível considerar, entre outros casos, o gênero boxe, geralmente disposto na página como elemento informativo à parte ou de maneira complementar.

Cabe ressaltar um dos focos centrais da obra de Kress, *Literacy in the new media age* (2003) na qual, segundo o autor, estaríamos passando por um processo social e tecnológico que nos permitiria dizer que a leitura da imagem esteja se sobrepondo à leitura

do verbal escrito, assim como a hipótese de que estaríamos redirecionando a leitura do livro para a tela do computador. Nesse sentido, as imagens que antes apareciam em livros impressos obedeceriam a organização própria do domínio da escrita enquanto na tela do computador a modalidade verbal deveria submeter-se às regras de organização predominantemente visual.

Em uma crítica a algumas dessas posições de Kress, tidas pelo autor como dicotômicas, Prior (2004) elenca uma série de contra-argumentos, mostrando que tais domínios de organização em páginas de livros ou em tela (e seus efeitos linguísticos ou de significação) não estão necessariamente restritos a sua forma de apresentação para o leitor ou, ainda, que esse novo leitor tenha surgido a partir das mídias digitais. Segundo Prior (2005, p. 23), as visões logocêntricas e centradas no texto da perspectiva adotada por Kress são insuficientes para abordagens no campo sócio-histórico da comunicação. Como exemplo, Kress contrasta os mesmos gêneros que circulam em meios impressos e digitais, sem discutir as mudanças nas práticas sociais de leitura que, certamente, não foi consequência imediata das tecnologias digitais mas sim da circulação social de gêneros que estabelecem maneiras diferentes de significação.

4. Categorias de análise dos gêneros discursivos das coletâneas

Para a elaboração dos critérios de análise desta pesquisa, cabe esclarecer a diferença entre classificar os gêneros discursivos selecionados para a coletânea de textos dos LDP segundo sua natureza e classificar a abordagem/interpelação de leitura oferecida pelas coleções didáticas para esses gêneros. A distinção é importante pois os gêneros discursivos podem assumir classificações diferentes entre a forma como são apresentados e a forma como são abordados nas atividades propostas para leitura.

Cabe, neste momento, observar que, enquanto a semiótica categoriza as linguagens de acordo com a materialidade de suas manifestações, a abordagem enunciativo-discursiva, neste trabalho, busca classificá-las em gêneros de acordo com as esferas da atividade humana. Mais importante que discutir diferenças teóricas de classificação, vale ressaltar que as teorias escolhem seus meios para explicar seus questionamentos e, na perspectiva interdisciplinar desta pesquisa, acreditamos que a possibilidade de enxergarmos

nosso objeto de investigação a partir de outros pontos de vista colabora para uma melhor reflexão acerca desse objeto, reconfigurando, inclusive, as teorias a ele subjacentes.

Consideramos que, no LDP, as atividades de leitura podem ficcionalizar os gêneros não-escolares (ROJO, 2001; SCHNEUWLY, 2004), muitas vezes descaracterizando-os, para torná-los atividades didáticas. Durante a didatização, o gênero pode ser subdividido em elementos menores como forma de encaminhar a compreensão da leitura por partes, sem a garantia de que haja a compreensão do gênero como um todo ou de seu funcionamento social. Como critérios de análise dos gêneros propostos apresentados pelas coleções didáticas, consideraremos "unissemióticos" os gêneros em que suas apresentações priorizem apenas um dos sistemas sógnicos; "multissemióticos" para os gêneros apresentados tanto em seus aspectos verbais quanto não-verbais, ainda que separadamente por intervenção editorial e "intersemióticos" para os gêneros que estabelecem entre diferentes linguagens (verbal e visual) relações de *relais* (BARTHES, 1990 [1961]) ou de *hibridização* (BAKHTIN, 1988 [1934-1935/1975]); FRIEDMAN, 2002), apresentados pelas coleções didáticas em meio impresso, apesar da diagramação e disposição das diferentes linguagens apresentadas em seus projetos editoriais.

Apresentamos, a seguir, as categorias de análise para os gêneros discursivos que envolvem as semioses verbais, visuais, visuais-verbais, verbais-visuais, na forma em que são apresentados pelas coletâneas dos LDP, representadas pelos Quadros 1a (gêneros Unissemióticos), 1b (gêneros Multissemióticos) e 1c (gêneros Intersemióticos), a seguir:

Semioses	Linguagens	Esferas de Produção	Gêneros
Unissemiótico	Verbal	Literária	Conto, crônica, poema etc (sem imagem)
		Jornalística	Notícia, artigo de opinião, editorial, classificado, reportagem etc. (sem imagem)
		Divulgação Científica	Artigo, ensaio etc. (sem imagem)
		Escolar	Texto didático, resenha, instrução etc. (sem imagem)
		Artes Musicais	Letra de canção (sem imagem, sem indicação de apreciação musical)
		Cotidiana	Carta, convite, envelope, diário, bilhete etc.
	Visual	Artes Plásticas	Reprodução de Pintura, escultura, gravura, desenho, ilustração etc.
		Artes Visuais	Fotografia
		Artes Audiovisuais	Fotograma de cinema
		Artes Gráficas	Imagens produzidas a partir de montagens (analógicas ou digitais)

Quadro 1a: Categorias de análise para gêneros Unissemióticos

Semioses	Semioses (linguagens)	Esferas de Produção	Gêneros
Multissemiótico por ancoragem (Barthes) por intercalação (Bakhtin)	Verbal-Visual	Literária	Textos literários ilustrados ou com ilustração fotográfica
		Escolar	Texto didático ilustrado ou com ilustração fotográfica
		Jornalística	Notícia, Reportagem, Classificado ou Artigo com ilustração (sem reprodução do suporte original)
	Visual-Verbal	Artes plásticas	Reprodução de obra de arte com legenda, ilustração de texto verbal
		Artes visuais	Fotografia com texto verbal
		Artes gráficas	Montagem e/ou colagem de imagens com texto verbal

Quadro 1b: Categorias de análise para gêneros Multissemióticos

Semioses	Linguagens	Esferas de Produção	Gêneros
Intersemiótico por <i>relais</i> (Barthes) por <i>hibridização</i> (Bakhtin)	Verbal-visual	Literária	Poema concreto, Texto literário elaborado a partir de montagem de imagens ou quando a disposição visual fizer parte da forma composicional do texto verbal.
		Jornalística	Notícia com foto, Reportagem com foto, Tabela, Estatísticas, Primeira Página, Notícia com gráfico ou infográfico, horóscopo etc. (mantendo as características do suporte original)
		Burocrática	Documentos, certidão, fatura, carta comercial (mantendo as características do suporte original)
		Escolar	Tabelas, Quadros explicativos, Diagrama, Boxe
		Artes Gráficas	História em quadrinhos, tira e charge
	Visual-verbal	Artes Visuais	Fotografia de texto verbal compondo a imagem
		Artes Gráficas	Capa (mantendo as características do suporte original), Montagem de texto verbal como imagens, selo etc.
		Jornalística	Foto-notícia, foto-reportagem, Primeira página, Mapa meteorológico (mantendo as características do suporte original)
		Publicitária	Anúncio, folheto, cartaz com fotografia, Anúncio, folheto, cartaz com montagem de imagens, embalagem, rótulo (mantendo as características do suporte original)
		Divulgação Científica	Mapa com texto verbal, infográfico, gráfico
		Entretenimento	Jogos
		Digital	Homepage e e-mail com imagens

Quadro 1c: Categorias de análise para gêneros Intersemióticos

Tais categorias de análise não se propõem a estabelecer uma taxonomia de classificações imutáveis para os gêneros; pelo contrário, as fronteiras entre as categorias muitas vezes se (con)fundem com outras classificações, de acordo com a maneira pela qual

os gêneros são apresentados pelas coleções didáticas. Da mesma forma, tais categorias necessitam de novas reformulações para compreender de maneira mais adequada outros materiais, impressos ou digitais, conforme as necessidades específicas requeridas por esses objetos. Em suma, tais categorias não são estanques para classificar nosso objeto de pesquisa e, menos ainda, não se trata de um modelo imutável para qualquer outro tipo de material em futuras pesquisas. Servem-nos somente para oferecer maior visibilidade sobre a natureza semiótica da forma de composição dos gêneros das coletâneas.

CAPÍTULO II

Letramentos e leitura: considerando outras semioses

Levando em conta que os gêneros multi- e intersemióticos selecionados para compor as coletâneas dos LDP pertencem a esferas de produção e de circulação social do discurso que vão além da esfera escolar, possibilitando, assim, múltiplos letramentos, neste capítulo, faz-se necessário, a nosso ver, resgatar as abordagens de leitura e de letramento propostas na literatura, de maneira a poder responder como a leitura desses textos nesses gêneros é abordada pelas coleções didáticas. Assim, o capítulo divide-se em dois grandes blocos: (i) no primeiro, discutimos as questões referentes aos letramentos, desde sua concepção inicial até as abordagens de letramentos multissemióticos; e, (ii) no segundo, refletimos sobre as teorias de leitura, aqui reconfiguradas, no intuito de abarcar os fenômenos de leitura de textos que envolvem a linguagem verbal e outras semioses. Ao final de cada bloco, apresentamos os critérios que são utilizados para a realização das análises qualitativas (cf. capítulo V), objetivando responder à questão de pesquisa relacionadas aos temas do presente capítulo (questão 2).

1. Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Múltiplos

O termo *letramento* é bastante recente no Brasil e, até certo período, foi utilizado em contextos restritos e mais especializados nas pesquisas acadêmicas das áreas de Educação e das Ciências Linguísticas, segundo Soares (1998). Kleiman (1995) afirma que o termo letramento foi usado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, em 1986, ao traduzir o vocábulo inglês *literacy* (etmologicamente, do latim, *littera* (letra) com o sufixo -*cy*, indicando qualidade ou condição de saber ler e escrever), tendo sido o mesmo conceito definido dois anos mais tarde por Tfouni (1988) e, posteriormente, revisto por Kleiman (1995), ganhando correntemente definições por parte de diversos outros autores. O surgimento do referido termo, de acordo com Soares (1998), ocorreu devido à necessidade de ampliar o sentido que não poderia ser expresso por *alfabetização* e diante das

necessidades de distinguir o uso formal da escrita de seus usos sociais e sócio-culturalmente situados. Em suas primeiras definições, reunidas na obra de Soares (1998, p. 18, ênfase adicionada), o conceito de *letramento* ainda se encontrava muito próximo ao de *alfabetismo*, definido, pela nossa autora como “o **estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo** como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ênfase adicionada), enquanto tecnologia, ou seja, como resultado do processo de alfabetização.

Desse modo, em sua obra, Soares (1998) nos explica que a *alfabetização* estaria voltada para o conhecimento do alfabeto e da tecnologia da leitura e da escrita que permitiria ao sujeito escrever ou grafar, codificar e decodificar, enquanto que o termo *alfabetismo* (ou *letramento*, segundo a autora naquela época), para além da alfabetização, seria o estado ou condição que assume aquele que aprendeu a ler e a escrever (SOARES, 1998) e a usar funcionalmente a leitura e a escrita em atividades sociais. Tal definição de alfabetismo já se distancia, entretanto, da noção de letramento assumida por outros autores, desde a década de 1980, como Scribner e Cole (1981), os quais, segundo Kleiman (1995, p. 19) concebem o letramento como “um conjunto de **práticas sociais** que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em **contextos específicos, para fins específicos**” (KLEIMAN, 1995, p. 19, ênfase adicionada).

Segundo Kleiman (1995), desde a década de 1980, o conceito de letramento passou a ser utilizado em meios acadêmicos, na tentativa de distinguir os estudos sobre o “impacto social da escrita” e os estudos sobre alfabetização. Para a autora, embora Paulo Freire tenha atribuído à alfabetização a capacidade de organizar reflexivamente o pensamento, desenvolver a consciência crítica e ser capaz de introduzir os sujeitos no processo real de democratização da cultura e de libertação, essa noção ficou restrita aos meios acadêmicos e, mais tarde, passou a constituir uma das bases para as reflexões iniciais acerca do letramento.

Ao afirmar que o conceito estava restrito aos estudos acadêmicos, Kleiman (1995, p. 20) assevera que “a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização”. Ou seja, o modelo escolar de práticas letradas prevalente no decorrer dos séculos ainda parece estar concebido como uma competência *individual*,

segundo a autora, que determina o sucesso e a promoção escolar, sem se preocupar, todavia, com uma formação mais amplamente focada nos usos da escrita como ela se impõe hoje na alta modernidade. Em razão das necessidades atuais, segundo Rojo (2007, a sair, p. 1):

as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos Novos Estudos do Letramento (NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sócio-cultural e situado das práticas de letramento.

Nessa direção, consideramos o conceito de letramentos (no plural) definido, segundo a autora, como sendo “uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos escritos” (ROJO, 2007, a sair, p. 1). Além disso, os trabalhos dos Novos Estudos do Letramento, abordam questões que estão para além dos contextos escolares, enfocando, sobretudo, as práticas de linguagem/letramentos vistas interdisciplinarmente. Essa perspectiva interdisciplinar tem engajado pesquisadores e estudiosos a refletirem e a buscarem compreender os fenômenos que envolvem os usos da escrita como ela se apresenta no atual momento histórico.

Devido ao aprofundamento dos estudos do letramento nos últimos anos, as demandas sociais de uso da escrita e da leitura tornaram-se evidentes também em outros contextos institucionais que não o escolar apenas (i.e., família, trabalho, igreja etc.) o que impõe, portanto, a necessidade de se expandir o conceito de letramento para abranger a idéia de ‘letramentos’ (no plural), uma noção defendida por proponentes dos Novos Estudos do Letramento, um campo de pesquisa que, segundo Street (2003, p. 77):

desloca o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para focalizar o letramento como uma prática social. Tal noção impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, bem como as relações de poder que configuram tais práticas.

Considerando, assim, as diferentes práticas sociais, a idéia de letramentos vem recebendo adjetivações de acordo com os contextos em que surgem tais necessidades sociais específicas. Nesse sentido, temos, por exemplo, letramento digital (BRAGA, 2004; BUZATO, 2007; XAVIER, 2005) ou letramento eletrônico (BUZATO, 2001), letramento literário (FONSECA, 2004; COSSON, 2004), letramento visual (COSTA, 2007),

letramento multimodal ou multimidiático (KRESS, 2003; LEMKE, 2005), letramento multissemiótico (ROJO, 2007, a sair) entre outros.

Em uma palavra, segundo os Novos Estudos do Letramento, as definições sobre o que é o letramento e as práticas relacionadas ao dito fenômeno são sempre provisórias. O que importa, na verdade, é problematizar o que é assumido como letramento em situações sócio-culturais específicas, bem como questionar quais letramentos são dominantes e quais são de resistência (STREET, 2003, p.1). Ou seja, apontando para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e usos da linguagem, os Novos Estudos do Letramento identificam categorias que convivem de maneira interligada: os letramentos dominantes (ou institucionalizados) e os letramentos vernaculares (ou autogerados) (Hamilton, 2002). Segundo Rojo (2007, a sair, p. 3):

esses movimentos fazem ver a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Nesse sentido, pode-se dizer que os LDP participam do processo dos letramentos dominantes, institucionalizados pela escola, pelos autores de livros, pelo mercado editorial e pelas propostas governamentais de avaliação, compra e distribuição dos LD em território nacional. Segundo Rojo (2007, a sair, p. 2), baseada em Hamilton (2002):

os letramentos dominantes prevêm agentes (professores, autores de LD, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas de resistência ou táticas, no sentido de de Certeau (1994).

Em suma, em decorrência do efeito de globalização e da ampliação do acesso aos meios de comunicação ocorridos nas últimas décadas, surge a necessidade de se refletir a respeito das novas necessidades sociais de letramento, ou seja, das múltiplas dimensões que adquire a escrita, nos modos como ela vem sendo usada na alta modernidade, o que implica um olhar para o letramento para além da letra ao considerarmos outras semioses.

Levantamos agora as reflexões de diversos autores acerca dos letramentos necessários na formação do aluno contemporâneo. Segundo Rojo (2007, a sair, p. 2-3), a mobilidade dos indivíduos nas sociedades densamente semiotizadas da alta modernidade requer letramentos múltiplos e multissemióticos, a serem exercidos de modo ético, crítico e democrático. Para essa autora, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje (ROJO, 2007, a sair, p. 2-3):

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo o seu papel cosmopolita²¹;
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita (...) tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea;
- os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada(...).

Quer dizer, à escola, através da ampliação da circulação de diversificados textos/gêneros de circulação mais ampla, cabe a responsabilidade de criar condições para que o seu alunado se aproprie de letramentos que, de fato, possibilitem o seu trânsito em diversas esferas da atividade humana presentes nas sociedades contemporâneas.

²¹ Em Rojo (2008) consta que “Souza Santos (2005), aponta para a *globalização ou coligação contra-hegemônica*, que não se baseia no incremento e na proteção do local enraizado – embora não negue seu valor estratégico, designando-o como *localização contra-hegemônica* –, mas no que ele chama de *as iniciativas, organizações e movimentos integrantes do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade*, com *vocação transnacional*, mas ancoradas em *lutas locais concretas*, dentre elas, a escola. [...] *O global acontece localmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente*” (SOUSA SANTOS, 2005, p. 74).

Lemke (2005a) acredita que a definição de letramento não pode estar vinculada somente à noção de escrita, mas relacionada à autoria multimidiática, em seus diferentes objetos produtores de sentido em nossa sociedade. Diz o autor (LEMKE, 2005a, s/p):

Não penso se possa definir [o letramento] de maneira mais precisa do que como um conjunto de competências culturais para tornar reconhecíveis os significados construídos socialmente, a partir do uso materiais tecnológicos particulares.

Assim, os letramentos passam a ser um amplo processo de reconhecimento dos sentidos produzidos num momento histórico, social e cultural dado, de acordo com os usos que são feitos das tecnologias disponíveis (escrita, pintura, fotografia, cinema, analógica, digital etc.), através das quais os gêneros discursivos circulam socialmente. Ainda de acordo com Lemke (2005a, s/p), não podemos mais separar tão radicalmente como antes fazíamos as diferentes tecnologias materiais das nossas “estratégias cognitivas”. O autor nos explica que:

Se formos chamados a especificar exatamente quais recursos semióticos e quais tecnologias materiais definem um letramento particular, teremos então tantos letramentos quantos forem os gêneros multimidiáticos (cf. GEE, 1990).

Dessa forma, a leitura de uma imagem acompanhada de texto verbal não poderia ser feita isoladamente, da mesma forma como não poderia, por assim dizer, valer-se de estratégias de leitura da escrita verbal meramente transpostas para estratégias de leitura de uma imagem. Segundo Lemke (2005a, s/p), os sentidos produzidos em gêneros que envolvem diferentes sistemas semióticos ou mídias não devem ser lidos de maneira fixa ou a partir da somatória de seus significados (o significado do verbal somado ao significado da imagem) mas de maneira *multiplicativa* (o significado do verbal modificado pelo contexto da imagem, o significado da imagem modificado pelo contexto do verbal), produzindo sentidos mais amplos que a simples soma de suas partes (LEMKE, 2005a, s/p).

Segundo Kress (2003), embora as teorias de gênero considerem o cinema, a televisão e, mais recentemente, as mídias digitais como meios de manifestações sociais de linguagem, as teorias do letramento ainda enfatizam os fenômenos linguísticos e, assim, necessitariam ser expandidas. O problema, segundo Kress, reside na adaptação das categorias desenvolvidas para compreender os fenômenos linguísticos de maneira a

atender às necessidades de compreensão de textos que se realizam em outras modalidades ou semioses.

Assim, diante do surgimento e da ampliação do acesso à informação na contemporaneidade, intensificada pelas tecnologias digitais de comunicação, adotamos as discussões realizadas por Rojo (2007, a sair, p. 2-3) em que a autora reflete sobre três aspectos importantes para as abordagens dos letramentos necessários para a formação do aluno contemporâneo:

- a. O aumento vertiginoso do acesso e da diversidade de informações possibilitadas pelos meios de comunicação (tanto digitais quanto analógicos) que gera um certo distanciamento dos materiais impressos e implica em novas maneiras de ler, produzir e fazer circular socialmente os textos;
- b. A diminuição das distâncias geográficas, culturais e temporais proporcionada pela rapidez tanto dos meios de transporte quanto das tecnologias digitais de informação, fato esse que provoca uma transposição das fronteiras, gerando um desenraizamento das populações e desconstruindo identidades, características essas que também colaboram para mudanças nas práticas de letramentos;
- c. A multissemiótica, observada atualmente com maior atenção, que foi possibilitada através da interação intensificada de diferentes aportes sógnicos a partir dos recursos multimidiáticos e hipermidiáticos, que influencia diretamente na maneira de ler e produzir textos impressos.

Em síntese, as mudanças ocorridas nos últimos anos acarretam implicações e desdobramentos importantes em relação às práticas de leitura e de letramento em diversos contextos sociais, não exclusivamente no ambiente escolar, que devem ser investigados para sua melhor compreensão. No caso desta pesquisa, um dos interesses centrais é verificar como as atividades de leitura propostas pelas coleções didáticas têm contribuído para letramentos para "além da letra", permitindo aos alunos a possibilidade de compreensão mais ampla na leitura de textos em gêneros discursivos que circulam em seu cotidiano (tais como os das esferas publicitária e jornalística) ou oferecendo acesso às obras de arte e fotografias em livros que, tradicionalmente, buscaram manter o foco na leitura de textos verbais.

Levando em consideração as discussões realizadas até o momento, apresentamos os critérios de análise utilizados por Rojo (2007, a sair) para classificar os letramentos oferecidos pelas coletâneas de textos dos LDP. Para isso, a autora, inspirada nas propostas do INAF (RIBEIRO, 2003), esboça a classificação de *âmbitos de letramento*, que reúne gêneros e esferas em três âmbitos: o das Artes, o da Divulgação Científica e o da Cidadania. Apresentamos, no Quadro 2, os critérios propostos por Rojo (2007, a sair), buscando focar nosso interesse nos âmbitos relacionados aos gêneros que compõem o *corpus*²² desta pesquisa:

Âmbitos	Esferas de circulação / produção de textos	Gêneros
das Artes	Artes da imagem	Fotografia, fotograma
	Artes gráficas	Ilustração, reprodução de xilogravura ou litogravura
	Artes plásticas	Reprodução de pinturas e esculturas
	Artes musicais	Letras de canção, reprodução de partituras e cifras
	Literária	Autobiografia, conto, crônica, poemas, novelas, peças teatrais etc.
	Literatura Infanto-juvenil ²³	Conto de fadas, populares, fábulas, narrativas de aventura, de enigma, de ficção científica etc.
	Tradição oral	Adivinha, cordel, lenda, letra de cantiga, parlenda, piada, trava-língua etc.
da Divulgação Científica	Divulgação Científica	Artigo, verbete, citação, curiosidades, bula, biografia, infográfico, mapa, tabela, relato histórico etc.
	Escolar	Descrição, diálogo, enunciado de problema, instrução, lembrete, lista, narrativa, opinião, redação, resumo etc.

22 A seleção do *corpus* bem como seus critérios específicos e os procedimentos realizados nas pré-análises serão descritos no capítulo de metodologia, a seguir.

23 De acordo com Rojo (2008, no prelo, s/p), é importante separar as esferas Literárias da Literatura Infanto-Juvenil "devido às discussões sobre o caráter histórico para-escolar do desenvolvimento da edição do livro infanto-juvenil no Brasil". Na presente pesquisa, esta distinção não é necessária, uma vez que não priorizamos discutir questões relacionadas ao valor literário.

Âmbitos	Esferas de circulação / produção de textos	Gêneros
da Cidadania	Digital	E-mail, homepage, chat etc.
	Entretenimento ²⁴	História em quadrinhos, tira, cartum, jogos etc.
	Jornalística	Foto-jornalismo, Reportagem com imagem, Charge ²⁵ , Primeira página
	Publicitária	Anúncio publicitário, campanha, folder, logomarca, rótulo etc.

Quadro 2: Âmbitos de letramento e esfera de circulação/produção (adaptado de ROJO, 2007)

A partir desses critérios de análise destacados, buscamos refletir com maior profundidade durante a elaboração da resposta à segunda questão desta pesquisa, cujo objetivo é verificar quais são as abordagens de leitura oferecidas pelos LDP para esses gêneros. Para tanto, passamos, a seguir, a apresentar as abordagens teóricas sobre leitura, organizadas em ordem cronológica, buscando relacioná-las (e reconfigurá-las) aos processos de leitura que ocorrem em textos que envolvem mais de um sistema semiótico.

2. Abordagens teóricas sobre leitura

A partir da segunda metade do século XX, pesquisadores começaram a elaborar teorias para explicar e refletir sobre os diversos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler. No Brasil, as discussões teóricas sobre a leitura que maior impacto tiveram no ensino de Língua Portuguesa datam do início da década de 1970, quando se afirmou uma "crise na leitura", causada por problemas do sistema de ensino e pelo afastamento da população em relação aos materiais escritos, que, segundo Zilberman e Silva (1988), era decorrente do crescente acesso aos produtos de outros meios de comunicação, principalmente a televisão. Visto de hoje, o termo "crise" pode ser entendido como o momento em que as concepções sobre leitura eram ainda forjadas no paradigma do texto verbal impresso, sobretudo no contexto escolar. Atualmente, as concepções acerca da

24 Neste caso, a autora considera que Entretenimento seja a *esfera de circulação*, diferentemente da classificação exposta anteriormente (Cf. cap. 1 desta pesquisa).

25 O gênero *charge* é classificado de acordo com sua *esfera de produção*, ou seja, das *Artes gráficas*, conforme exposto anteriormente (Cf. cap. 1 desta pesquisa). Neste caso, a autora refere-se à esfera de circulação do gênero *charge*, sobretudo na esfera jornalística.

leitura ampliaram-se e passaram a abranger outros produtos verbais e não-verbais que são veiculados em diferentes mídias, sejam elas o meio impresso, a comunicação de massa audiovisual ou o meio digital, permitindo refletir mais amplamente sobre a compreensão de textos.

Para isso, expomos brevemente visões teóricas acerca da leitura, incluindo as semioses do verbal escrito e das linguagens visuais a partir de uma perspectiva interpretativa enunciativo-discursiva, que permitirão estabelecer critérios de análise para esta pesquisa ao investigar as propostas apresentadas pelos LDP para a leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos.

A seção está organizada cronologicamente, a partir de modelos teóricos: o primeiro que enfoca a leitura como processo de *decodificação*; o segundo, de base *cognitivista e interacionista* e o terceiro que propõe uma abordagem *enunciativo-discursiva* sobre o processo de leitura. Consideramos importante esse resgate teórico para que seja possível identificar, como pretendemos, quais propostas são apresentadas pelos LDP para as atividades de leitura que envolvem textos em gêneros multissemióticos.

2.1. Leitura como processo ascendente (*bottom-up*)

As primeiras abordagens acerca do processo de leitura se davam no modelo da decodificação da escrita, a partir do contato visual do leitor com o texto verbal escrito. Em 1976, Gough focalizou os eventos que constituem a decodificação durante o intervalo de cada segundo de leitura: no campo da percepção, a fixação ocular e o movimento sacádico (as pausas e os movimentos dos olhos sobre o texto, considerando que a visão periférica auxilia na fixação do olhar nas posições subsequentes), a identificação da letra e o mapeamento de suas representações fonéticas abstratas, palavra por palavra, em ordem sequencial da esquerda para a direita. Gough (1976) então investiga os processos relacionados à memória e ao processamento das entradas lexicais (memória primária, também chamada memória de trabalho ou de curto prazo), identificação de estruturas já armazenadas na memória secundária, suas relações gramaticais com os elementos já conhecidos etc., para que, então, se realize uma interpretação semântica. O texto, nessa perspectiva, era visto como um objeto que reunia o significado em si mesmo: o significado

“depende do texto” (KATO, 1985, p. 52) e alcançá-lo seria a etapa final do processo de decodificação.

O modelo de Gough (1976) é conhecido como de processamento *bottom-up*, ou *ascendente*, que focaliza os processos perceptuais e cognitivos (teorias de memória) do leitor a partir do texto para atingir seu significado. Assim, o modelo é chamado *bottom-up* ou ascendente porque parte das unidades menores e mais baixas (letras, palavras) para as unidades mais amplas ou mais altas (o significado do texto e o conhecimento do leitor). As práticas de ensino apoiadas nesse modelo enfatizam a leitura de letras, sílabas, palavras e sequências em voz alta, em um processo de decodificação da escrita para a fala, exigindo do aprendiz certas habilidades e estratégias de reconhecimento de letras e de suas representações sonoras, independente do contexto em que o texto se insere durante a leitura ou de sua significação mais ampla.

Para o modelo de processamento automático de LeBerge e Samuels (1976, *apud* LODI, 2004), o leitor pode passar por estágios de percepção visual durante a decodificação sequencial de letras e palavras, chegando a organizar, de modo automatizado, as unidades sucessivamente até o nível frasal. Ao criticar esse modelo, Kleiman (1989a) aponta que sua relevância, assim como o de Gough, para a investigação de problemas aplicados é limitada, por explicar apenas o processo de organização de micro-unidades (letras, sílabas, palavras e frases) durante a decodificação. O papel do leitor permanece passivo diante da leitura, pois o modelo (também ascendente) considera que o significado está presente no texto.

Por sua vez, a visão crítica de Coracini (1995, p. 14) sobre esse modelo sustenta que “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto”. Outras críticas podem ser encontradas no decorrer das últimas décadas sobre o modelo ascendente de leitura, entretanto as atividades escolares, que nele se apóiam até hoje, inclusive, promovem ainda procedimentos de localização e identificação de palavras e trechos nos textos ou de fluência na leitura em voz alta. Segundo alguns autores, tais abordagens pedagógicas de leitura podem resultar na formação de um leitor pouco estratégico, com dificuldades de compreender as entrelinhas e de realizar síntese das idéias principais do

texto (KATO, 1985) e de atribuir sentidos específicos, de acordo com o contexto em que a leitura se realiza.

Durante a leitura de uma charge, por exemplo, sob a perspectiva do modelo ascendente de leitura, o leitor teria dificuldades de associar o texto verbal escrito à imagem (o modelo não prevê a leitura não-verbal e sua interação com o verbal), além de não considerar o contexto histórico e político que certamente se constitui como base da reflexão e da compreensão da charge. As atividades baseadas nesse modelo de leitura geralmente privilegiam o uso de automatismos de identificação (LODI, 2004, p.43) e podem encaminhar o aluno a localizar informações, focalizadas em aspectos gramaticais ou para questões voltadas ora para o verbal, ora para o não-verbal, sem que haja uma relação entre os dois sistemas, além de não oferecer uma compreensão mais ampla do gênero em sua situação de produção sócio-histórica.

2.2. Leitura como processo descendente (*top-down*)

Ao contrário do modelo *bottom-up*, focado no texto, o modelo psicolinguístico (ou cognitivista) de Goodman (1988 [1976]), focado no leitor, argumenta que a leitura não é um processo sequencial, mas um processo que exige do leitor a seleção e a antecipação de informações, como uma atividade de interação entre o texto e o leitor. A leitura eficiente, neste modelo, não é a percepção e identificação precisa de todos os elementos da língua escrita, mas sim a habilidade do leitor em selecionar os aspectos mais produtivos, necessários para produzir e testar hipóteses de leitura a partir de seu conhecimento prévio.

Nesse sentido, o leitor pode retornar a ler trechos para confirmá-los, selecionar informações para integrar o significado que está sendo construído, eliminar as alternativas improváveis, de maneira semelhante a um jogo de adivinhação durante a leitura (SMITH, 1989). O modelo de Goodman, assim como o modelo de Smith (1989), é conhecido como de processamento *top-down*, ou *descendente* e afirma que a leitura parte do conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor para chegar ao significado do texto (*top*), acionando procedimentos de decodificação, baseados nas unidades menores (*down*) somente durante o processo de verificação de hipóteses. Este modelo considera que o leitor necessita inter-relacionar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência anterior de maneira

ativa dentro do processo, para preencher as lacunas de leitura através de inferências, assumindo a responsabilidade pela construção da interpretação do texto.

Smith (1997), ao retomar seus trabalhos dos anos 1970, afirma que o leitor tem uma posição ativa ao buscar o sentido do texto impresso, ao invés de esperar que o texto ofereça seu significado. Dessa forma, o leitor deve reunir lembranças e experiências vividas que compõem sua *teoria de mundo* para buscar os significados do texto, em um processo em que, através da linguagem, seja possível fazer previsões durante a leitura de forma semelhante à realizar perguntas, enquanto a compreensão seria a resposta a tais perguntas.

Os autores supracitados têm como base uma teoria cognitiva, na qual o indivíduo não absorve passivamente a realidade mas re-elabora seu mundo, a partir de esquemas de assimilação e de formulação de hipóteses capazes de torná-lo um sujeito que interage com os objetos e pessoas ao seu redor. Nesse sentido, o termo "ativo" nesses autores refere-se ao uso de esquemas desenvolvidos a partir de estratégias dedutivas de leitura, voltados à obtenção, avaliação e utilização das informações contidas no texto.

Entretanto, esse modelo pode trazer limitações e questionamentos ao considerar que o leitor torna-se soberano em suas escolhas interpretativas, a partir de seus esquemas cognitivos desenvolvidos previamente, permitindo que toda leitura seja legítima e possível, inclusive uma leitura “equivocada”. Embora esse conhecimento prévio permita ao leitor reconhecer o contexto da leitura a partir de uma experiência vivida anteriormente, não é possível garantir que sua interpretação seja adequada ou equivalente ao significado pretendido pelo autor em seu texto, uma vez que a perspectiva *top-down* não chega a recontextualizar a leitura de um texto em seu funcionamento na sociedade. Kato (1985), ao criticar esse modelo, aponta para o problema do uso excessivo de adivinhações durante a leitura sem que haja confirmação das informações através do texto: embora o leitor seja capaz de apreender facilmente as idéias gerais e principais do texto, em pontos específicos e mais obscuros seria importante confirmar as hipóteses de leitura para que esta não seja equivocada.

Outro problema pode ser apontado no que diz respeito à leitura de imagens: esse modelo não prevê a interação entre textos verbais e não-verbais em gêneros multissemióticos, considerando apenas a representação da linguagem nas modalidades oral

e escrita (LODI, 2004, p. 46). Assim, atribuir legitimidade às interpretações de leitores a partir de seus esquemas cognitivos é considerar que seria possível valer-se, por exemplo, de paradigmas lógico-proposicionais para leituras não-verbais, ou seja, considerar a leitura de uma imagem a partir de esquemas de leitura lógico-cognitivos. Nesse sentido, a interpretação de uma imagem (ou de uma imagem com texto verbal) estaria condicionada aos esquemas de assimilação e às estruturas adquiridas em experiências anteriores desse leitor com imagens semelhantes que não garantem a reconstrução dos significados pretendidos pelos gêneros em sua situação de produção (política, histórica e temporal), além da dificuldade que o leitor teria para a identificação das esferas de funcionamento desses gêneros (publicitária, jornalística, científica etc.). Considerando que o nível de inferências necessárias seja maior para a compreensão de um gênero multissemiótico, a leitura *top-down* pode encaminhar a interpretação para inúmeras possibilidades diferentes de significados ao sabor das experiências anteriores (episódicas) desse leitor, todas validadas por esse modelo.

Atividades possíveis de serem encontradas em LDP sob a perspectiva deste modelo podem ser identificadas como aquelas em que cabe ao aluno atribuir livremente os significados de um texto multissemiótico, ou seja, questões abertas que levam o leitor-aluno a responder segundo suas vivências e opiniões, sem que haja outras atividades de avaliação dessa leitura para certificar a verificação das hipóteses levantadas.

2.3 Leitura como processo interativo

Nos modelos *interacionistas* (RUMELHART, 1977; CAVALCANTI, 1983; KLEIMAN, 1989a, 1989b, 1992), os processamentos *bottom-up* e *top-down* ocorrem simultaneamente, uma vez que propõem o processamento de informações provenientes de diversas fontes na busca pela construção do significado dos textos, *numa interação não hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do sujeito: do gráfico ao de mundo* (LODI, 2004, p. 48). Kleiman (1989a) complementa que a abordagem interacionista do processo de leitura fornece ao leitor a possibilidade de antecipação e seleção de informações para a elaboração de hipóteses, além de considerar as teorias funcionais, a

pragmática e as gramáticas textuais para a compreensão do texto como unidade (e não como micro-unidades lexicais e frasais).

Segundo Kleiman (1989b), a interação escrita diferencia-se da oral: a negociação de sentidos, que ocorre na interação oral face a face entre os interlocutores em um contexto específico, permite confirmações, ajustes e reajustes para a compreensão dos sentidos construídos pelos falantes durante o processo de conversação; por outro lado, a interação por meio da escrita não permite o mesmo confronto para o esclarecimento do autor para seu leitor, por ser descontextualizada em relação à interação oral. Assim, é necessário que o leitor considere seus conhecimentos prévios - linguísticos, textuais e de mundo - para a recuperação dos sentidos pretendidos pelo autor durante o processo de leitura (LODI, 2004, p. 48).

Para isso, é necessária a aprendizagem de processos que Kleiman (1989b) define como *estratégias de leitura (metacognitivas e cognitivas)* e *habilidades linguísticas*. A autora considera como *estratégias cognitivas* as operações inconscientes e automáticas da leitura, ou seja, que não são controladas ou refletidas pelo leitor e que colaboram para a estabelecer a relação de coerência e de coesão do texto. As *estratégias metacognitivas* permitem uma reflexão consciente sobre o processo de leitura, proporcionando ao leitor a possibilidade de estabelecer seus objetivos diante do texto, que são regulados através da auto-avaliação (confirmação de hipóteses, re-elaboração de objetivos).

Segundo Lodi (2004, p. 40), as visões teóricas apresentadas até o momento assumem que o leitor seria um *detentor de habilidades que lhe dão a impressão de domínio e de controle da linguagem por meio dos elementos linguísticos*. Tais perspectivas apóiam o ensino da leitura em termos de estratégias e capacidades que devem ser desenvolvidos pelos alunos para seu sucesso escolar.

Dentro desta perspectiva, as atividades em LDP que envolvem textos em gêneros multissemióticos podem apresentar-se próximos do modelo a seguir:

1. Desenvolvimento das estratégias metacognitivas: elaboração de hipóteses e perguntas para o texto, formulação de objetivos de leitura e questões voltadas para a auto-avaliação desse processo. O conhecimento dos gêneros multissemióticos pode ser utilizado como forma de "abordar" o texto, assim como é comum abordar o texto

através do título e de outros elementos paratextuais. Nesse sentido, as atividades podem encaminhar a elaboração de hipóteses e perguntas para o texto a partir das imagens como forma de antecipar a leitura do texto verbal. As questões que buscam auto-avaliar os objetivos e confirmar as hipóteses de leitura devem ser propostas pela atividade para que a abordagem seja caracterizada como própria do modelo interacionista.

2. Desenvolvimento das estratégias cognitivas: possibilitar a compreensão localizada do texto, através de habilidades linguísticas tais como: vocabulário, marcadores coesivos, intenção do autor a partir da forma utilizada, coerência entre as informações contidas no texto etc. É provável que as relações entre os sentidos da imagem e do texto verbal sejam apresentadas nesse momento da leitura, ao se buscar construir os sentidos do texto em gênero multissemiótico.

Ao realizar uma crítica, Coracini (1995) diz que o modelo interacionista, aparentemente intermediário na dicotomia ascendente/descendente, apresenta uma visão não muito diferente das concepções anteriores ao considerarmos que nem toda leitura de um texto é possível: segundo a autora, que acredita que o sujeito seja interpelado pela linguagem e submetido inconscientemente à ideologia, existiriam as leituras autorizadas (ou inferências autorizadas) que mantêm o texto como o portador de significados predeterminados que impediriam e desautorizariam o leitor de realizar outras leituras. Essa crítica é aceita até o nível em que se considera o sujeito em posição de "assujeitamento" perante a ideologia, ou seja, incapaz de questioná-la e de compreender seu funcionamento. A apresentação da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa é feita no próximo item.

2.4 Leitura como processo discursivo

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, com forte influência no Brasil da linha francesa de Pêcheux (1969/1975), a visão sobre leitura leva em consideração a noção de discurso, diferentemente das visões apresentadas anteriormente, de forma que o texto não é visto como uma simples transmissão de informação, mas como produtor de efeitos de sentidos entre interlocutores. A Análise de Discurso Francesa considera que o sentido é um produto da ilusão causada pela relação entre língua e ideologia em um discurso e, por esta razão, preferem utilizar o termo "efeito de sentido". Sob esta perspectiva, o que interessa é

compreender como um discurso funciona e, ao funcionar de uma maneira e não de outra, que efeitos de sentido produz (BARRIQUELLO, 2007). A respeito das linguagens verbal e não-verbal, Orlandi (1988, p. 38) afirma que:

o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva que inclui sua relação com todas as formas de linguagem.

Segundo Orlandi (1988, p. 11), durante o processo de leitura é preciso considerar os seguintes aspectos:

1. A não existência de um autor onipotente, cujas intenções controlam todo o percurso da significação do texto. As intenções do texto estarão condicionadas pela ideologia e pelo imaginário, em um processo inconsciente e sem controle por parte do autor; o autor, neste caso, está sujeito e condicionado pela ideologia e interpelado pela linguagem durante o processo de escrita de seu texto;
2. A não existência de transparência do texto, que diria, por si, toda (e apenas uma) significação. Os textos sempre estarão acompanhados de outros discursos, porém sua leitura pode não ser evidente: os outros discursos que permeiam o texto podem estar representados pelas entrelinhas, sob a forma de implícitos, e seus sentidos são obscurecidos em virtude do processo de esquecimento ou da não evidência dos pressupostos;
3. a não existência de um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão domina as múltiplas determinações de sentidos que se estabelecem em um processo de leitura; nesse sentido, o leitor pode apresentar limitações na compreensão da leitura que podem estar relacionadas tanto à falta de domínio dos pressupostos trazidos pelo texto quanto pelo condicionamento/assujeitamento à ideologia.

Dessa forma, acreditamos que as atividades propostas pelos LDP que podem ser enquadradas nesta perspectiva teórica de leitura estarão voltadas à explicitação dos discursos e valores subjacentes aos textos, buscando levar o leitor a identificar as condições de produção e de recepção dos discursos e de suas ideologias. Nesse sentido, as atividades que envolvem gêneros multissemióticos podem apresentar propostas que buscam voltar a atenção do leitor para os aspectos ideológicos que determinam efeitos de sentido através

das escolhas realizadas pelos autores, tanto de ordem linguística quanto em relação às imagens.

2.5. Leitura na perspectiva enunciativo-discursiva

Para considerar uma proposta de atividade de leitura como enunciativo-discursiva, é necessário que seja possibilitada a contextualização do gênero discursivo, buscando recuperar a situação de produção de seus autores, as esferas de produção e circulação desses gêneros, seus objetivos discursivos, as ideologias e apreciações valorativas incorporadas tanto sobre o leitor projetado quanto em relação aos temas apresentados. Conforme afirmam Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37):

os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.

Dessa forma, buscaremos encontrar nas atividades de leitura dos LDP os indícios responsáveis para o encaminhamento de uma abordagem enunciativo-discursiva:

1. situação de produção: atividades que levam o aluno a compreender o contexto de produção dos gêneros, conhecer os autores e os meios de circulação na sociedade;
2. apreciação valorativa: atividades dos LDP que levam o aluno a perceber quais são as apreciações valorativas dos gêneros apresentados para leitura, os propósitos de quem escreveu e as projeções sobre seus leitores;
3. funcionamento dos gêneros discursivos em esferas: atividades que buscam mostrar para o aluno como cada gênero discursivo produz sentidos de acordo com as esferas sociais nas quais são produzidos;
4. possibilidade de refletir acerca das ideologias em jogo no gênero discursivo: atividades que permitem deslocamentos ideológicos, levando o aluno a reconhecer o posicionamento político e social dos autores e, assim, formular questionamentos pertinentes para a formação de alunos com um olhar menos ingênuo.

Em síntese, embora as principais características dessas abordagens teóricas sejam mais evidentes em abordagens de leitura de textos verbais, buscamos reconhecer as

semelhanças de tratamento durante a leitura de outras linguagens a partir da elaboração dos enunciados das atividades propostas pelas coleções didáticas.

3. Critérios de análise sobre abordagens de leitura

Considerando as discussões acerca das abordagens teóricas sobre leitura apresentadas até o momento, apresentamos a seguir os critérios de análise elaborados a partir de sua reconfiguração teórica para buscar responder à questão de pesquisa voltada a compreender as propostas de leitura realizadas pelas coleções didáticas para textos com diferentes semioses.

Em relação à proposta de **leitura** de textos em gêneros multi- e intersemióticos, utilizamos os seguintes critérios:

Classificação	Visão teórica sobre leitura	Atividades possíveis
Primeiro Conjunto: Decodificação	Leitura como processo de decodificação bottom-up	- Localização e cópia de informações ora do texto verbal, ora do texto não-verbal.
	Leitura como processo de decodificação top-down	- Atribuição livre de significado sem proposta de verificação e avaliação da leitura.
Segundo Conjunto: Interativo	Modelo interacionista ou cognitivo	- Elaboração de hipóteses de leitura dos textos verbais a partir da antecipação temática que a imagem oferece; - Verificação e avaliação das hipóteses de leitura na relação entre o texto verbal e o texto não-verbal.
Terceiro Conjunto: Discursivo	Análise do Discurso	- Atividades que encaminhem à explicitação dos pressupostos do discurso verbal e não-verbal e suas ideologias; - Indicação da "condição de produção", da "condição de recepção" e suas respectivas representações ideológicas; - Possibilitar reflexão e deslocamento ideológico.
	Modelo Enunciativo-discurso	- Promover relações entre o leitor e os gêneros discursivos; - Apresentação da situação de produção dos enunciados nos gêneros multissemióticos; - Apreciação valorativa dos autores e dos meios de circulação dos gêneros multissemióticos sobre seus interlocutores e sobre os temas abordados; - Funcionamento dos gêneros multissemióticos nas esferas sociais.

Quadro 3: Critérios de análise para as abordagens de leitura

A partir dessas categorias, esperamos responder à questão de pesquisa 2, voltada a reconhecer quais são as abordagens de leitura sobre textos que envolvem mais de um sistema semiótico de linguagem, que será desenvolvida durante a análise qualitativa, no capítulo V.

CAPÍTULO III

Metodologia de Pesquisa

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, na seguinte ordem: (1) a perspectiva metodológica adotada; (2) o contexto em que a pesquisa se desenvolve; (3) os procedimentos utilizados para a escolha do *corpus* e (4) os procedimentos de análise.

1. A perspectiva metodológica adotada

Nas duas últimas décadas, como vimos, a ampliação e o acesso das tecnologias digitais, associado ao processo de globalização, trouxe mudanças significativas nas relações entre os falantes que envolvem linguagem e cultura, além de novas necessidades de letramentos apontadas por Rojo (2007, a sair, pp. 2-3): a dinâmica da circulação da informação em meio digital que altera a maneira de ler, escrever e circular textos socialmente; a redução das distâncias espaciais e temporais, “desenraizando as populações e desconstruindo identidades”, e, finalmente, a expansão do conceito de leitura a partir das novas possibilidades hipermidiáticas do texto eletrônico que, vistos de forma mais ampla, alteram a relação do leitor com as já existentes formas de leitura e suas diferentes modalidades. Segundo a autora, “esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LDs)” (ROJO, 2007, a sair, p. 3).

Nesse sentido, a pesquisa sobre o livro didático nacional e as abordagens da leitura de textos multissemióticos por ele apresentadas se torna um objeto genuíno a ser tematizado em Linguística Aplicada, por possibilitar uma investigação que é relevante socialmente, na medida em que está intimamente relacionada à construção dos letramentos em língua materna e às recentes necessidades acarretadas pelas novas tecnologias de textos, envolvendo diferentes abordagens teóricas para a sua compreensão (decorrentes tanto do uso das linguagens visuais presentes nas coletâneas das obras didáticas quanto do trabalho

pedagógico de leitura apresentado pelos autores/editores). Tal investigação pode também ter impacto em mudanças sociais, ao realizar uma proposição de critérios de avaliação mais precisos para as futuras edições do PNLD e ao colaborar para a elaboração de perspectivas de trabalho com a leitura escolar de textos multissemióticos.

De maneira a abordar e investigar este problema de linguagem socialmente relevante, esta pesquisa foi composta por duas etapas metodológicas distintas: (a) um levantamento quantitativo sobre a Base de Textos²⁶ da edição do PNLD/2008 de 5ª a 8ª séries e (b) uma análise documental qualitativa interpretativa das propostas de leitura que acompanham os textos uni-, multi- ou intersemióticos presentes nas coletâneas dos LD analisados. Assim, ao investigar as coletâneas de textos em gêneros multissemióticos e as abordagens didáticas sobre a leitura desses textos apresentados pelos LDP, partimos do processo de interação entre o pesquisador e o objeto para verificar quais são os campos de conhecimento necessários para passar pelo processo de reconfiguração teórica para a compreensão da complexidade do objeto de pesquisa e, dessa forma, verificar quais são as possibilidades metodológicas de investigação desse objeto, uma vez que outras disciplinas com ele envolvidas apresentarão vozes (pontos de vista) importantes para a compreensão do conjunto complexo de fatores que envolve o LDP. Para a investigação deste trabalho, são áreas do conhecimento relevantes: a Semiótica, a teoria de Gêneros do Discurso, as teorias da Leitura e as teorias do Letramento, discutidas nos capítulos anteriores. Além disso, são também levadas em conta as políticas públicas implantadas para análise, compra e distribuição dos LDP para as escolas públicas (PNLD)²⁷.

26 As Bases de Textos construídas pelo Grupo de Pesquisa LDP-Perfil (CNPq), assim como a organização de outros documentos relacionados ao LDP, foram produzidas com base nas listas de textos elaboradas pelos avaliadores que participaram de cada edição do processo de avaliação dos livros didáticos, nas fichas de avaliação. Tais bases estão disponíveis publicamente na internet no endereço <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil/>. Confira a base de textos referente ao PNLD/2008 no Anexo deste trabalho (CD-ROM)

27 Segundo Batista (2003, pp. 25-26), “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela COMDIPE

Durante o levantamento quantitativo, consideramos as informações presentes na Base de Textos elaboradas pelo Grupo de Pesquisa LDP-Perfil acerca dos textos que compõem as coletâneas das coleções didáticas. Esta etapa da pesquisa não se propôs a oferecer generalizações ou afirmações positivas sobre os resultados encontrados, mas tomou tais resultados como **indícios** capazes de auxiliar na escolha do *corpus* para a análise qualitativa e de qualificar as coletâneas de textos multissemióticos.

Após a escolha do *corpus*, o trabalho passou a ser o de **revisar as informações** da Base de Textos sobre os LDP escolhidos, a partir da leitura cuidadosa dos mesmos, buscando encontrar gêneros relevantes para a pesquisa que, por razões diversas, não houvessem sido registrados. Simultaneamente, buscamos classificar os gêneros e suas linguagens (verbal, verbal-visual, visual-verbal e visual) encontrados nas coleções a partir dos critérios de análise apresentadas nos capítulos anteriores (Capítulo 1). O objetivo deste levantamento é o de responder à primeira questão desta pesquisa, a saber: “Quais são os textos em gêneros uni-, multi- e intersemióticos selecionados para comporem as coletâneas da amostra de LDP?”, que busca identificar quais gêneros do *corpus* são apresentados pela coletânea e quais são os sistemas semióticos utilizados pelas coleções didáticas em suas coletâneas.

Durante a análise documental qualitativa interpretativa, que leva em consideração que a construção do conhecimento é realizada a partir da interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (no caso, a amostra de LDP), o enfoque da pesquisa teve como base uma abordagem enunciativo-discursiva Bakhtiniana que, segundo Brait (2001, p. 16), "vem sendo mobilizada e tem a vantagem de valorizar o ‘corpus’ e despertar no analista a capacidade de dialogar com esse corpus e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua".

Nessa perspectiva, o objetivo da análise qualitativa é o de responder à segunda questão de pesquisa, a saber: (2) “Há propostas de leitura para os textos em gêneros multi- e intersemióticos? Quais?”. Como já anunciado previamente, a segunda questão formulada

(Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação”.

é voltada a examinar as propostas de leitura dos LDP a partir da maneira pela qual as coleções didáticas apresentam suas atividades envolvendo mais de uma semiose.

2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa, de maior âmbito, subsidiado pelo CNPq e coordenado pela Prof^a Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo, denominado *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (LDP- Properfil)* que hoje integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela UNICAMP. O Projeto foi realizado por três equipes, pertencentes, respectivamente, ao CEALE/FAE/UFMG²⁸, à FAE/UFPE²⁹ e ao IEL/UNICAMP³⁰. Dessas equipes, fazem parte, entre outros pesquisadores, também avaliadores participantes dos diversos PNLD ligados a diversas instituições, bem como pesquisadores em formação que estão desenvolvendo pesquisas sobre LDP. É nesse contexto de produção que este trabalho se desenvolve.

O Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte trabalha, portanto, a partir dos dados acumulados pela pesquisa e pelas sucessivas avaliações do PNLD, que, a partir do ano de 2000, institucionalizou-se no CEALE/FAE/UFMG, que passou a sediar a avaliação pedagógica dos LDP (do PNLD/2002 em diante). Tal institucionalização oportunizou a pesquisa científica organizada sobre o LDP em circulação nas escolas públicas.

3. Critérios de seleção do *corpus*

Levamos em consideração os seguintes critérios para a escolha das coleções didáticas para as análises quantitativa e qualitativa:

1. As coleções devem apresentar volume significativo de gêneros multi- e intersemióticos, dentro da amostra geral das coleções avaliadas. Para isso, é preciso ressaltar que nem todas as imagens são acompanhadas de propostas de leitura. Por esta razão, foi preciso selecionar as coleções que apresentam **o maior número de textos nas linguagens**

28 CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. FAE: Faculdade de Educação. UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais.

29 FAE: Faculdade de Educação. UFPE: Universidade Federal de Pernambuco.

30 IEL: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

visuais, visuais-verbais e verbais-visuais para posterior verificação (durante a análise qualitativa) de seu funcionamento entre as atividades de leitura propostas pelos LDP.

2. Selecionar duas coleções para compor a amostra, entre as obras recomendadas pelo PNLD, considerando a possibilidade de comparar duas propostas diferentes de trabalho com gêneros multi- e intersemióticos nas atividades de leitura.

3.1. Primeira pré-análise: visão geral das coleções didáticas do PNLD

Uma das etapas fundamentais para a seleção do *corpus* deste trabalho foi realizar uma pré-análise com a confecção de gráficos e tabelas comparativos a partir da manipulação de planilhas das Bases de Textos produzidas pelo Grupo de Pesquisa LDP-Propertil, referentes às obras avaliadas nos PNLD/2002, 2005 e 2008. O levantamento considerou as várias possibilidades de textos potencialmente³¹ multi- e intersemióticos nas três edições, buscando encontrar coleções que atendessem aos critérios de seleção do *corpus*.

Na Base de Textos, o tratamento que é dado ao registro de informações relacionadas aos gêneros acompanhados de imagens dificulta a verificação de hipóteses a partir do levantamento quantitativo inicial, pois o foco para a multisemiose não é priorizado durante a construção das bases de dados pelos pesquisadores ou das listas dos avaliadores do PNLD. Não há, ainda, preocupação em especificar os gêneros que apresentam mais de uma unidade sónica (texto e imagem). Os gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem e primeira página) não fazem parte deste levantamento inicial por não ser possível julgar, a partir das Bases de Textos, se tais gêneros estão ou não acompanhados por imagens (seja de maneira híbrida ou intercalada) pelo fato de que seu registro ocorre separadamente, ora como texto jornalístico, ora como imagem. Fato semelhante acontece em relação aos poemas visuais ou concretos que foram classificados simplesmente como "poema". A incorporação desses textos se dará posteriormente, durante a revisão das planilhas a partir das coleções selecionadas para o *corpus*.

31 Consideramos "potencialmente multi- e intersemióticos" os textos que possam apresentar linguagens visuais, verbais-visuais e visuais-verbais em sua forma composicional, a partir da revisão de gêneros feita sobre a Base de Textos pelo Grupo de Pesquisa LDP-Propertil sobre a classificação realizada pelos avaliadores do PNLD.

A partir da constatação de que a Base de Textos oferece um panorama mais geral ao observarmos os resultados obtidos em um primeiro levantamento de dados, foi preciso tomá-los como indícios que foram verificados em uma investigação mais aprofundada posteriormente. Assim, os gráficos e tabelas abaixo apresentam esses indícios, que possibilitaram escolher as duas coleções didáticas para composição do *corpus*.

O primeiro levantamento realizado buscou identificar a quantidade de textos verbais, bem como a de textos potencialmente multi- ou intersemióticos (mais genericamente, nesse momento, chamados de textos não-verbais). A tabela (Quadro 4) a seguir mostra uma visão geral dos gêneros das coletâneas das três edições do PNLD, e revela que houve crescimento do número geral de textos (de todos os gêneros) selecionados para comporem a coletânea das obras:

Edição do PNLD	Textos Verbais (A)	Textos não-verbais (B)	Total Textos (C)	Número de Coleções (D)	Média B/D	% Cresc. Multi	Média C/D	% Cresc. Total
2002	7524 (79%)	2044 (21%)	9568 (100%)	35	58	-	273	-
2005	11167 (81%)	2661 (19%)	13828 (100%)	36	74	+ 28%	384	+ 41%
2008	11426 (72%)	4398 (28%)	15824 (100%)	34	129	+ 74%	465	+ 21%

Quadro 4: Visão geral das edições PNLD (2002/2005/2008)

Para melhor visualizar os valores acima descritos, buscamos representar graficamente os dados obtidos pelas bases de textos do PNLD das três edições:

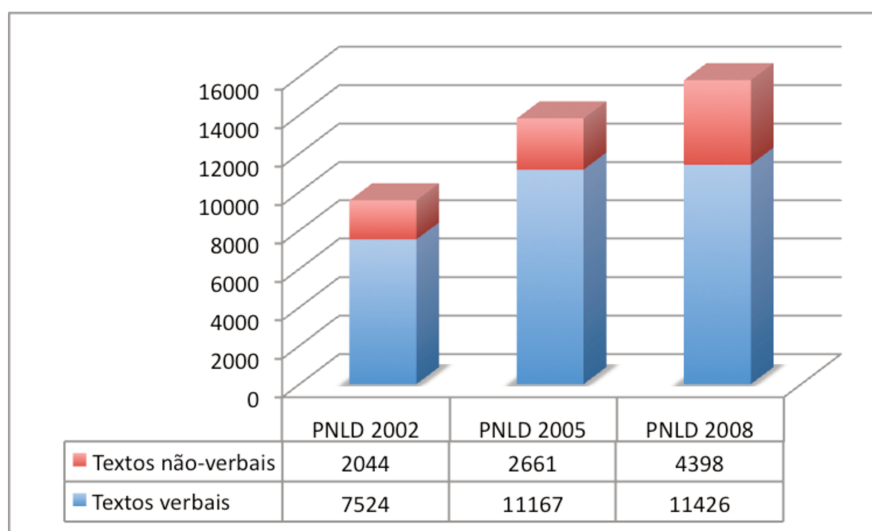


Gráfico 1: Textos não-verbais e verbais nas edições do PNLD (2002/2005/2008)

Ainda considerando os dados da tabela (Quadro 4), para que fosse possível realizar comparações entre as três edições do PNLD com a finalidade de decidir qual das edições seria pré-selecionada para compor a amostra sob análise, foi preciso considerar, como base de interpretação, as médias obtidas a partir do número de textos (verbais (A), não-verbais (B) e totais(C)) e o número de coleções avaliadas em cada edição do PNLD (D), conforme os gráficos 2a e 2b, mais adiante. Assim, considerando a média calculada a partir do total de textos (C) e o número de coleções (D), verifica-se que houve crescimento geral no número de gêneros para compor a coletânea das obras (Média C/D – Gráfico 2a) de cerca de 41% entre os anos de 2002 e 2005 e de cerca de 21% entre os anos de 2005 e 2008. Enquanto isso, o crescimento de textos que utilizam linguagem não-verbal (Média B/D – Gráfico 2b) foi de, respectivamente, 28% e 74%.

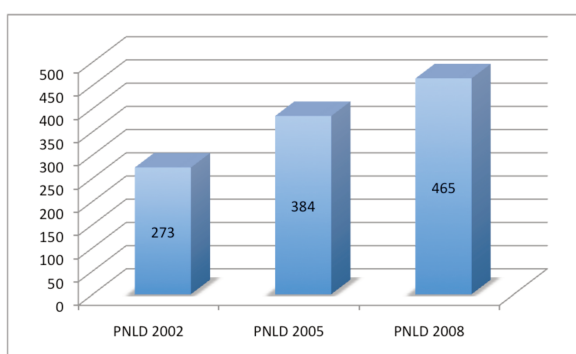


Gráfico 2a: Média do número de gêneros totais selecionados em cada edição do PNLD

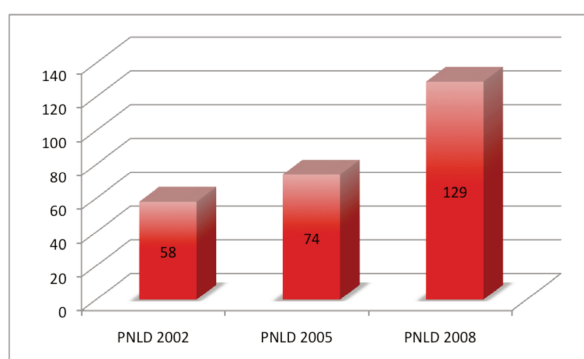


Gráfico 2b: Média do número de gêneros não-verbais selecionados em cada edição do PNLD

A proporção de gêneros não-verbais também foi a maior registrada em 2008, representando 28% de todos os textos que compõem as coletâneas. Esses dados revelam que, mesmo com o crescimento geral de textos da coletânea, os gêneros visuais ganharam maior espaço nas obras no decorrer das edições do PNLD e que, portanto, merecem uma investigação acerca das motivações desse crescimento em um trabalho futuro³².

32 Como hipóteses, poderíamos apontar para o barateamento do processo de impressão a cores, a partir dos novos recursos tecnológicos digitais, que dispensam o uso de fotolitos, além do uso mais corrente da linguagem visual em diferentes mídias atualmente disponíveis (televisão, computadores, internet, celulares, aparelhos portáteis de música e vídeo – iPods e similares), além das mídias impressas (jornais, revistas, anúncios publicitários em espaços públicos, embalagens de produtos, etc.).

Como forma de avançar nas reflexões desta pré-análise, era preciso verificar a distribuição de gêneros e esferas que compunham as coletâneas dos LDP. Entretanto, foi possível observar que muitos dos gêneros presentes nas Bases de Textos ainda necessitavam de novas revisões ou reagrupamentos para que as informações se tornassem mais visíveis. Para isso, recorreremos ao uso das ferramentas de indexação de banco de dados³³ com a finalidade de agrupar os gêneros de acordo com as esferas de produção e levando-se em conta sua relativa proximidade de formas composicionais:

1. História em Quadrinhos, Tira, Cartum e Charge³⁴ (esfera das Artes Gráficas)
2. Anúncio, Campanha Publicitária, Folder, Folheto, Cartaz, Informe Publicitário, Logotipo, Logomarca, Panfleto e Rótulo (esfera Publicitária);
3. Fotografia, Fotograma³⁵, Reproduções de obras artísticas (pintura, escultura, instalações etc.) (esfera das Artes Plásticas e Visuais);
4. Gráficos, Tabelas, Infográficos, Mapas e Diagramas (esfera da Divulgação Científica e/ou Escolar).

A partir desse agrupamento inicial, confeccionamos a tabela e o gráfico de proporção a seguir (Quadro 5 e Gráfico 4), que revelam grandes semelhanças entre as edições de 2002 e 2005 e uma sensível diferença em relação à edição de 2008, na qual é possível perceber o decréscimo proporcional dos gêneros do primeiro grupo (Artes gráficas) e consequente aumento da seleção de gêneros do terceiro grupo (Artes plásticas e visuais):

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
PNLD 2002	1154 (56%)	500 (24%)	357 (18%)	33 (2%)
PNLD 2005	1481 (56%)	805 (30%)	328 (12%)	47 (2%)
PNLD 2008	1807 (41%)	1136 (26%)	1361 (31%)	83 (2%)

Quadro 5: Quantidades e porcentagens de gêneros agrupados por edição do PNLD

33 Em planilhas eletrônicas, essa ferramenta de indexação também pode ser chamada de Filtro de Dados, dependendo da versão disponível do *software*.

34 Embora reconheçamos que o gênero charge circula na esfera jornalística, preferimos agrupá-lo entre as produções das Artes Gráficas partindo do princípio que sua forma composicional está mais próxima desta esfera durante sua produção.

35 O fotograma pertence à esfera de produção das Artes Áudio-visuais. Entretanto, para fins de agrupamento, preferimos classificá-lo, inicialmente, como parte da esfera das Artes Visuais, uma vez que as outras semioses (áudio e movimento da imagem) não estão presentes em materiais impressos.

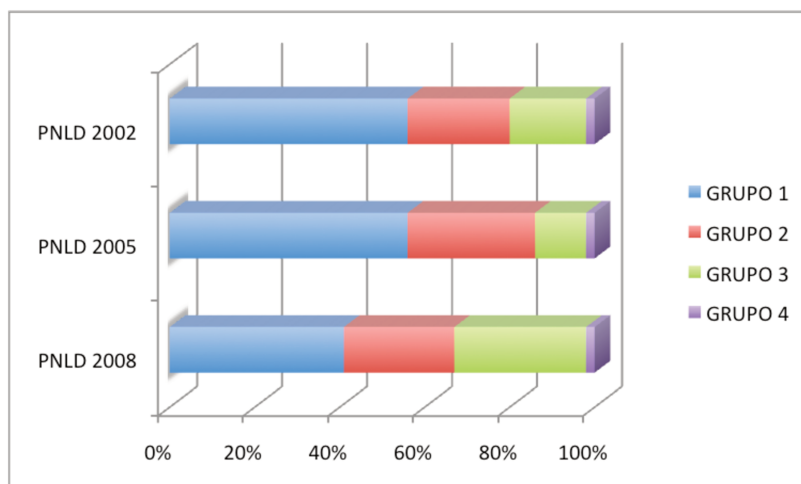


Gráfico 3: Proporção de gêneros agrupados por edição do PNLD

Estabelecendo, assim, uma correlação entre os gráficos 2b (média de textos não-verbais) com o gráfico acima, poder-se-ia afirmar que o aumento proporcional de gêneros da esfera das Artes Plásticas e Visuais (em verde) seria responsável pelo considerável aumento de textos não-verbais ou pelo possível interesse geral dos autores em ampliar o repertório de leitura desses gêneros.

Em síntese, a pré-análise desse primeiro levantamento quantitativo colaborou para que seleccionássemos a edição do PNLD de 2008 pelas seguintes razões:

1. As coleções apresentaram um volume maior de gêneros que se utilizam de linguagem não-verbal.
2. Vistas proporcionalmente, as três edições apresentam certa regularidade na seleção de gêneros pertencente às esferas que se utilizam de linguagem não-verbal;
3. Por estarem em circulação em território brasileiro até o ano de 2010, acredita-se que seja mais relevante socialmente direcionarmos esta investigação para a análise dos LDP que fizeram parte da edição do PNLD de 2008.

Passamos agora a discutir o processo de seleção da amostra de coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa.

3.2. Segunda pré-análise: levantamento quantitativo para a escolha do *corpus*

O desafio enfrentado na etapa de amostragem repousa, basicamente, sobre duas questões principais: a primeira relaciona-se à representatividade estatística da amostra, ou seja, seria preciso esquivar-se de uma seleção viciosa da amostra para que fosse possível

estender as conclusões da pesquisa para o restante das coleções, além de evitar abusos em generalizações. A segunda questão relaciona-se à uma escolha amostral significativa³⁶, que não poderia ser, portanto, aleatória: seria necessário que o *corpus* fornecesse dados suficientes para que fossem analisados os aspectos relacionados às abordagens de leitura de textos não-verbais e os letramentos possibilitados pelas propostas didáticas.

A partir dessas considerações, passamos a observar os gráficos buscando reconhecer tanto a importância da representatividade da amostra como de sua significatividade.

O gráfico abaixo apresenta, em ordem crescente, a quantidade de textos não-verbais apresentados em cada coleção na edição do PNLD 2008. A seguir, a tabela (Quadro 6) apresenta os valores numéricos correspondentes.

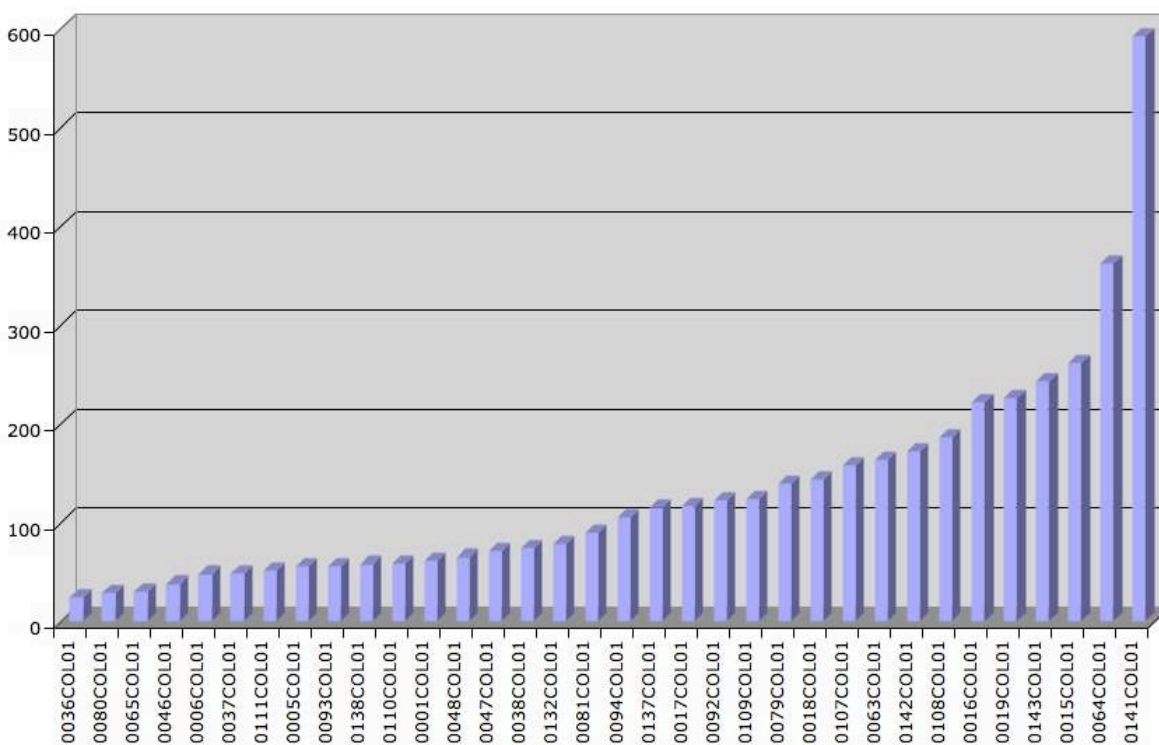


Gráfico 4: Quantidade de textos não-verbais de cada coleção do PNLD 2008.

36 Entende-se por significatividade estatística de uma amostragem a delimitação de um intervalo de confiança com a finalidade de eliminar os dados menos relevantes.

Coleção	Não-verbais	Coleção	Não-verbais	Coleção	Não-verbais
0036COL01	24	0048COL01	65	0107COL01	158
0080COL01	29	0047COL01	71	0063COL01	164
0065COL01	30	0038COL01	74	0142COL01	172
0046COL01	38	0132COL01	79	0108COL01	187
0006COL01	48	0081COL01	90	0016COL01	222
0037COL01	49	0094COL01	106	0019COL01	226
0111COL01	51	0137COL01	116	0143COL01	243
0005COL01	56	0017COL01	117	0015COL01	262
0093COL01	56	0092COL01	123	0064COL01	363
0138COL01	58	0109COL01	124	0141COL01	593
0110COL01	59	0079COL01	139		
0001COL01	62	0018COL01	144		

Quadro 6: Quantidade de textos não-verbais - PNLD/2008

Como tentativa de compreender melhor a distribuição do número de imagens entre as coleções, buscamos representar os dados acima recorrendo a um outro instrumento de análise estatística, o histograma³⁷ (Gráfico 5):

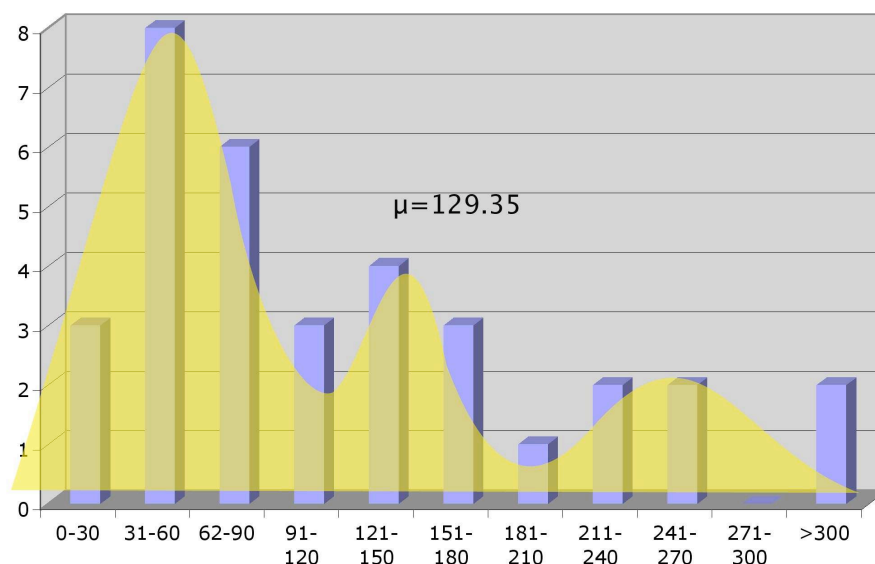


Gráfico 5: Histograma de distribuição das coleções por intervalos de ocorrência de não-verbais (PNLD 2008).

³⁷ Em estatística, um histograma é uma representação gráfica de uma variável em forma de barras, na qual a superfície de cada barra é proporcional à frequência dos valores representados. No eixo vertical, encontram-se as frequências e, no eixo horizontal, os valores das variáveis agrupados em intervalos de dados. O histograma é utilizado quando se estuda uma variável contínua (ex. Idade, pesos e medidas ou, em nosso caso, a quantidade de imagens encontradas em LDP) e seus valores se agrupam por classes (intervalos). Os histogramas, que permitem a comparação dos resultados de um processo, são mais frequentes em ciências sociais, humanas e econômicas e menos utilizados em ciências exatas.

Pelo histograma é possível perceber que as coleções se dividem em três grandes conjuntos, representados pelos picos mais altos da curva³⁸ (em amarelo). O gráfico colabora na reflexão acerca da prioridade dada pelas coleções didáticas durante a seleção de gêneros discursivos que envolvam imagens para comporem suas coletâneas. No primeiro grupo (pico mais alto – maior quantidade de coleções), a média de textos visuais é de, aproximadamente, 60 por coleção, que poderíamos considerar um número baixo para realizarmos uma análise mais representativa sobre o trabalho de leitura da semiose visual. No segundo grupo, próximo à média geral ($\mu \approx 129$), teríamos um conjunto de coleções que atendem aos critérios para a análise qualitativa. As coleções 092COL01, 109COL01 e 018COL01 pertencerem a um grupo mediano e poderiam ser consideradas como uma amostragem estatisticamente representativa. O terceiro grupo (pico mais baixo) é composto pelas poucas coleções que apresentaram o maior número de textos não-verbais em suas coletâneas. Embora não se possa fazer generalizações para todas as coleções do PNLD 2008 a partir de análises feitas por esse grupo, é preciso que se tenha em vista a importância de selecionarmos uma amostra estatisticamente significativa. Como a proposta desta investigação não está focada em formular generalizações a partir de uma amostragem, optamos, assim, pelas coleções 015COL01 e 064COL01 como boas candidatas à composição do *corpus*. Ainda, seguindo o mesmo raciocínio da significatividade estatística da amostra, preferimos considerar a coleção 141COL01 como fora dos intervalos de confiança por apresentar, sozinha, quase o dobro da quantidade de imagens das outras duas coleções.

A partir dos critérios apresentados anteriormente e das pré-análises realizadas, apresentamos as coleções que integram do *corpus* de análise para esta pesquisa:

Código da Coleção	Autores	Título
0015COL01	Carlos Emílio Faraco / Francisco Marto de Moura	<i>Linguagem Nova (LN doravante)</i>
0064COL01	Editora Moderna	<i>Projeto Araribá – Português (PAP doravante)</i>

Quadro 7: Apresentação das coleções didáticas para o *corpus*

38 A curva é, na verdade, a sobreposição de três curvas de Gauss, também conhecida como Curva da Normal. Os picos representam a maior concentração de coleções em relação à média de cada grupo.

4. Procedimentos de análise

Para a realização da análise quantitativa (coletâneas de textos), utilizamos, como instrumento de análise, a Base de Textos das Coletâneas, elaborada e revisada pela presente pesquisa para o Projeto Integrado de Pesquisa LDP-Perfil, tomando como fonte as fichas dos avaliadores do PNLD/2008. Os resultados foram obtidos a partir das informações das Bases de Textos, após terem sido as mesmas submetidas a uma extensiva e criteriosa revisão, página a página, dos quatro volumes referentes às séries do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) das duas coleções didáticas selecionadas para compor o *corpus*. É importante ressaltar que os resultados desta análise não pretendem criar generalizações sobre as outras coleções que participaram do PNLD/2008, uma vez que não optamos pela amostragem de representatividade mas preferimos focar a seleção do *corpus* por sua significatividade, conforme discutido anteriormente. Nesse sentido, os resultados apresentados nos próximos capítulos referem-se apenas às duas coleções, em um modelo metodológico semelhante a um estudo comparativo de casos. A figura a seguir, ilustra um excerto da Base de Textos que foi produzida a partir das informações obtidas pelos avaliadores do PNLD, antes de passarem pelo tratamento de revisão para os objetivos desta pesquisa.

FNDE/CEA	TÍTULO	AUTORIA	EDITORIA	LOC	MEI	FNDE	TEXTOS-TÍTULO	AUTORIA OU VEÍCULO	Suporte	GÊNERO- AVALIADOR
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Visitas	Pedro Bandeira	Livro	Poema
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Identidade	Pedro Bandeira	Livro	Poema
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	O vizinho do lado	Pedro Bandeira	Livro	Poema
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Moda da menina trombada	Cecilia Meireles	Livro	Poema
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Uma palmada bem dada	Cecilia Meireles	Livro	Poema
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Bob Bafo	Dileia Frate	Livro	Narrativa ficcional
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Paulinho Porco	Dileia Frate	Livro	Narrativa ficcional
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Monstros assustam todo mundo	Paulo Pedro Pinto, Elizabeth	Jornal Folha de	Reportagem frag. adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	"Dorme nenê"	Domínio público	-	Canção de ninar
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	"Boi, boi, boi"	Domínio público	-	Canção de ninar
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	"Não, não, não"	Domínio público	-	Canção de ninar
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	A lara do banheiro	-	Jornal Folha de	Reportagem frag. adaptado / Ver R
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	João de pé	-	Jornal Folha de	Reportagem frag. adaptado / Ver R
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	As lágrimas de Poltra	Maia Gonzalez	Livro	Lenda
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Lenda dos diamantes	Aluno de 5ª série	-	Lenda
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	A Cabeça Voadora	Philip Neil	Livro	Lenda
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Os dialetos do Brasil	-	Revista Superint	Infográfico
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Vaca Estrela e Boi Fubá	Patativa do Assaré	-	Poema
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Cuidado com a porta!	Mauricio de Souza	Revista em quad	História em quadinhos
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Diversidade da língua	Autoras do LD	LD	Texto informativo
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Em Portugal se diz assim	Rubem Braga	Livro	Crônica
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Uma grande invenção	-	Revista Lição de	Reportagem frag. adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Aprendizado do bê-a-bá	-	Revista Lição de	Reportagem frag. adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	O enigma da escrita	-	Revista Lição de	Reportagem adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	O que se escreve nas paredes hoje	Maria Cristina Visconti, Zilda A	Livro	Texto informativo frag. adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	O que lembram as vogais	Milôr Fernandes	Site da Internet	Parágrafo adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Brinquedos têm história	Paula Simon Ribeiro, Rogério	Livro	Texto informativo frag.
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Ganhar ou perder	Mauricio de Sousa	Revista em quad	História em quadinhos
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Os direitos da criança	Organização das Nações Un	Manual da Mônica	Declaração de direitos
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	"Rebuscado"	Milôr Fernandes	Revista Veja	Cartum
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Os direitos dos pais	Moacyr Scliar	Jornal Zero Hora	Crônica / Declaração de direitos
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Cão! Cão! Cão!	Milôr Fernandes	Livro	Crônica / Fábula
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Pulgas	-	Revista Niquel N Tira	TI
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Meu cachorro, meu tesouro	Eliana Castro, Eduardo Ferraz	Revista IstoÉ	Reportagem adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Como os cães pegam sarna?	Autoras do LD	LD	Texto informativo
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Direitos dos animais	-	Revista TVA Kids	Artigo adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Dança quadrilha, isral!	-	Revista Lição de	Reportagem adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Traje caipira	-	-	Texto informativo
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Homenagem aos santos em muitas	-	Jornal Gazeta de	Reportagem adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Isso não é brinquedo	-	Jornal Gazeta de	Informe educativo
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Dicas para o seu arraial	Autoras do LD	LD	Receita / Instruções
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Noite de São João	Alberto da Veiga Guignard	Tela	Pintura
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Pula a fogueira	João B. Filho	Jornal Gazeta de	Canção
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Casamento na roça	Matheus Liberato	Jornal Gazeta de	Canção
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Os minerais na nossa casa	-	Revista Lição de	Reportagem frag. adaptado
00001COL01	Vozes e Sentidos	Angela Mari Chanoski-Gusso	BASE EDITORA	PR	RR	001C0105	Diferentes tipos de metais	-	Revista Lição de	Reportagem frag. adaptado

Figura 4a: Planilha (excerto) da Base de Textos PNLD/2008 (revisada)

Para fins de análise, foram adicionadas à base original (em forma de planilha) mais duas colunas, com o objetivo de classificar, em termos de esferas, cada um dos gêneros da coletânea identificados pelos avaliadores. Com isso, em seguida, foi possível elaborar uma outra base, denominada *Base de Textos de Gêneros, Esferas, Semioses e Abordagens de Leitura* (BT-GESA³⁹, doravante), na qual adicionamos mais três colunas, a saber: Semioses, Linguagens e Abordagens de Leitura. Na figura abaixo, ilustramos esse instrumento:

³⁹ Devido a sua extensão, não foi possível reproduzir integralmente as referidas bases elaboradas, que disponibilizamos em CD-ROM, no Anexo deste trabalho. Após a conclusão desta pesquisa, a BT-GESA também estará disponível eletronicamente no site do Grupo de Pesquisa LDP-Perfil.

AUTOR	Suporte	PAGIN	Semioses	Linguagens	Modalidades	ESFERA DE PROE	GÊNEROS	Abordagem de Leitura	Seção	Uni	Multi	Inter	Imagem	prop
4	Autor da col	10	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	abertura de unidade	1				
5	Moacyr Soli	72	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pré-fotográfica	Literária	Conto	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura		1			
6	Fernando Pi	16	Intersemiótica	Verbal-visual	Escrita	Literária	Poema	Interativa	leitura			1		1
7	Sérgio Capó	17	Intersemiótica	Verbal-visual	Escrita	Literária	Poema	sem proposta de leitura de outras semioses	produção				1	1
8	Sérgio Capó	17	Intersemiótica	Verbal-visual	Escrita	Literária	Poema	sem proposta de leitura de outras semioses	produção				1	1
9	-	19	Intersemiótica	Verbal-visual	Escrita e pós-fotográfica	Burocrática	Documento	Decodificação	gramática			1		
10	Clance Lisi	120	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pré-fotográfica	Literária	Conto	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura			1		1
11	Daniel Munc	136	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pré-fotográfica	Literária	Conto	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura			1		1
12	Dick Browke	26	Intersemiótica	Visual-verbal	Pré-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	HQ	Decodificação	abertura de unidade			1		
13	Fernando Pi	25	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
14	Leminski	25	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
15	Paulo Band	25	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
16	Mário Quint	25	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
17	Rosane Aze	25	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
18	Jostein Gaa	68	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pós-fotográfica	Literária	Carta	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura			1		1
19	Michelangi	285	Multissêmica	Visual-verbal	Pré-fotográfica e escrita	Artes Plásticas	Reprodução Escultura	Decodificação	leitura			1		
20	Marco Antor	35	Multissêmica	Visual-verbal	Pré-fotográfica e escrita	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	leitura			1		
21	Milton Hato	28	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pós-fotográfica	Literária	Conto	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura			1		1
22	-	39	Unissêmica	Visual	Pós-fotográfica	Artes Gráficas	Ilustração	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura		1			
23	-	42	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	gramática			1		
24	Quino	42	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Gráficas	Ilustração	Decodificação	gramática			1		
25	Ismael Nery	42	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Gráficas	Reprodução Pintura	Decodificação	gramática			1		
26	-	42	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Audio-Visuais	Fotograma	Decodificação	gramática			1		
27	-	42	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Audio-Visuais	Fotograma	Decodificação	gramática			1		
28	Roy Lichten	42	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Plásticas	Reprodução Pintura	Decodificação	gramática			1		
29	Paulo Ferri	44	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	gramática			1		
30	Reginaldo T	44	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	gramática			1		
31	Rede Globo	44	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	gramática			1		
32	Ziraldo	44	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Gráficas	Ilustração	Decodificação	gramática			1		
33	Chris von Ar	44	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	gramática			1		
34	Fernando Si	44	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	gramática			1		
35	-	44	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Audio-Visuais	Fotograma	Decodificação	gramática			1		
36	Fabio Elias	45	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	leitura			1		
37	Rico	45	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	Decodificação	leitura			1		
38	Serre	47	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Gráficas	Ilustração	sem proposta de leitura de outras semioses	diverte-se			1		
39	Ricardo Aze	49	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
40	Helioisa Phe	49	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
41	Corêneas T	49	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Capa	sem proposta de leitura de outras semioses	sugestão de leitura			1		1
42	Autor da col	50	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Plásticas	Reprodução Pintura	Decodificação	abertura de unidade		1			
43	Autor da col	50	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Plásticas	Reprodução Pintura	Decodificação	abertura de unidade		1			
44	Autor da col	51	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Plásticas	Reprodução Pintura	Decodificação	abertura de unidade		1			
45	Autor da col	51	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Plásticas	Reprodução Pintura	Decodificação	abertura de unidade		1			
46	Alberto Alex	52	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pré-fotográfica	Literária	Conto	Interativa	leitura			1		
47	Cesar Coll	56	Multissêmica	Verbal-visual	Escrita e pós-fotográfica	Literária	Texto Didático	sem proposta de leitura de outras semioses	leitura			1		1
48	-	63	Intersemiótica	Visual-verbal	Pós-fotográfica e escrita	Publicitária	Cartaz	Decodificação	gramática			1		
49	varias	83	Unissêmica	Visual	Pré-fotográfica	Artes Plásticas	Reprodução Pintura	Decodificação	produção		1			
50	Anônimas	84	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	sem proposta de leitura de outras semioses	produção			1		1
51	Laerte	85	Intersemiótica	Visual-verbal	Pré-fotográfica e escrita	Artes Gráficas	Charge	sem proposta de leitura de outras semioses	diverte-se			1		1
52	-	86	Intersemiótica	Visual-verbal	Pré-fotográfica e escrita	Divulgação Científica	Infográfico	sem proposta de leitura de outras semioses	gramática			1		1
53	Antonio Mle	88	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	sem proposta de leitura de outras semioses	projeto		1			
54	Adi Leite	88	Unissêmica	Visual	Fotográfica	Artes Visuais	Fotografia	sem proposta de leitura de outras semioses	projeto		1			

Figura 4b: Planilha (excerto) BT-GESA elaborada como instrumento de análise

Para a melhor visualização dos resultados durante a construção dos gráficos, utilizamos ferramentas de cálculo⁴⁰, visando a quantificar os gêneros das coletâneas de acordo com os critérios de análise. Os procedimentos utilizados são os mesmos para as análises das duas coleções, cujos resultados são apresentados individualmente para cada uma das coleções analisadas.

Para ilustrar o procedimento utilizado, descrevemos, a seguir, os passos tomados durante a elaboração das tabelas e gráficos:

1. Com a ferramenta Auto-filtro, selecionamos uma das Semioses (coluna L da figura acima); automaticamente, os valores das colunas W, X, Y, Z e AA apresentarão apenas os gêneros que correspondem à seleção da semiose (uni- multi- ou intersemiótica) e na

⁴⁰ Em planilhas eletrônicas, as ferramentas disponíveis que foram utilizadas para obtermos os resultados foram o Auto Filtro (para visualizar as categorias), conjugadas com mais outras quatro colunas (referentes às categorias Uni-, Multi-, Intersemióticas, Sem Imagem e Sem proposta de leitura para outras semioses, atribuindo o valor numérico 1 (um) para serem somados com a fórmula denominada por Subtotal, opção 9. Com essa opção 9, foi possível somar cada um dos resultados selecionados a partir da escolha de um ou outro critério de análise pelo Auto Filtro.

primeira linha de cada uma dessas colunas, teremos o subtotal da soma referente a esses gêneros (soma dos valores 1);

2. De maneira semelhante, as informações relacionadas às classificações de Linguagens (coluna M), Esfera de Produção (coluna O), Gêneros (coluna P) ou Abordagem de Leitura (coluna Q), ao selecionarem um dos valores correspondentes a cada um dos critérios, mostrarão os resultados nas colunas W, X, Y, Z e AA;
3. Os resultados das somas (subtotal) para cada um dos critérios ou para a combinação (ou agrupamento) de dois ou mais critérios (ex.: Semiose + Abordagem de Leitura) são organizados em forma de tabelas e gráficos para serem interpretados durante a análise quantitativa;
4. Durante a seleção de exemplos para ilustrar a análise qualitativa, é possível encontrar, em menos tempo, todos os gêneros que se enquadram nos critérios que desejamos apresentar para, assim, recorrermos ao livro impresso;
5. Para a análise qualitativa, cabe julgar cada um dos exemplos de um determinado agrupamento, verificando as semelhanças e diferenças de sua recorrência no decorrer das atividades de cada coleção. A partir da seleção de exemplos que atendam as necessidades de análise (dadas pela especificidade de cada coleção), digitalizamos as páginas (com *scanner*) que apresentam os gêneros e as páginas com as propostas de leitura (quando existem).

No capítulo IV, apresentamos gráficos e tabelas que compõem a análise quantitativa a fim de responder à primeira questão desta pesquisa, que tem como objetivo revelar a quantidade de gêneros uni-, multi- e intersemióticos e suas linguagens envolvidas (verbal, verbal-visual, visual-verbal e visual) apresentadas pelas coletâneas do *corpus* a partir dos procedimentos apresentados acima.

Para a realização da análise quantitativa, inicialmente, buscamos quantificar a categoria das semioses de cada uma das coleções, identificando:

1. o número de gêneros que utilizam apenas uma linguagem (i.e., verbal ou visual, denominados *Unissemióticos*);
2. os gêneros que envolvem duas ou mais linguagens de maneira intercalada na forma composicional da *mise en page* (i.e., verbal-visual ou visual-verbal, denominados *Multissemióticos*);

3. os gêneros que são apresentados de maneira mais próxima ao suporte original, mantendo a relação de hibridismo entre as linguagens em sua forma composicional (i.e., verbal-visual ou visual-verbal, denominados *Intersemióticos*).

Além disso, buscamos identificar os gêneros que não estão acompanhados por imagens e o número de gêneros que, embora acompanhados por imagens (i.e., desde ilustrações de interferência editorial até os gêneros que envolvem linguagens visuais), não apresentam propostas explícitas de leitura para outras semioses.

No capítulo V, o foco central está na análise das atividades propostas de leitura que envolvem apenas os gêneros multissemióticos e intersemióticos do *corpus*, buscando responder à segunda questão desta pesquisa, que é focada em termos de propostas de leitura.

Para isso, recorreremos à BT-GESA para pré-selecionar os exemplos que atendam às principais recorrências de cada gênero, priorizando aqueles que foram classificados como multissemióticos e intersemióticos e, posteriormente, verificando as atividades propostas de leitura para esses gêneros a partir da consulta aos LDPs. Ao constatar que uma determinada amostra representa a proposta de leitura recorrente para cada gênero ou, ainda, que uma determinada atividade mereça ser apresentada para a análise, submetêmo-las ao processo de digitalização (*scanner*).

A análise dessas amostras leva em consideração as discussões teóricas desenvolvidas por esta pesquisa e permite, ainda, verificar os casos em que as categorias previstas para a análise sejam revistas e adequadas, lembrando ao leitor o caráter heurístico desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

Análise quantitativa dos gêneros uni-, multi- e intersemióticos nos LDP

No presente capítulo, apresentamos os resultados da análise de natureza quantitativa, com o objetivo de responder à primeira questão desta pesquisa: **“Quais são os textos em gêneros uni-, multi- e intersemióticos selecionados para comporem as coletâneas da amostra de LDP?”**

O capítulo está organizado nesta sequência de seções: (i) apresentação de gráficos e tabelas dos resultados obtidos pela análise quantitativa da primeira coleção (a saber, Linguagem Nova, sob o código LN); (ii) apresentação da análise da segunda coleção (a saber, Projeto Araribá – Português, sob o código PAP) e (iii) uma análise comparativa entre os perfis encontrados nas duas coleções.

1. Análise Quantitativa da coleção *Linguagem Nova* (LN)

Em um primeiro levantamento, de ordem panorâmica dos dados, buscamos elencar a distribuição dos gêneros da coletânea de acordo com o critério de semioses (uni-, multi-, inter-, gêneros não acompanhados por imagens e gêneros que, embora sejam acompanhados por imagem, não apresentam proposta de leitura para outras semioses). Os resultados figuram no Quadro 8, a seguir:

Uni-	Multi-	Inter-	Total de textos	Textos Uni-sem imagem	Textos Uni-, Multi- ou Inter- sem proposta explícita de leitura de outras semioses
322 (38%)	228 (27%)	306 (35%)	856 (100%)	162 (19%)	412 (48%)

Quadro 8: Distribuição de textos da coletânea de LN, segundo Semioses.

No quadro destacado, é possível observar que, entre o total de 856 textos encontrados na coletânea, 182 unisemióticos não apresentam imagens (19% de textos

apenas verbais), enquanto 410 (48%) dos textos não são acompanhados por propostas explícitas de leitura para outras semioses que os acompanham, sejam elas visuais (na maioria dos casos, em ilustrações editoriais) ou sonoras (Letras de Canção cujas propostas de leitura não incluem sugestões para ouvir as músicas). Em termos de porcentagem, os gêneros Unissemióticos, os Multissemióticos e os Intersemióticos representam juntos 81% da coletânea. Esses dados revelam que a coleção valoriza o uso de imagens como proposta pedagógica, ao considerarmos que apenas 19% dos textos não são ilustrados, enquanto que todo o restante recorre ao uso de imagens, sejam elas com função ilustrativa para textos literários – principalmente utilizadas como descansos visuais para a leitura – sejam compondo os gêneros escolhidos que utilizam a linguagem visual em sua forma composicional. Em geral, é possível considerar que a preferência pelo uso da imagem nessa coleção didática aponta para uma proposta pedagógica que privilegia os elementos visuais, mesmo nos casos em que as atividades de leitura não explicitem sua exploração em relação aos textos acompanhados por ilustrações.

Apresentamos a seguir os quadros referentes às esferas e gêneros uni-, multi- e intersemióticos da primeira coleção (LN). Para isso, reproduzimos, no Quadro 9, a distribuição dos textos por gêneros e por esfera de produção, incluindo mais três colunas referentes às linguagens uni-, multi- e intersemióticas. As discussões acerca desse quadro virão a seguir:

Col. LN	Esferas de produção e gêneros e textos (geral)			Semioses dos Textos		
Esfera	Total de textos	Gênero	Textos por Gênero	Uni-	Multi-	Inter-
Acadêmica	3	Ensaio	3	0	3	0
Artes Áudiovisuais	20	Fotograma	19	19	0	0
		Roteiro	1	1	0	0
Artes Dramáticas	2	Peça	2	0	2	0

Col. LN	Esferas de produção e gêneros e textos (geral)			Semioses dos Textos		
Esfera	Total de textos	Gênero	Textos por Gênero	Uni-	Multi-	Inter-
Artes Gráficas	176	Capa	64	0	0	64
		Cartum	13	2	0	11
		Charge	12	2	0	10
		HQ	24	3	0	21
		Ilustração	28	18	5	5
		Montagem	5	0	0	5
		Tira	30	1	0	29
		Selo	1	0	0	1
Artes Musicais	17	Letra de Canção	17	15	2	0
Artes Plásticas	38	Grafite	2	2	0	0
		Reprodução Escultura	8	1	6	1
		Reprodução Gravura	4	0	3	1
		Reprodução Pintura	24	7	17	0
Artes Visuais	123	Fotografia	123	84	36	3
Burocrática	7	Carta comercial	3	1	0	2
		Documento	2	0	0	2
		Fatura	2	0	0	2
Cotidiana	13	Anedota	1	1	0	0
		Bilhete	2	2	0	0
		Carta	1	1	0	0
		Cartão Postal	1	0	0	1
		Convite	2	2	0	0
		Diálogo (oral)	1	1	0	0
		Diário	2	2	0	0
		Envelope	2	2	0	0
		Selo	1	0	0	1
Digital	17	E-mail	1	0	0	1
		Homepage	16	0	0	16
Divulgação Científica	14	Artigo	3	0	3	0
		Depoimento	1	0	1	0
		Documento Histórico	1	1	0	0
		Infográfico	3	0	0	3
		Mapa	3	0	0	3
		Verbete	3	3	0	0
Entretenimento	3	Jogo	3	0	0	3

Col. LN	Esferas de produção e gêneros e textos (geral)			Semioses dos Textos		
Esfera	Total de textos	Gênero	Textos por Gênero	Uni-	Multi-	Inter-
Escolar	69	Anotação	1	1	0	0
		Boxe	10	0	0	10
		Citação	1	0	1	0
		Depoimento	4	4	0	0
		Diagrama	2	0	0	2
		Diálogo	7	5	2	0
		Instrução	2	1	1	0
		Quadro	18	0	0	18
		Texto Didático	24	4	19	1
Jornalística	176	Artigo	6	0	5	1
		Artigo de Opinião	1	1	0	0
		Boletim Meteorológico	4	0	0	4
		Caderno	6	0	0	6
		Capa	20	0	0	20
		Carta ao leitor	4	1	3	0
		Classificado	11	10	1	0
		Crítica	1	0	0	1
		Crônica	2	0	2	0
		Decupagem (oral)	2	2	0	0
		Depoimento	4	3	1	0
		Editorial	3	3	0	0
		Ensaio	6	2	4	0
		Entrevista	3	3	0	0
		Epígrafe	1	0	1	0
		Foto-Reportagem	2	0	0	2
		Guia Cultural	2	0	2	0
		Horóscopo	2	0	0	2
		Infográfico	1	0	0	1
		Instrução	1	0	1	0
		Notícia	56	34	15	7
		Primeira Página	7	0	0	7
		Reportagem	25	8	15	2
		Sinopse	2	2	0	0
		Sumário	1	0	0	1
		Tabela	3	0	0	3
Jurídica	3	Artigo de Lei	3	1	2	0

Col. LN	Esferas de produção e gêneros e textos (geral)			Semioses dos Textos		
Esfera	Total de textos	Gênero	Textos por Gênero	Uni-	Multi-	Inter-
Literária	131	Carta	4	3	1	0
		Conto	15	1	14	0
		Conto de Fadas	1	0	1	0
		Crônica	12	1	11	0
		Diário	2	0	2	0
		Epígrafe	51	49	2	0
		Fábula	3	0	3	0
		Mito	5	0	5	0
		Narrativa Aventura	1	0	1	0
		Paródia	2	0	2	0
		Poema	31	3	25	3
		Romance	4	0	4	0
Política	2	Bandeira Nacional	2	0	1	1
Publicitária	30	Anúncio	27	0	0	27
		Cartaz	2	0	0	2
		Embalagem	1	0	0	1
Religiosa	1	Versículo	1	1	0	0
Tradição Oral	11	Cordel	7	5	2	0
		Lenda	2	0	2	0
		Provérbio	2	2	0	0
TOTAL	856		856	322	228	306

Quadro 9: Gêneros, Esferas e Semioses da coleção LN

O Quadro 9 revela maiores detalhes de relações que ocorrem entre os gêneros e as semioses. Alguns gêneros permitem mais de uma linguagem (verbal e visual) enquanto outros são apresentados apenas em uma linguagem (verbal ou visual). Esses resultados podem ser verificados na síntese apresentada pelo Quadro 10, a seguir:

Semioses dos Textos	Linguagens	Total	%
Uni-	Verbal	182	21,3%
	Visual	139	16,2%
Multi-	Verbal-Visual	147	17,2%
	Visual-Verbal	79	9,2%
Inter-	Verbal-Visual	68	7,9%
	Visual-Verbal	238	27,8%
TOTAL		856	100%

Quadro 10: Resultados da Análise Quantitativa da coleção LN

Ao compararmos os quadros 9 e 10, é possível apontar para as seguintes constatações:

1. A linguagem verbal, isolada de elementos visuais, é utilizada principalmente em textos pertencentes às esferas Jornalística (notícias, editorial, classificados etc. e alguns exemplares de reportagem), Artes Musicais (letra de canção) e em citações e epígrafes (em geral, da esfera Literária, apresentadas nas seções de abertura de unidade). No caso da esfera Jornalística e das Artes Musicais, a escolha da linguagem verbal para representar os gêneros não prioriza o suporte original na maioria das ocorrências, o que permite retomar a discussão sobre a ilusão de unicidade causada pela unissemiose: os gêneros passam a ser representados apenas por uma das linguagens presentes nos textos originais e eliminam a possibilidade de outros sentidos que seriam permitidos a partir de sua forma composicional de origem (disposição visual da notícia no jornal, por exemplo, e os elementos sonoros da canção). No caso das Letras de Canção, as restrições impostas ao gênero LD pelo material impresso não permitem que essas carreguem consigo seus elementos sonoros durante sua transposição para o LDP, sendo esses substituídos, em alguns casos, por imagens ilustrativas (troca de semioses);
2. A linguagem visual, isolada de elementos verbais, é representada principalmente pelas imagens fotográficas (esfera das Artes Visuais), pelas ilustrações (esfera das Artes Gráficas) e por algumas ocorrências de reprodução de obras de arte (esfera das Artes Plásticas). Embora discordemos do fato de esses gêneros não estarem totalmente isolados de textos verbais que compõem a *mise-en-page*, são apresentados pela coleção sob a forma de um “estado puro” da imagem em atividades de apreciação visual. Os gêneros sob esta classificação unissemiótica compartilham da leitura de imagem como principal atividade didática e recebem o mínimo de interferência verbal que direcione sua leitura (textos explicativos, legendas etc.). Em geral, o texto verbal que acompanha essas imagens faz parte dos enunciados dos exercícios, que sugerem ao aluno, por exemplo, observar detalhes e elaborar hipóteses de leitura;
3. Aos textos acompanhados por imagens a partir da intervenção editorial, sobretudo nos casos de textos ilustrados, corresponde a maior parte das ocorrências multissemióticas e estão concentrados nas esferas Literária, Jornalística e Escolar. Além disso, as linguagens verbais-visuais são predominantes sobre as visuais-verbais no caso dos gêneros multissemióticos. Os dados apontam para a hipótese de um planejamento

editorial da coleção que busca acompanhar os textos para leitura com descansos visuais (textos literários) ou apresenta os textos de maneira intercalada (imagem com legenda, reportagem com fotografia) mas sem manter o suporte original. Esta interpretação pode ser verificada, por um lado, ao considerarmos que as ilustrações que acompanham os textos literários não são necessariamente as imagens originais (quando existem) das obras de que foram extraídos, sendo, portanto, produtos de um trabalho (projeto) gráfico-editorial e, talvez, de um planejamento pedagógico;

4. Os textos pertencentes à classificação intersemiótica, que hibridizam mais de uma semiose, permitem uma exploração maior dos elementos visuais em sua forma composicional. A coleção distribui seus gêneros em uma variedade maior de esferas de produção, distribuição esta que decorre da natureza da amostra analisada de gêneros intersemióticos. Isso confere à coleção uma seleção de textos capaz de propor atividades de reflexão ao aluno sobre a relação entre as linguagens verbal e visual de maneira mais eficaz que as atividades proporcionadas por textos multissemióticos. Além disso, os gêneros intersemióticos mantêm a disposição gráfica semelhante ou fac-similada à do suporte original, permitindo atividades que envolvam a compreensão da complexidade desses gêneros fora do ambiente escolar.

A título de comparação e embasamento dos resultados verificados em nossas análises, é útil recorrermos, neste momento, à resenha feita pelos avaliadores do PNLD, referente à coletânea de textos selecionada pela coleção aqui analisada (LN). No *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 de Língua Portuguesa* (BRASIL, 2007, p. 114), dizem os avaliadores:

Uma virtude da obra é a **coletânea**. Os textos selecionados apresentam: diversidade de temas que recobrem desde o universo lúdico infanto-juvenil até a complexidade de conteúdos socialmente relevantes; variedade de gêneros e meios de circulação (internet, documentos oficiais, impressos da mídia, entretenimento, literatura, entre outros) e representatividade cultural.

Uma outra qualidade relacionada à coletânea de textos é o **projeto gráfico-editorial**: Reprodução de obras como pinturas, gravuras, esculturas, representativas de nosso patrimônio cultural, assim como textos em que o papel da imagem ou da disposição visual é essencial, como charges, histórias em quadrinhos, poema de cordel, não funcionam como mera ilustração, mas integram a coletânea como um todo, tendo sua leitura explorada. (ênfase original)

Em relação ao caráter da “variedade de gêneros e meios de circulação”, é possível verificar que a coletânea corrobora a apreciação realizada pelo PNLD, na medida em que seleciona gêneros representativos de diversas esferas sociais, além de contemplar, segundo a presente análise, boa representatividade de usos de diferentes linguagens visuais e verbais. Observamos, ainda, que os gêneros unissemióticos da linguagem verbal, modalidade escrita, embora representem a maioria dos textos selecionados pela coletânea, equivalem a não mais que 21,3% de todos os textos da coleção, enquanto os gêneros unissemióticos da linguagem visual e os gêneros intersemióticos da linguagem visual-verbal, somam juntos 247 ocorrências, equivalentes à 28,9% de todos os textos da coletânea.

Portanto, esses dados revelam não apenas a diversidade de gêneros apresentados pela coletânea da coleção LN, mas também a variedade de usos de diferentes linguagens visuais e verbais, de maneira a contribuir para o ensino-aprendizado da língua por meio de gêneros de esferas mais amplas em circulação na sociedade contemporânea, possibilitando o acesso aos bens culturais em outras linguagens que, certamente, enriquecem as noções acerca da língua e da cultura.

Considerando que estamos diante de uma coleção destinada ao ensino da disciplina Língua Portuguesa, a constatação mais óbvia seria a de dizermos, *a priori*, que os textos tradicionalmente abordados deveriam ser predominantemente literários, afirmação esta que não cabe à coleção LN, uma vez que os resultados desta análise apontam para uma coletânea que abrange um universo mais amplo de esferas de produção social da linguagem, dando especial atenção às apreciações estéticas de obras de arte presentes entre os textos da coletânea.

Em suma, os dados deste capítulo atestam a diversidade de textos/gêneros multissemióticos colocados em circulação na coletânea analisada. Resta-nos, agora, verificar quais letramentos são possibilitados por essa coletânea de textos a partir das abordagens de leitura oferecidas pelas propostas didáticas da coleção, aspectos que serão tratados mais detalhadamente no Capítulo V.

Em relação ao caráter não meramente ilustrativo de “textos em que o papel da imagem ou da disposição visual é essencial”, este será verificado mais detalhadamente no

próximo capítulo. Também serão abordados a afirmação do Guia de que as imagens “integram a coletânea como um todo, tendo sua leitura explorada”. Verificaremos em que nível as linguagens visuais são realmente exploradas, segundo suas abordagens de leitura.

Para finalizar, destacamos uma discussão complementar (ou suplementar), ou seja, que não está diretamente relacionada a responder à questão de pesquisa mas que se revela, neste momento, a partir da apreciação do PNLD sobre a coleção LN. Em relação à representatividade do “nosso patrimônio cultural”, seria preciso realizar uma análise mais criteriosa para verificar a apropriação desse “nosso” no discurso do Guia, seja como representatividade da cultura mais especificamente brasileira, seja como produções pertencentes ao patrimônio culturalmente universal e, portanto, de um patrimônio compartilhado em uma sociedade global em que parece haver menor delimitação de fronteiras e menores distâncias geográficas e temporais entre as culturas.

2. Análise Quantitativa da coleção *Projeto Araribá – Português (PAP)*

Para a análise da coleção PAP, seguiremos o mesmo raciocínio realizado durante a exposição dos resultados da coleção anterior porém adicionamos algumas comparações com a coleção anterior. A começar pela visão panorâmica apresentada no Quadro 11, temos os seguintes resultados:

Uni-	Multi-	Inter-	Total de textos	Textos Uni-sem imagem	Textos Uni-, Multi- ou Inter- sem proposta explícita de leitura de outras semioses
323 (30%)	523 (48%)	240 (22%)	1086 (100%)	251 (23%)	550 (51%)

Quadro 11: Distribuição de textos da coletânea (PAP) por semioses

Os dados apontam para resultados bastante semelhantes em relação à coleção anterior, sobretudo ao observarmos os percentuais de textos que são apresentados sem imagem e aqueles que não explicitam propostas de leitura para outras semioses. Entretanto, é possível observar que os textos compostos por imagem e texto escrito de maneira intercalada, sob a categoria dos gêneros Multissemióticos, recebe destaque superior aos demais gêneros, chegando a representar quase o dobro da coleção LN (diferença proporcional de 21%). Isso se deve ao fato de que a presente coleção buscou maiores interferências editoriais nas ilustrações como parte de sua proposta gráfico-editorial.

Embora as duas coleções tenham apresentado o mesmo número de textos unissemióticos (322 textos), essa quantidade corresponde a diferentes percentuais quando comparamos com o número total de textos apresentado em cada coletânea (856 para a LN e 1086 para a PAP). Esse resultado, entretanto, não permite garantir a afirmação de que a coleção PAP privilegia a seleção de textos unissemióticos (verbais ou visuais) da mesma forma como ocorre na coleção LN pela seguinte constatação: durante a construção da BT-GESA, foi possível perceber que grande parte dos textos (verbais) apresentados pela coleção LN são fragmentos curtos de obras literárias com o propósito de exploração meramente gramatical e sem qualquer indicação de apreciação artística ou incentivo à leitura da obra original.

No caso dos textos multissemióticos, embora a coleção PAP apresente a diferença de 205 textos a mais que a primeira coleção, é possível observar que recaem justamente sobre esses textos, o maior número de ausência de propostas para leitura de outras semioses, conforme aponta o Gráfico 6 a seguir:

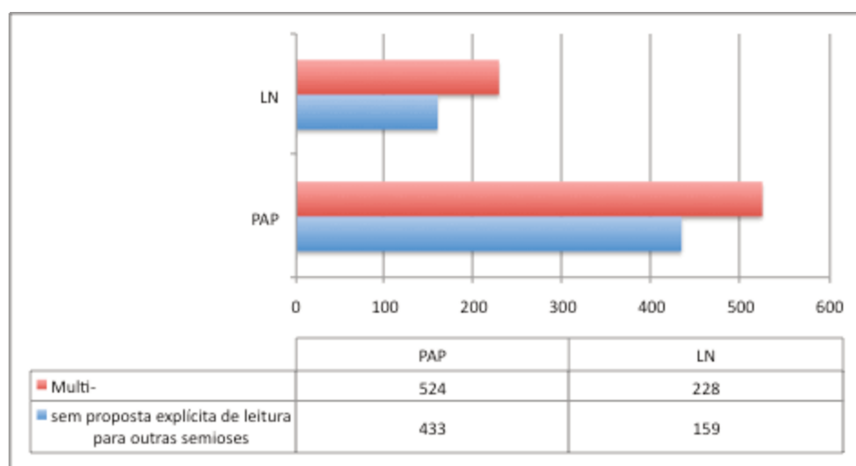


Gráfico 6: Comparação de textos Multissemióticos entre as duas coleções

Em outras palavras, ao detalharmos os resultados do Gráfico 6, constatamos que a coleção PAP (*Projeto Araribá – Português*) apresenta maior quantidade de textos multissemióticos (524) mas não elabora propostas explícitas de leitura em 83% dos casos observados (433), enquanto a coleção LN (*Linguagem Nova*) não elabora propostas explícitas de leitura para esses textos em 70% dos casos. Mesmo ao considerar que há diferenças entre as coleções, é possível apontar esses resultados para a reflexão de que, no

caso dos textos em gêneros multissemióticos, as duas coleções parecem não privilegiar ou enfatizar, em suas atividades de leitura, o fator visual dos gêneros multissemióticos. No caso da coleção PAP, os alunos (e professores) estariam expostos a um número maior de imagens que acompanham os textos, sobretudo na forma de ilustrações com função de descanso visual, porém esse público teria uma proporção menor de atividades que explorem os gêneros multissemióticos (17%) ao compararmos com o trabalho desenvolvido pela coleção LN (30%).

Curiosamente, constatamos o resultado inverso ao analisarmos os textos intersemióticos, partindo do mesmo raciocínio utilizado anteriormente: a coleção LN apresenta maior quantidade de gêneros com linguagem híbrida mas elabora menos atividades (tanto em quantidade quanto proporcionalmente) em relação à coleção PAP, conforme aponta o Gráfico 7, a seguir:

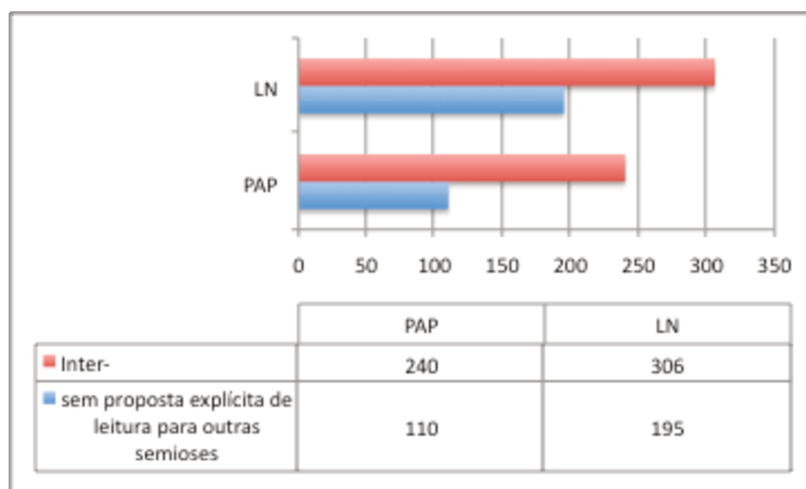


Gráfico 7: Comparação de textos Intersemióticos entre as duas coleções

Em outras palavras, embora a coleção PAP (*Projeto Araribá – Português*) tenha selecionado um número menor de textos intersemióticos para sua coletânea, 130 dos 240 (54%) desses textos são apresentados com atividades que exploram a linguagem visual e sua relação com a linguagem verbal, enquanto a segunda coleção LN (*Linguagem Nova*) seleciona maior quantidade desses textos mas elabora atividades explícitas em menor escala, para apenas 111 dos 306 textos (36%).

A seguir, apresentamos a tabela referente aos gêneros e esferas da coleção PAP, equivalente à mesma tabela elaborada para a coleção anterior, representada pelo Quadro 12:

Col. PAP	Esferas de produção e gêneros e textos (geral)			Semioses dos textos		
Esfera	Total de textos	Gênero	Textos por Gênero	Uni-	Multi-	Inter-
Acadêmica	1	Artigo	1	0	1	0
Artes Audiovisuais	6	Fotograma	5	2	3	0
		Roteiro	1	0	1	0
A. Dramáticas	4	Peça	4	0	4	0
Artes Gráficas	158	Capa	10	0	2	8
		HQ	138	0	0	138
		Ilustração	10	6	4	0
Artes Musicais	48	Letra de Canção	48	11	37	0
Artes Plásticas	21	Reprodução de Pintura	21	13	7	1
Artes Visuais	140	Fotografia	140	50	86	4
Cotidiana	2	Receita	1	0	1	0
		Carta	1	0	1	0
Divulgação Científica	63	Artigo	22	3	18	1
		Biografia	4	0	4	0
		Debate	1	0	1	0
		Infográfico	20	1	0	19
		Mapa	2	0	0	2
		Verbete	14	7	7	0
Entretenimento	1	Instrução de Jogo	1	0	1	0
Escolar	151	Ficha	1	0	1	0
		Frase	111	95	16	0
		Texto Didático	39	16	23	0
Jornalística	132	Artigo	10	4	6	0
		Artigo de Opinião	22	7	15	0
		Carta de leitor	2	0	2	0
		Coluna	2	1	1	0
		Crônica	28	8	20	0
		Diário	1	0	1	0
		Entrevista	7	1	6	0
		Manchete	3	3	0	0
		Nota	15	5	10	0
		Notícia	24	17	6	1
		Reportagem	11	2	8	1
		Sinopse	4	2	2	0
		Sumário	1	0	0	1
		Tabela	2	1	0	1
Jurídica	2	Artigo de Lei	2	2	0	0
Literária	300	Conto	124	33	90	1
		Diário	4	2	2	0
		Fábula	3	0	3	0
		Narrativa de Aventura	4	1	3	0
		Poema	145	22	113	10
		Relato de Viagem	6	0	6	0
		Romance	14	7	7	0

Col. PAP	Esferas de produção e gêneros e textos (geral)			Semioses dos Textos		
Esfera	Total de textos	Gênero	Textos por Gênero	Uni-	Multi-	Inter-
Política	1	Carta	1	1	0	0
Publicitária	55	Anúncio	53	1	2	50
		Cartaz	2	0	0	2
Tradição Oral	5	Conto Popular	4	0	4	0
		Letra de Canção	1	0	1	0
TOTAL	1086		1086	323	523	240

Quadro 12: Gêneros, Esferas e Semioses da coleção PAP

O Quadro 12 revela detalhes das relações que ocorrem entre os gêneros, as esferas e suas semioses, conforme vimos anteriormente para a primeira coleção. A distribuição de linguagens é sintetizada no Quadro 13, a seguir:

Semioses dos Textos	Linguagens	Total	%
Uni-	Verbal	251	23%
	Visual	72	6,5%
Multi-	Verbal-Visual	420	38,7%
	Visual-Verbal	103	9,6%
Inter-	Verbal-Visual	15	1,4%
	Visual-Verbal	225	20,7%
TOTAL		1086	100%

Quadro 13: Resultados da Análise Quantitativa da coleção PAP

Ao relacionarmos os Quadros 12 e 13, considerando as discussões realizadas para a outra coleção, chegamos às seguintes constatações:

1. Os gêneros unissemióticos que utilizam a linguagem verbal são majoritariamente representados pelas esferas Escolar (principalmente pelo gênero “Frase” em 95 casos, que são fragmentos extraídos de obras literárias), seguida da esfera Literária (com 65 textos) e da Jornalística (51 textos). Os gêneros unissemióticos com linguagem visual são representados principalmente pela esfera das Artes Visuais (fotografia), seguido da esfera de Artes Plásticas (reprodução de pinturas), em quantidade bastante reduzida. Isso parece demonstrar que a ênfase desta coleção não está na apreciação estética das obras de arte mas, por outro lado, busca selecionar imagens fotográficas com o objetivo principal (mas não único) de ilustrar aberturas de unidade para alimentação temática. Temos também de considerar que a **quase totalidade** dessas imagens fotográficas

tiveram como origem comum bancos de imagens da internet (em geral estrangeiros) que certamente não representam o universo visual e cultural dos alunos brasileiros.

2. A diversidade de gêneros na coleção PAP é muito menor que na seleção realizada pela coleção anterior. Enquanto a coleção PAP distribui os 49 gêneros em 17 esferas, a primeira coleção seleciona 91 gêneros, distribuídos em 20 esferas⁴¹. As esferas Literária, Jornalística e Cotidiana apresentam maior quantidade de textos concentrados em um número menor de gêneros, de maneira que revela-se, assim, menor diversidade de representação dos gêneros que circulam socialmente.
3. Os gêneros multissemióticos que privilegiam a linguagem verbal sobre a visual abrangem a maioria dos textos selecionados pela coleção PAP, principalmente representados pelas esferas Literária (com 236 textos ilustrados), Jornalística (76 textos, a maioria com ilustrações de intervenção editorial, ou seja, não há reprodução das imagens utilizadas nesses textos em seu suporte original).
4. Os textos intersemióticos da coleção PAP estão concentrados em um número reduzido de esferas e gêneros, a saber: Esfera das Artes Gráficas (História em Quadrinhos e Capas), esfera Publicitária (Anúncio) e esfera Escolar/Divulgação Científica (Infográfico). A linguagem desses textos é a visual-verbal, que representa cerca de 20% do total de textos da coletânea, enquanto a linguagem verbal-visual dos gêneros intersemióticos não chegam a 2% dos textos. Esse resultado aponta para a concentração das atividades em poucos gêneros e focalizando a linguagem visual-verbal em detrimento de outros casos que poderiam representar uma diversidade maior para o universo dos alunos (e dos professores).
5. A baixíssima quantidade de textos intersemióticos da esfera Jornalística (4 ocorrências) se deve ao fato da coleção não ter adotado a reprodução do suporte original para os gêneros notícia e reportagem, por exemplo. Em outras palavras, os gêneros que foram produzidos originalmente sob a forma intersemiótica (levando-se em conta sua diagramação e disposição gráfica das imagens) foram **reduzidos**, por intervenção editorial, a gêneros multissemióticos, razão pela qual os dados nos permitem verificar uma grande quantidade de textos multissemióticos na coletânea da coleção PAP.

⁴¹ A coleção LN apresenta alguns poucos gêneros que tiveram, como situação de produção, as esferas Burocrática, Digital e Religiosa, esferas essas que não aparecem representados pela coleção PAP.

Cabe apresentarmos, neste momento, a resenha produzida pelos avaliadores do PNLD para essa coleção no *Guia de Livros Didáticos PNLD/2008 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2007, p. 148), que comentaremos em seguida:

Entre os gêneros mais recorrentes na coletânea estão as **tirinhas**, as crônicas e os poemas. Entretanto, a seleção dos textos foi organizada principalmente **em função dos conhecimentos linguísticos** que se quer explorar ao longo das unidades. Assim, os textos da coletânea, embora originais, são, em grande número, **curtos ou fragmentados** e com poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos. (ênfase adicionada)

Em relação à seleção das tirinhas com especial destaque, concordamos plenamente com a análise dos avaliadores (gênero que chega a representar quase 13% dos textos de toda a coletânea). Não há nenhuma outra menção dos avaliadores relacionada ao caráter multimodal ou multissemiótico dos textos na resenha que trata a coleção no *Guia*, fato este que pode apontar para um perfil de livro didático tradicional e que apela para o uso das linguagens visuais como recurso decorativo e pouco explorado pedagogicamente. É possível constatar, também, que seria tarefa quase impossível conseguir elaborar uma coletânea de 300 textos literários, sem que houvesse o uso de cortes e de adaptações recorrentes, conforme apontam a resenha dos avaliadores e nossa presente análise. Por essa razão, parece-nos plausível observar que a coleção PAP tenha selecionado grande quantidade de poemas (145), entre os quais apenas 10 são poemas visuais (intersemióticos).

Em síntese, ao compararmos as duas coleções a partir desta análise quantitativa, é possível identificar dois perfis bastante diferentes de seleção de gêneros uni-, multi- e intersemióticos para suas coletâneas:

1. Perfil da coleção LN: representatividade dos gêneros que circulam socialmente; distribuição dos gêneros por esferas de produção; seleção de obras de arte; uso recorrente de ilustrações de intervenção editorial para textos literários, jornalísticos e escolares; uso razoável de textos replicando seu suporte original.
2. Perfil da coleção PAP: concentração em número reduzido de gêneros que circulam socialmente; distribuição razoável dos gêneros por esferas de produção; seleção baixa de imagens fotográficas e seleção razoável de obras de arte; uso vertiginoso de ilustrações de intervenção editorial para textos literários e uso recorrente em gêneros da esfera jornalística; desconsidera a apresentação dos textos em seu suporte original.

Quanto ao tratamento relacionado à leitura dos gêneros multi- e intersemióticos, cabe realizarmos análise qualitativa sobre as abordagens oferecidas em cada coleção, o que desenvolvemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

Análise qualitativa dos gêneros uni-, multi- e intersemióticos nos LDP

No presente capítulo, apresentamos as discussões dos resultados da análise qualitativa, com o objetivo de responder à segunda questão desta pesquisa: (2) “Há propostas de leitura para os textos em gêneros multi- e intersemióticos? Quais?”

O capítulo em pauta está organizado na seguinte sequência de seções: (i) visão geral das duas coleções; (ii) apresentação da interpretação dos dados da análise da primeira coleção (LN); (iii) apresentação da análise da segunda coleção (PAP) e (iv) uma análise comparativa entre os perfis encontrados nas duas coleções.

1. As abordagens de leitura de gêneros uni-, multi- e intersemióticos

Para prosseguirmos na interpretação das informações descritas desde o capítulo anterior, cabe verificar, no presente capítulo, qual é o tratamento que é dado aos textos dos gêneros selecionados pelas coletâneas das duas coleções didáticas, considerando que as atividades de leitura no LDP podem ficcionalizar os gêneros não-escolares (ROJO, 2001; SCHNEUWLY, 2004), muitas vezes descaracterizando-os, para torná-los atividades didáticas sob a forma de gêneros escolarizados. Em outras palavras, os gêneros provenientes das esferas de circulação social mais ampla são, em geral, transpostos para a escola e transformados em objetos de ensino da leitura e da escrita, tornando o LDP um complexo de gêneros escolares/escolarizados (ROJO, 2001). Durante a didatização, o gênero pode ser decomposto em elementos menores (elementarização), como forma de encaminhar a compreensão de seu funcionamento, ou da leitura por partes, sem a garantia de que haja a compreensão do texto/gênero como um todo ou de seu funcionamento social. Nessa direção, os PCN (BRASIL, 1998, p. 24) recomendam que:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, **podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de**

pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (ênfase adicionada).

Faz-se necessário destacar, contudo, que alguns gêneros discursivos permitem leituras mais complexas, ao oferecerem diferentes linguagens (tais como os gêneros intersemióticos), enquanto outros podem estar voltados mais às questões de fruição estética e aos usos artísticos da linguagem (em geral, os uni- e multissemióticos). Com o objetivo de qualificar o enfoque dos gêneros escolarizados e traçar os perfis das coleções aqui investigadas, apresentamos a seguir os Gráficos que permitem visualizar comparativamente a distribuição de gêneros uni-, multi- e intersemióticos em função das abordagens de leitura oferecidas em cada uma das coleções:

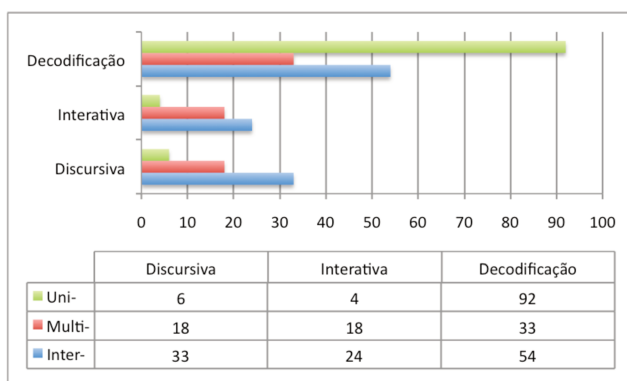


Gráfico 8a: Abordagens de leitura LN

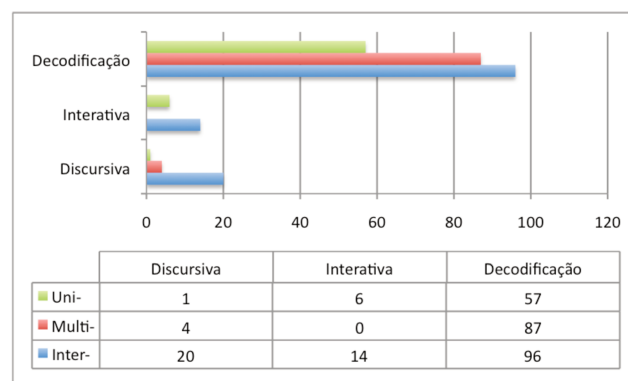


Gráfico 8b: Abordagens de leitura PAP

Ao retomar brevemente os dados do capítulo anterior para a interpretação destes Gráficos iniciais, é possível observar que as duas coleções concentram suas propostas de leitura sob o modelo da Decodificação: enquanto a coleção LN oferece mais propostas de Decodificação para gêneros unissemióticos e uma quantidade menor da mesma proposta de leitura para os gêneros multi- e intersemióticos, na coleção PAP observamos uma concentração ainda maior no modelo da Decodificação. Entretanto, no capítulo 4, ainda não era possível verificar a distribuição dessas abordagens, que se tornam mais evidentes nos Gráficos 8a e 8b. A partir dos dados desses Gráficos, é possível delinear os seguintes resultados iniciais:

1. Embora a coleção LN distribua suas abordagens entre os três modelos de leitura, a Decodificação ainda prevalece (63%), sobretudo para os gêneros unissemióticos. Este

resultado pode estar voltado às abordagens de apreciação estética e fruição artística a partir da leitura de obras de Arte. Os gêneros intersemióticos recebem mais propostas explícitas de leitura em relação aos gêneros multissemióticos, possivelmente pelas possibilidades permitidas pelos gêneros intersemióticos. Há quantidade razoável de propostas discursivas (20%). Total de propostas: 282.

2. A coleção PAP concentra suas propostas de leitura sob o modelo de Decodificação (84% dos casos) em detrimento dos outros modelos de leitura. Os gêneros multissemióticos não são acompanhados por abordagens explícitas de leitura Interativa e há poucos casos de proposta Discursiva (9%). Total de propostas: 285.
3. Em síntese, as duas coleções apresentam número de propostas bastante semelhantes: embora a coleção PAP tenha selecionado maior número de textos para sua coletânea (1086 textos), oferece uma quantidade proporcionalmente menor em relação à LN (856 textos). A respeito das abordagens de leitura, as duas coleções não seriam posicionadas em perfis muito distantes, uma vez que o modelo da Decodificação ainda prevalece para a maioria dos casos. Neste modelo, segundo alguns autores, o aluno não disporia de recursos de leitura mais complexos, capazes de fornecer subsídios para reconhecer os textos como gêneros em funcionamento na sociedade.

A partir dessas considerações, passamos à análise qualitativa das propostas de leitura oferecidas para os gêneros multi- e intersemióticos em cada uma das coleções.

2. Análise qualitativa da coleção *Linguagem Nova* (LN)

Para respondermos à segunda questão da pesquisa, referente às abordagens de leitura oferecidas para os textos em gêneros uni-, multi- e intersemióticos, apresentamos inicialmente as propostas de leitura da primeira coleção (LN). Os resultados iniciais encontram-se no Quadro 14, a seguir:

Coletânea LN	Decodificação	Interação	Discursiva	Sem Imagem	Sem proposta de leitura de outras semioses	Totais
Uni-	92	4	6	162	58 (18%)	322
Multi-	33	18	18	-	159 (70%)	228
Inter-	54	24	33	-	195 (64%)	306
% do total de textos	21%	5%	7%	19%	48%	100%

Quadro 14: Propostas explícitas de leitura de textos em gêneros Uni-, Multi- e Intersemióticos (LN)

Esses resultados revelam que entre os 856 da coleção LN, apenas 33% recebem propostas explícitas de leitura. As propostas baseadas no modelo da Decodificação são as mais exploradas, com cerca de 21% do total de gêneros uni-, multi e intersemióticos da coletânea, enquanto as propostas Interativas correspondem a 5% e as Discursivas 7%. Esses valores revelam, também, que a distribuição de abordagens entre os três modelos de leitura não é tão equilibrada: embora ainda tenha explorado outros modelos de leitura, a Decodificação prevalece para a maioria dos textos.

Em relação às linguagens envolvidas nessas propostas de leitura, temos a distribuição dos gêneros da coletânea de acordo com os critérios de linguagens Verbais-Visuais e Visuais-Verbais, conforme apresentamos no Quadro 15:

Gêneros	Decodificação	Interação	Discursiva	Sem proposta de leitura de outras semioses	Sem imagem	Subtotal
Unissemióticos						
Verbal	4	2	1	13	162	182
Visual	88	2	5	45	0	140
Multissemióticos						
Verbal-Visual	7	5	2	134	0	148
Visual-Verbal	26	13	16	25	0	80
Intersemióticos						
Verbal-Visual	11	3	1	53	0	68
Visual-Verbal	43	21	32	142	0	238

Quadro 15: Propostas de leitura da coleção LN, segundo as linguagens dos gêneros

Dos resultados deste Quadro, destacamos a maior incidência de propostas de leitura de outras semioses sobre os textos em gêneros que se utilizam das linguagens Visual e Visual-Verbal em detrimento às abordagens mais sistematizadas dos textos em gêneros predominantemente Verbais-Visuais. Esse fato apóia a constatação de que a coleção LN, quando oferece abordagens de leitura para outras semioses, privilegia os textos das linguagens predominantemente Visuais (tais como obras de arte, reportagens, anúncios publicitários etc). Outro destaque importante deve ser dado aos gêneros uni-, multi- e intersemióticos que não recebem propostas explícitas de leitura das outras semioses:

1. Multissemióticos: 58% (134 ocorrências) dos textos predominantemente verbais apresentados sob gêneros (sobretudo textos ilustrados) e 11% (25 ocorrências) dos

predominantemente Visuais (entre as quais reportagens e notícias com foto) não recebem propostas explícitas de leitura.

Com os gêneros unisemióticos e intersemióticos, observamos que a ausência de propostas para outras semioses ocorre de maneira inversa em relação às linguagens predominantemente Visuais:

2. Unisemióticos: 14% (45 ocorrências) dos textos com linguagem Visual (fotografias, fotogramas, ilustrações) e 4% (13 ocorrências) dos textos Verbais (letras de canção) não são abordados explicitamente pela coleção em atividades de leitura.
3. Intersemióticos: 46% (142 ocorrências) dos textos com linguagem predominantemente mais visuais (incluindo os gêneros de História em Quadrinhos, Tira, Charge, Capas de Livros etc.) e 17% (53 ocorrências) dos predominantemente verbais (entre as quais estão Boxes, Quadros explicativos e gêneros da esfera jornalística como Primeira Página) não são abordados em atividades de leitura pela coleção LN.

Esse quadro também colabora na seleção dos exemplos que apresentamos a seguir, ao permitir a verificação de que os gêneros que utilizam a linguagem visual-verbal são privilegiados pela coleção LN durante a elaboração de propostas de leitura. Dessa forma, destacamos (em destaque amarelo no Quadro 15) os cinco exemplos selecionados para análise: dois gênero unisemióticos com abordagens de Decodificação e Discursiva, um gênero multisemiótico com abordagem Interativa e dois gêneros intersemióticos com abordagens Interativa e Discursiva.

2.1 Primeiro exemplo

O primeiro exemplo é formado pela reprodução de seis páginas, extraídas da Unidade 4, do volume destinado à 5ª série, com o objetivo de demonstrar o que geralmente ocorre em abordagens de leitura a partir do modelo da Decodificação de textos em gêneros unisemióticos nesta coleção.

Primeiramente, salientamos que a análise dessa abertura de unidade pode ser considerada como representativa de grande parte do tratamento que é dado, no restante da coleção, às seções de abertura das Unidades. Realizando uma análise mais panorâmica da

composição dessas duas páginas, recorremos a alguns dos conceitos propostos por Kress (2003)⁴², em termos de Informatividade e Enquadramento, principalmente⁴³.

A abertura da unidade oferece uma antecipação temática para os textos e para as discussões das seções subsequentes, tomando como ponto de partida a ilustração original da obra Dom Quixote de la Mancha. Ao lado, na página seguinte, temos um Boxe com uma Epígrafe e abaixo, no centro da página, a ilustração produzida por Pablo Picasso sobre o mesmo personagem, conforme a Figura 5⁴⁴:

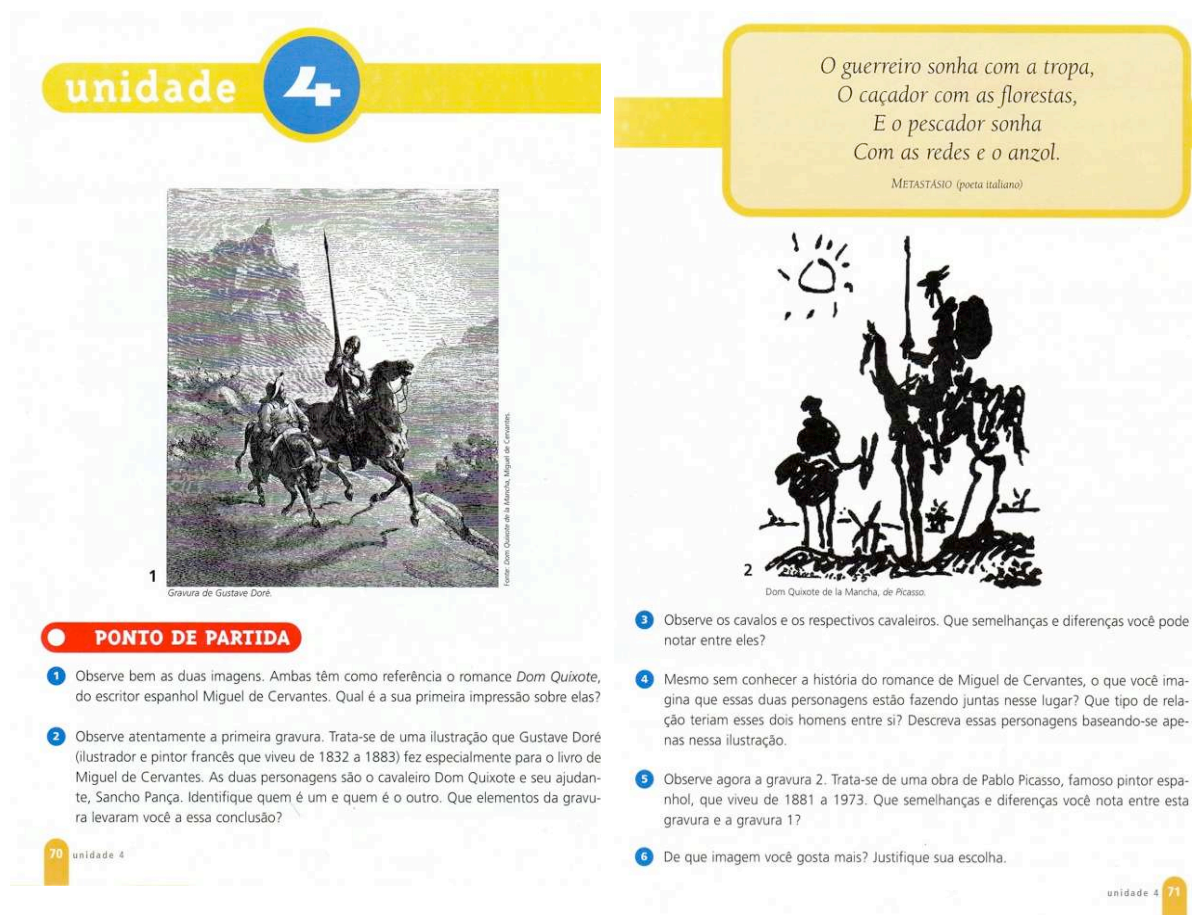


Figura 5: Abertura de unidade – col. LN (vol. 5, p. 70-71)

⁴² cf. seção 3.3, cap. I, deste trabalho.

⁴³ Cabe esclarecer, contudo, que a perspectiva adotada por Kress, nesta análise panorâmica, serve-nos apenas como uma das possibilidades metodológicas de análise, sem nos atermos, contudo, simplesmente a esta abordagem.

⁴⁴ Em razão do limite de páginas e das normas de formatação exigidos para a elaboração desta Dissertação, a reprodução dos exemplos utilizados neste capítulo, bem como as planilhas elaboradas para este trabalho, estão disponíveis em CD-ROM, no Anexo, em tamanho original para verificação do leitor.

Em relação à Informatividade, a diagramação da coleção LN parece obedecer à organização proposta por Kress (2003) para leitura de imagens ocidentais, de acordo com a interpretação a seguir:

1. No eixo horizontal (da esquerda para a direita), podemos identificar a gravura original da obra de Cervantes como sendo **o elemento dado**, ou seja, historicamente anterior, já conhecido pelo leitor (ou para o que se julga ser a maioria dos leitores), enquanto a ilustração produzida por Pablo Picasso poderia ser considerada como **o elemento novo**, ou historicamente mais recente, que é oferecido ao leitor como uma releitura do pintor para uma obra já conhecida;
2. No eixo vertical (de cima para baixo) a relação entre as disposições dos elementos na página poderiam ser interpretados em termos de **plano ideal**, no caso da epígrafe localizada na parte superior da segunda página, enquanto a parte inferior de ambas as páginas oferece perguntas aos alunos, podendo esta diagramação ser interpretada como **plano real** ou mais cotidiano.

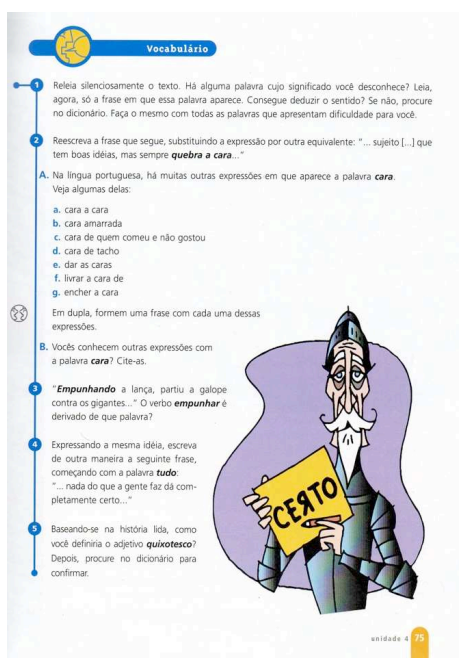
Nesse sentido, as noções de **elemento dado** e de **elemento novo** dependem da apreciação valorativa que a coleção tem sobre seus leitores: na verdade, a gravura original provavelmente é, para os alunos, um elemento novo, tão novo quanto à ilustração de Picasso. Poderíamos interpretar essa proposta didática, a partir da disposição gráfica apresentada, como sendo reveladora da apreciação de valor sobre o papel social do Livro Didático, ou seja, como principal meio pelo qual os alunos teriam acesso a esses textos visuais, dispondo, para isso, dos meios gráficos-editoriais para marcar a relação de historicidade entre as duas imagens.

No eixo vertical, as noções de **plano ideal** e de **plano real** parecem confirmar-se, segundo o autor, ao considerarmos que a epígrafe é apresentada de maneira isolada, com forte enquadramento, ou seja, separada do restante da composição das páginas por meio de um box. Ademais, as questões destinadas aos alunos, no que poderíamos chamar de **plano real**, mais cotidiano, não abordam nenhuma discussão acerca da epígrafe.

Em termos de abordagem de leitura, as proposta oferecidas pela coleção LN nessa seção podem ser consideradas conforme o modelo de Decodificação, pelas seguintes razões:

1. Embora a coleção busque situar os autores/artistas de cada gênero visual, as informações oferecidas não são exploradas pelas atividades de leitura, prestando-se apenas à servir como informações complementares ou, ainda, segundo Barthes, como elementos pertencentes ao eixo da redundância ou da informatividade, sob a forma de ancoragem. Nesse sentido, descarta-se a classificação dessa abordagem conforme o modelo Discursivo.
2. As atividades solicitam aos alunos que identifiquem, de maneira livre e sem verificação de hipóteses, as personagens representados pelas ilustrações. Ao elaborar o enunciado da quarta questão, iniciada pelos termos: “Mesmo sem conhecer a história do romance de Miguel de Cervantes”, e diante das abordagens das outras questões, podemos afirmar que a proposta de leitura apresentada pode ser considerada como uma abordagem de leitura de imagens conforme o modelo de Decodificação, ou seja, que visa estratégias de localização, identificação e de levantamento de hipóteses sem posterior confirmação, descartando, portanto, a classificação dessas atividades conforme o modelo Interativo.

Nas páginas seguintes da mesma unidade, encontramos dois textos de Moacyr Scliar. Embora não apresentemos o primeiro texto desse autor, gostaríamos de revelar o que comumente ocorre com as ilustrações de intervenção editorial presentes nas atividades de compreensão do texto, conforme as imagens da Figura 6:



Vocabulário

1. Leia silenciosamente o texto. Há alguma palavra cujo significado você desconhece? Leia, agora, só a frase em que essa palavra aparece. Consegue deduzir o sentido? Se não, procure no dicionário. Faça o mesmo com todas as palavras que apresentam dificuldade para você.
2. Reescreva a frase que segue, substituindo a expressão por outra equivalente: "...sujeito [...] que tem boas idéias, mas sempre **quebra a cara**..."

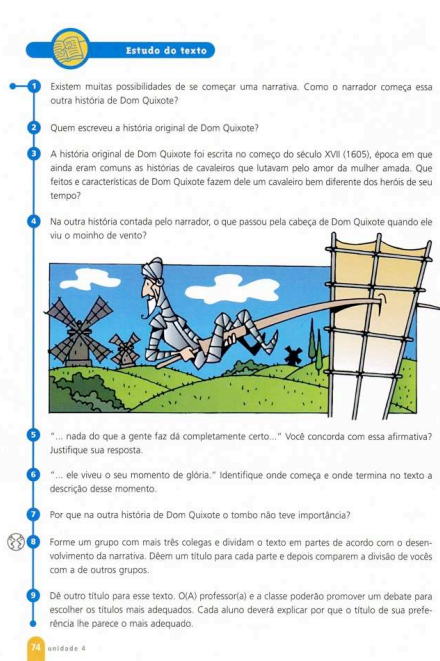
A. Na língua portuguesa, há muitas outras expressões em que aparece a palavra **cara**. Veja algumas delas:

- a. cara a cara
- b. cara amarrada
- c. cara de quem comeu e não gostou
- d. cara de tacho
- e. dar as caras
- f. livrar a cara de
- g. encher a cara

Em dupla, formem uma frase com cada uma dessas expressões.

B. Vocês conhecem outras expressões com a palavra **cara**? Cite-as.

3. "Empunhando a lança, partiu a galope contra os gigantes..." O verbo **empunhar** é derivado de que palavra?
4. Expressando a mesma idéia, escreva de outra maneira a seguinte frase, começando com a palavra **tudo**: "...nada do que a gente faz dá completamente certo..."
5. Baseando-se na história lida, como você definiria o adjetivo **quixotesco**? Depois, procure no dicionário para confirmar.



Estudo do texto

1. Existem muitas possibilidades de se começar uma narrativa. Como o narrador começa essa outra história de Dom Quixote?
2. Quem escreveu a história original de Dom Quixote?
3. A história original de Dom Quixote foi escrita no começo do século XVII (1605), época em que ainda eram comuns as histórias de cavaleiros que lutavam pelo amor da mulher amada. Que feitos e características de Dom Quixote fazem dele um cavaleiro bem diferente dos heróis de seu tempo?
4. Na outra história contada pelo narrador, o que passou pela cabeça de Dom Quixote quando ele viu o moinho de vento?
5. "... nada do que a gente faz dá completamente certo..." Você concorda com essa afirmativa? Justifique sua resposta.
6. "... ele viveu o seu momento de glória." Identifique onde começa e onde termina no texto a descrição desse momento.
7. Por que na outra história de Dom Quixote o tombo não teve importância?
8. Forme um grupo com mais três colegas e dividam o texto em partes de acordo com o desenvolvimento da narrativa. Dêem um título para cada parte e depois comparem a divisão de vocês com a de outros grupos.
9. Dê outro título para esse texto. O(A) professor(a) e a classe poderão promover um debate para escolher os títulos mais adequados. Cada aluno deverá explicar por que o título de sua preferência lhe parece o mais adequado.

Figura 6: Exercícios de compreensão textual – col. LN (vol. 5, p. 74-75)

Essas páginas aparecem logo após a seção de leitura do primeiro texto, intitulada “Uma história de Dom Quixote”, no qual o autor Moacyr Scliar revela sua apreciação valorativa sobre o personagem desde as primeiras linhas do texto, onde lemos (col. LN, vol. 5, p. 72):

Quando se fala num quixote, as pessoas logo pensam num desastrado, num sujeito que não consegue fazer nada direito; que tem boas idéias, mas sempre quebra a cara. E até repetem aquela história que o escritor espanhol Cervantes contou sobre o Dom Quixote. Ele era um daqueles cavaleiros andantes que usam armadura, lança e escudo; (...) Pois um dia este Dom Quixote avistou ao longe uns moinhos de vento. Naquela época, vocês sabem, o trigo era moído desta maneira: havia um enorme cata-vento que fazia girar a máquina de moer. Pois o Dom Quixote viu, nesses moinhos, gigantes que agitavam braços, desafiando-o para a luta.

A imagem divertida, portanto, que o autor oferece sobre o personagem, poderia ser identificada pela primeira ilustração disposta na composição da primeira página da Figura 6 e oferecendo humor, em especial, à segunda ilustração por estar contextualizada entre questões voltadas à compreensão linguística. Nessa ilustração de intervenção editorial, vemos Dom Quixote segurando um lápis e um cartaz com a palavra “CERTO”, com a letra R invertida, revelando o “sujeito que não consegue fazer nada direito”, nas palavras do escritor.

Entretanto, as ilustrações da Figura 6 podem receber outra interpretação (a partir de uma possível leitura menos atenta dos alunos), de acordo com as atividades que dão sequência à seção imediatamente seguinte. Na Figura 7, reproduzimos as atividades de leitura com o segundo texto do mesmo autor, Moacyr Scliar:

TEXTO 2

E a história era assim...
Moacyr Scliar

Em todos os tempos, sempre existiram guerreiros para defender reinos, territórios e países. Na Idade Média (500-1540), os guerreiros mais corajosos recebiam do rei o título de "cavaleiro".

Para ser cavaleiro, era preciso saber lutar com várias armas: espada, escudo, lança, clava e punhal. Os cavaleiros enfrentavam seus inimigos montados a cavalo e vestidos com armaduras e capacetes. Como esses equipamentos eram pesados, eles viajavam acompanhados de ajudantes: os pajens e escudeiros.

O dever de todo cavaleiro era proteger crianças, mulheres e pobres, obedecendo a um código de honra chamado de "leis de cavalaria". Também caçavam e participavam de torneios, lutas organizadas por nobres e reis.

No século XVII, época em que *Dom Quixote* foi escrito, histórias de cavaleiros estavam na moda. Eram os romances de cavalaria.

Na Inglaterra, quase todos conheciam "Os feitos do rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda". Na Alemanha, havia a lenda de Rolando, o valoroso cavaleiro, e, na Espanha e na França, as aventuras de Carlos Magno, o rei guerreiro.


Os heróis dessas aventuras eram homens maravilhosos que nasciam em lugares maravilhosos e que se apaixonavam por mulheres ainda mais maravilhosas. Possuíam armas e inimigos fantásticos, como dragões, bruxos e gigantes.

Mas Dom Quixote era um cavaleiro trapalhão. Seu cavalo de batalha, Rocinante, era velho e magro. Seu escudeiro, Sancho Pança, não era nobre nem jovem e, ainda por cima, viajava montado num pequeno burro. Nada era mágico ou maravilhoso na vida de Dom Quixote.

Quando ele saiu de sua casa para viajar pelo mundo em busca de aventura, tudo deu errado. Em sua primeira aventura, confundiu uma comitiva de cavaleiros com guerreiros inimigos e os atacou. Foi derrotado e humilhado. Libertou, por engano, um grupo de ladrões e avançou contra moinhos de vento pensando que fossem gigantes.

Dom Quixote, o Cavaleiro da Triste Figura, jamais conseguiu ser um herói como os dos romances que leu. E, talvez por ter sido apenas um homem simples, cheio de boas intenções e uma coragem que raramente usou, tornou-se uma das personagens mais encantadoras de toda a literatura ocidental, transformando seu criador, Miguel de Cervantes, num escritor de uma história clássica.

SCLAR, Moacyr. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001. p. 19.



1. Por que a história de Dom Quixote é clássica?
O que é um jogo clássico?
O que é música clássica?
Discuta com o(a) professor(a) e anote as conclusões.
2. Você conhece outras histórias clássicas? Cite algumas.
3. Na sua opinião, a história criada por Moacyr Scliar manteve o mesmo espírito da história original? Justifique sua resposta.
4. Observe novamente as gravuras 1 e 2 na abertura desta unidade. Qual delas se aproxima mais da descrição de Dom Quixote e de seu cavalo que aparece no texto que você acabou de ler? Na sua opinião, por que elas são diferentes?

Figura 7: Atividades de leitura – col. LN (vol. 5, p. 76-77)

Nesse caso, o autor explora menos os efeitos de humor sobre Dom Quixote, buscando construir um texto semelhante a um gênero da esfera escolar, de caráter informativo. Entre as atividades de leitura propostas para esse segundo texto, encontramos a quarta questão relacionada aos elementos visuais, reproduzida a seguir (col. LN, vol. 5, p. 77):

4. Observe novamente as gravuras 1 e 2 na abertura desta unidade. Qual delas se aproxima mais da descrição de Dom Quixote e de seu cavalo que aparece no texto que você acabou de ler? Na sua opinião, por que elas são diferentes?

Mais uma vez, confirmamos que a presente unidade explora apenas as estratégias de localização e de identificação, próprias do modelo de Decodificação, ao solicitar que o aluno associe livremente um texto a uma imagem que, a princípio, embora ilustrem a mesma história, não apresentam os mesmos temas e significações. Por outro

lado, seria possível que os alunos se valessem, inclusive, das ilustrações editoriais apresentados pela Figura 6, uma vez que são imagens mais diretamente ancoradas, nos termos de Barthes, às passagens narrativas dos dois textos (moinhos de vento, no primeiro caso e a idéia de “trapalhão”, de acordo com Moacyr Scliar, para a segunda ilustração editorial). Além disso, a ilustração original da obra de Cervantes que toma toda a página que acompanha o texto do escritor (Figura 7) e que, inclusive, “vaza” para a página do texto, é um exemplo de imagem com função meramente ilustrativa, sem oferecer abordagem de leitura ou de relação com o texto que o acompanha.


Em síntese, para finalizarmos a análise desse primeiro exemplo, podemos verificar que nem todas as imagens são exploradas pelas atividades da coleção LN **de maneira explícita**⁴⁵, ao contrário do que afirmam os avaliadores do Guia: “[os gêneros visuais] não funcionam como mera ilustração, mas integram a coletânea como um todo, tendo sua leitura explorada”. Conforme discutimos anteriormente, as ocorrências verificadas incluem não apenas as ilustrações de intervenção editorial mas também a grande maioria de imagens com função decorativa assim como boa parte das Tiras, História em Quadrinhos e Cartuns apresentados como pretextos de atividades gramaticais sem propostas de leitura para outras semioses.

2.2 Segundo exemplo

Para o segundo exemplo, selecionamos uma abordagem de leitura do modelo Discursivo para um texto em gênero unissemiótico. Antes de apresentarmos a análise, cabe justificar que, embora as Reproduções de Pintura de Tarsila do Amaral pudessem ser consideradas “multissemióticas”, por serem acompanhadas por legendas e por enunciados de contextualização histórico-cultural, julgamos considerá-la como texto em gênero unissemiótica, assim como fizemos em nosso primeiro exemplo, ao levarmos em conta a situação de produção original na Esfera das Artes Plásticas.

⁴⁵ Reconhecemos que o trabalho editorial da coleção valeu-se de ilustrações com função figurativa de textos verbais ou, ainda, como forma a oferecer descansos visuais na leitura, objetivando propósitos pedagógicos. Entretanto, não encontramos atividades explícitas nos enunciados das questões que solicitem ao aluno para que volte seu olhar para tais interferências editoriais. Deixamos, portanto, a análise dessas imagens para trabalhos futuros, a quem interessar realizá-la.

unidade 3



Paisagem com touro, de Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 52 cm x 65 cm, 1925.


PONTO DE PARTIDA

Tarsila do Amaral (1886-1973), importante pintora brasileira, é autora do quadro acima. Tarsila foi um dos principais artistas do período modernista de nossa arte. Veja esse quadro com atenção e observe os detalhes antes de começar nossa conversa.

- 1 Cada pessoa tem sensações diferentes diante de um quadro. Quais são as suas sensações diante dessa obra de Tarsila?
- 2 Na sua opinião, essas sensações se devem principalmente a quê? Às cores? Às linhas do quadro? Às figuras selecionadas para compor o assunto? Ou a outro motivo?

*... uma alma existe
Nos olhos enigmáticos dos bois.*
CONDE DE MONSARAZ

- 3 Como você caracteriza o ambiente que aparece no quadro (interior, exterior, rural, urbano...)? Em que se baseia sua resposta?
- 4 O único ser animado do quadro é o touro. Que efeito provoca esse fato?
- 5 O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?
- 6 O lugar em que você vive assemelha-se com esse quadro ou com este outro de Tarsila? Faça comparações que justifiquem sua resposta.



A gare, Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 84,5 cm x 65 cm, 1925.

- 7 Na época em que Tarsila pintou *A gare*, alguns artistas diziam que estavam tentando descobrir a verdadeira alma do Brasil. Na sua opinião, qual dos quadros reproduzidos reflete melhor essa “alma brasileira”? Por quê?
- 8 Escolha uma das casas do quadro *Paisagem com touro* e deixe sua imaginação funcionar: a porta se abre... Quem sai da casa? Descreva essa(s) pessoa(s). Por que ela(s) está(estão) saindo de casa? O que ela(s) vai(vão) fazer em seguida?

Figura 8: Abertura de unidade – col. LN (vol. 7, pp. 60-61)

Para justificarmos, por outro lado, a classificação da proposta de leitura deste exemplo como pertencente à abordagem do modelo Discursivo, cabe retomar as discussões realizadas nos capítulos teóricos sobre a dificuldade em estabelecer critérios de análise que classifiquem todos os casos. No presente exemplo, poderíamos destacar que as atividades encaminham a leitura para os três modelos:

1. As questões 1, 4 e 5, orientam a leitura a partir da abordagem do modelo de Decodificação (localização de informações na imagem e atribuição livre de sentido sem posterior verificação de hipóteses), provavelmente como estratégia inicial voltada à apreciação estética das obras. As questões são transcritas abaixo (vol. 7, pp. 60-61):
 1. Cada pessoa tem sensações diferentes diante de um quadro. Quais são as suas sensações diante dessa obra de Tarsila?
 4. O único ser animado do quadro é o touro. Que efeito provoca esse fato?
 5. O touro do desenho parece estar observando você. O que ele poderia estar pensando?
2. Nas questões 2 e 3 é possível observar que as atividades exigem, do aluno, a verificação de suas hipóteses a partir dos elementos identificados nas imagens ao solicitar

justificativas que comprovem suas respostas (modelo Interativo). Entretanto, tais verificações não chegam a exigir inferências ou análise de ordem discursiva (correlações entre a obra e o contexto histórico-cultural da época e suas implicações para a leitura na atualidade), permanecendo, portanto, em aspectos presentes na materialidade das obras. As questões são transcritas a seguir (vol. 7, pp. 60-61):

2. Na sua opinião, essas sensações se devem principalmente a quê? Às cores? Às linhas do quadro? Às figuras selecionadas para compor o assunto? Ou a outro motivo?

3. Como você caracteriza o ambiente que aparece no quadro (interior, exterior, rural, urbano...)? Em que se baseia sua resposta?

3. Já as questões 6 e 7 encaminham a leitura para uma abordagem mais próxima do modelo Discursivo, ao solicitar relações de sentido entre as obras, o contexto histórico-cultural da época em que foram produzidas e os efeitos de sentido produzidos por um leitor contemporâneo ao encaminhar a leitura para a relação das obras com o cotidiano dos alunos. Além disso, é possível verificar que os enunciados das questões servem, inclusive, para fornecer ao leitor algumas informações de contextualização como forma de auxiliar a elaboração de suas respostas. A seguir, transcrevemos as questões (vol. 7, p. 61):

6. O lugar em que você vive assemelha-se com esse quadro ou com este outro de Tarsila? Faça comparações que justifiquem sua resposta.

7. Na época em que Tarsila pintou *A gare*, alguns artistas diziam que estavam tentando descobrir a verdadeira alma do Brasil. Na sua opinião, qual dos quadros reproduzidos reflete melhor essa “alma brasileira”? Por quê?

4. A questão 8, por sua vez, apresenta um objetivo diferente das anteriores: ao mesmo tempo em que a atividade solicita um exercício de criação (ou de produção textual inspirada pelas imagens e discussões feitas até então), a questão 8 parece preparar o aluno para a atividade de leitura das páginas seguintes da Unidade, sob a forma de antecipação temática. O texto, proposto na seção de leitura a partir da página 62, é de autoria de Cora Coralina, sob o título “O boi de guia”, que conta a história de um menino que foi privado de sua infância para trabalhar na fazenda. Portanto, a questão 8 não poderia ser, necessariamente, classificada entre as três categorias de abordagens de leitura propostas nesta pesquisa ou, no limite, estaria próxima ao modelo de Decodificação caso analisássemos a atividade de maneira isolada das questões anteriores.

Em síntese, a proposta de leitura para os textos do segundo exemplo apresenta abordagens que podem ser classificadas, isoladamente, de acordo com os modelos de Decodificação, de Interação e Discursivo, entretanto, ao observarmos as atividades em seu conjunto, verificamos que as habilidades de leitura exigidas para a realização das discussões sobre a obra de Tarsila estão encadeadas (ou didatizadas) de maneira a permitir uma leitura não apenas pontual (identificação de elementos) ou simplesmente de apreciação estética livre e descontextualizada mas, inclusive, de verificação de hipóteses e de estabelecer relações com os contextos histórico-culturais.

2.3 Terceiro exemplo

Entre os textos em gêneros Multissemióticos apresentados pela coleção LN que estão acompanhados por proposta de leitura, selecionamos uma ocorrência encontrada na seção de “Produção Escrita”, na qual encontramos uma proposta de leitura próxima ao modelo de Interação (Figura 9).

PRODUÇÃO ESCRITA

Objetividade e subjetividade na descrição e caracterização de seres. Organização de uma sequência textual de descrição – o perfil (texto de apresentação)

Os elementos de uma descrição

1 Observe a imagem e leia o texto abaixo:

Mergulhada nas gincanas radicais

Olhos verdíssimos, 1,70 metro de altura, 54 quilos e um corpo arrasa-quarteirão, a apresentadora do Sportv Ana Luiza Castro é a mais nova solteira da cidade. Depois de dois anos de namoro com o cobradíssimo ex-piloto Pedro Paulo Diniz, herdeiro do Grupo Pão de Açúcar, Ana curte agora um período de solidão. “Foi ótimo o namoro. Confiávamos muito um no outro e nunca dei ouvidos a intrigas”, diz ela, que está à frente de um programa de gincanas radicais. “Infelizmente, a fase boa passou, e agora quero dar um tempo antes de mergulhar de cabeça em outra relação.” Enquanto ninguém se apresenta, ela curte sozinha o *loft* que acabou de comprar na Vila Mariana.

ALONSO, Maria Rita. Mergulhada nas gincanas radicais. *Veja* São Paulo. São Paulo, Abril, n. 1 881, 24 nov. 2004, p. 10.

O texto citado é um exemplo de **perfil** ou **texto de apresentação**. É um tipo de texto em que se faz uma apresentação descritiva de alguém (ou alguma coisa). No caso, trata-se de um **perfil de pessoa**. Sabendo disso, responda:

- Que aspectos físicos de Ana Luiza Castro são destacados pelo texto? Por quê, na sua opinião?
- Na descrição de Ana Luiza, quais elementos empregados pelo enunciador do texto são de natureza objetiva?
- Há algum elemento subjetivo que faça parte da descrição de Ana Luiza? Se houver, indique-o.
- Qual é a principal característica atribuída a Ana Luiza e por que o enunciador cita essa característica?
- Se você fosse descrever Ana Luiza, com base na imagem dela, como faria? Que elementos da imagem da apresentadora chamam sua atenção? Compare sua descrição com a dos seus colegas. O que você conclui?

Figura 9: Produção Escrita – col. LN (vol. 7, pp. 34-35 - excerto)

Neste exemplo é possível verificar que o trecho foi extraído de uma revista (a partir das referências oferecidas pela coleção) sem manter, contudo, a composição original do suporte. Observa-se que durante a transposição do texto/gênero para a coleção didática, a imagem fotográfica é deslocada da diagramação original (suporte) e, por essa razão, classificamos o presente caso como sendo um texto em gênero multissemiótico. Ademais, a disposição gráfica dos elementos que compõem a reportagem e o possível corte realizado

no texto original podem ter sido a razão pela qual os autores julgaram o texto transposto como sendo um “**perfil** ou **texto de apresentação**”, descartando, portanto, o caráter discursivo do gênero. Talvez por isso, a ênfase dada pelas questões de leitura da atividade esteja calcada em termos de compreensão de conteúdo e não pela organização original do suporte, conforme transcrevemos, a seguir (LN, vol. 7, p. 35, com observações entre parênteses):

- a. Que aspectos físicos de Ana Luiza Castro são destacados pelo texto? Por quê, na sua opinião? (**Relação de informações, inferência**)
- b. Na descrição de Ana Luiza, quais elementos empregados pelo enunciador do texto são de natureza objetiva? (**Identificação de conteúdo textual**)
- c. Há algum elemento subjetivo que faça parte da descrição de Ana Luiza? Se houver, identifique-o. (**Identificação de conteúdo textual**)
- d. Qual é a principal característica atribuída a Ana Luiza e por que o enunciador cita essa característica? (**Elaboração e justificação de hipóteses**)
- e. Se você fosse descrever Ana Luiza, com base na imagem dela, como faria? Que elementos da imagem da apresentadora chamam sua atenção? Compare sua descrição com a dos seus colegas. O que conclui? (**Elaboração de hipóteses, generalização e síntese**).

Observe que cada questão busca elicitar um dos aspectos previstos no modelo Interativo e explicitados na Ficha de Avaliação do PNLD, tais como: relações de informação verbal e visual, elaboração e justificação de hipóteses, inferência e síntese. Portanto, trata-se de uma aplicação de modelo para atender às exigências da avaliação.

Conforme observamos no início deste capítulo, a coleção LN não oferece abordagens de leitura para 70% dos textos em gêneros multissemióticos (a maioria, apresentada sob a forma de textos ilustrados por intervenção editorial) e, quando realiza atividades de leitura, a ênfase está em estratégias de localização ou atribuição livre de sentido para o texto visual (modelo da Decodificação). No presente exemplo, temos um raro caso de abordagem de Interação em que a coleção LN apresenta um modelo a ser seguido pelos alunos durante a elaboração das atividades de produção escrita.

Em síntese, a proposta de leitura que antecede a produção escrita parece ter a função de encaminhar a atividade sob a forma de um roteiro a ser seguido a partir de outras imagens para atingir os objetivos em questão (uso de linguagem objetiva/subjetiva discutida durante a Unidade, evidentes nos itens *b.* e *c.* transcritos acima), para a elaboração

de uma descrição na forma de um “perfil” ou “texto de apresentação”. A última questão da atividade de leitura que antecede a produção escrita poderia ser considerada esse roteiro inicial de elaboração escrita, que é desenvolvido nos enunciados posteriores da seção, por solicitar ao aluno que elabore hipóteses de leitura, compare-as com as de seus colegas para, enfim, elaborar uma generalização e síntese sobre os conteúdos textuais tratados pela Unidade.

2.4 Quarto exemplo

Nosso quarto exemplo ilustra uma abordagem de leitura a partir do modelo Interativo para texto em gênero intersemiótico. O processo de escolha deste exemplo levou em consideração o fator da construção de conhecimento acerca da língua portuguesa a partir das possibilidades permitidas pelo gênero intersemiótico associado ao texto proposto na seção de leitura. Além disso, o exemplo deveria explorar os elementos da imagem de maneira que abordasse estratégias de leitura que estariam para além do modelo de Decodificação e que, ao mesmo tempo, não contemplasse elementos discursivos.

Eleger o presente exemplo não foi tarefa fácil, uma vez que a coleção apresenta apenas 21 casos que foram classificados como sendo os mais próximos a essas categorias (gênero intersemiótico com abordagem Interativa), por outro lado, o exemplo ilustra com representatividade outras abordagens semelhantes.

Mais uma vez, o quarto exemplo foi extraído da seção Abertura de Unidade, lugar comum na maioria dos casos em que a imagem predomina como linguagem dos textos/gêneros, com finalidade de alimentação temática para os textos propostos para leitura – em geral, apresentados logo após a abertura de cada unidade. Neste caso, temos dois cartazes publicitários para divulgação do filme “O Pagador de Promessas”, o primeiro cartaz produzido para circulação no Brasil e o segundo, para divulgação do mesmo filme no Japão. As atividades não chegam a explorar os elementos discursivos próprios da publicidade ou mesmo do gênero cinematográfico. Em seu lugar, a proposta é voltada para introduzir o tema para a leitura da peça teatral de Dias Gomes que foi transposta para o filme. O exemplo foi extraído do volume destinado à 8ª série, ilustrado a seguir (vol. 8, pp. 164-165):

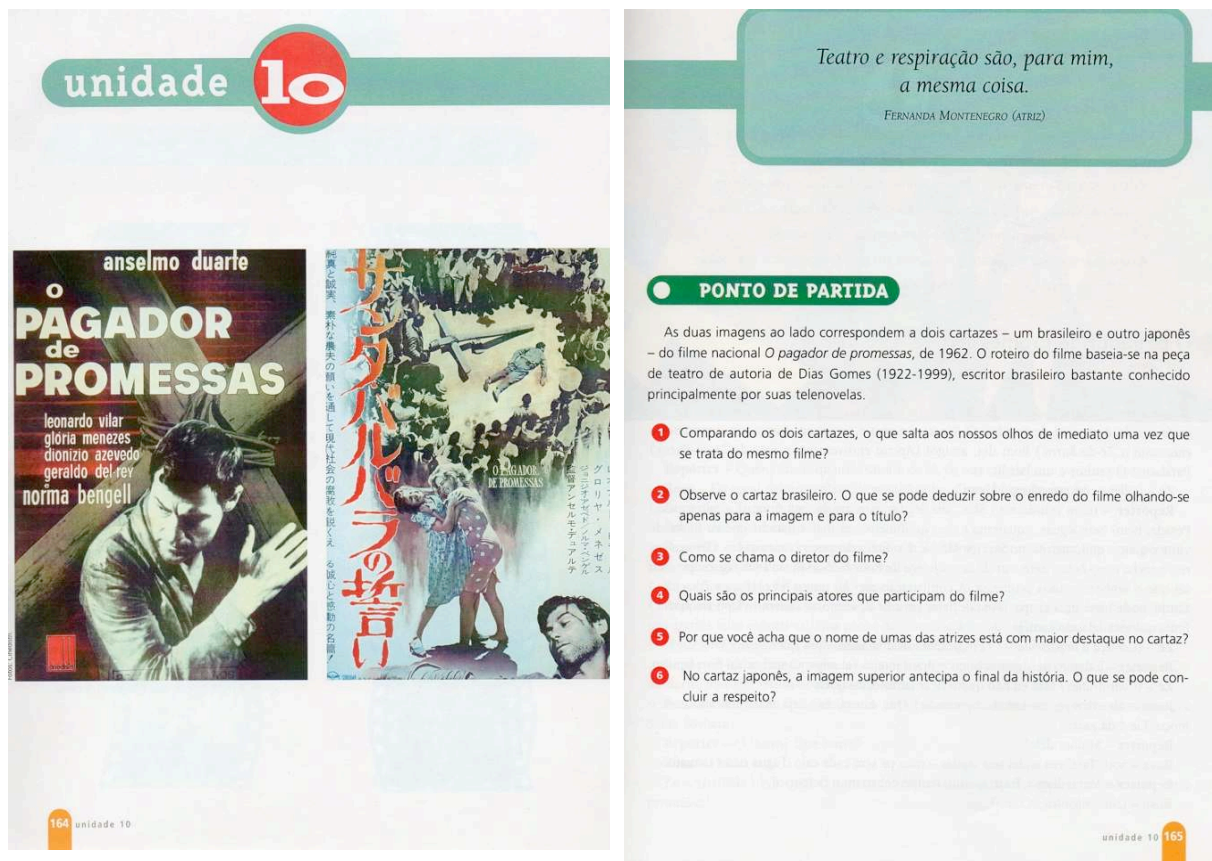


Figura 10: Abertura de unidade – col. LN (vol. 8, pp. 164-165)

Embora o gênero publicitário pudesse permitir leituras mais complexas e discursivas, as questões propostas foram limitadas para estratégias de identificação, comparação entre as imagens e de verificação/justificativa de poucas hipóteses, conforme descrevemos a seguir, após a transcrição das questões 1 a 4:

1. Comparando os dois cartazes, o que salta aos nossos olhos de imediato uma vez que se trata do mesmo filme?
 2. Observe o cartaz brasileiro. O que se pode deduzir sobre o enredo do filme olhando-se apenas para a imagem e para o título?
 3. Como se chama o diretor do filme?
 4. Quais são os principais atores que participam do filme?
1. As 4 primeiras questões exploram a identificação de informações, ora encontrados nas imagens, ora no texto verbal do cartaz brasileiro. Classificamos essas questões no modelo da Decodificação. Na primeira questão, o leitor é orientado para comparar os aspectos visuais mais imediatos dos dois cartazes, sem que haja aprofundamento ou justificativa para as possíveis hipóteses. Apenas a questão 2 encaminha a leitura para

que o leitor relacione a imagem com o texto escrito, entretanto as hipóteses não passam por uma verificação ou, ainda, pela sugestão de conferir sua resposta se o filme fosse assistido. Já as questões 3 e 4 solicitam a localização de informações relacionadas apenas à linguagem verbal do cartaz brasileiro. No caso da questão 3, caberia ao leitor realizar uma leitura inferencial para reconhecer que o nome do diretor é apresentado isoladamente dos outros nomes e que, com as informações contidas no próprio enunciado da questão 4, a dedução é facilitada pela informação de que o conjunto de nomes refere-se aos principais atores do filme. Contudo, não há orientações explícitas para chegar a essa conclusão como, por exemplo a noção de hierarquia na disposição do texto na composição do cartaz. A seguir, apresentamos as questões 5 e 6:

5. Por que você acha que o nome de uma das atrizes está com maior destaque no cartaz?

6. No cartaz japonês, a imagem superior antecipa o final da história. O que se pode concluir a respeito?

2. As questões 5 e 6 são tomadas como pertencentes ao grupo das propostas de leitura do modelo Interativo. Embora não sejam questões que permitam elaborações mais complexas em suas respostas, solicitam ao leitor a presença de justificativa para as hipóteses levantadas. A questão 5 é sustentada pela noção de destaque que é dado ao nome da atriz Norma Bengell no cartaz brasileiro e solicita ao leitor uma explicação do porquê desse destaque. Infelizmente, a única informação oferecida pelo texto de abertura, antes das questões, e que poderia ser utilizada para responder à questão é a de que o filme foi produzido em 1962 e o leitor poderia deduzir que, naquela época, a atriz fosse mais famosa. Já a questão 6 elabora a hipótese de que o cartaz antecipa o final da história e solicita ao leitor que elabore uma conclusão (justificativa) para a escolha desta cena no cartaz japonês.

Em síntese, as atividades poderiam ter explorado com maior complexidade esses dois textos publicitários selecionados para a coletânea. Não houve elaborações explícitas nos enunciados que permitissem ao leitor reconhecer, por exemplo, a tonalidade escura do cartaz brasileiro que poderia oferecer uma conotação sombria e dramática sobre o tema ao ser comparado com as tonalidades pastéis do cartaz japonês. Por essa razão, enfatizamos que as linguagens em si não são, em geral, analisadas pelas atividades, que priorizam trabalhar apenas com o significado dos conteúdos. Além disso, as atividades não

solicitam (nem oferecem) qualquer exercício de contextualização histórico-cultural entre os dois países ou, em outras palavras, a necessidade de reconhecer o público alvo para cada um dos cartazes do mesmo filme: no caso brasileiro, a referência ao cristianismo é mais evidente por tratar-se de um público majoritariamente cristão (ou católico) enquanto no caso japonês (com minoria cristã/católica), o cartaz apresenta duas posições principais: do homem aparentemente morto ao lado de uma cruz envolvidos por uma população curiosa e, em um plano sobreposto, a imagem da briga⁴⁶ de duas mulheres (cena esta que, aliás, dura poucos segundos e não representa o tema central do filme).

Essas discussões, entre outras, poderiam ter sido exploradas em abordagens discursivas ao encaminhar a leitura para questões relacionadas ao funcionamento dos gêneros que, no presente caso, seriam 3: o gênero publicitário (cartaz), o gênero cinematográfico e o gênero teatral. Em nenhum desses casos, as atividades oferecem a possibilidade ao leitor para que este reconheça as particularidades de cada gênero e, além disso, das diferentes representações desses gêneros nos dois países (Brasil e Japão).

Para concluir nosso terceiro exemplo, salientamos que uma seleção relativamente boa de gêneros para a coletânea não garante a qualidade de sua abordagem na formação de leitores, que poderiam ser capazes de reconhecer, com maior complexidade o funcionamento desses gêneros em sociedade, uma vez que tratamos de um caso extraído do volume destinado à 8ª série.

2.5 Quinto exemplo

Nesse quinto exemplo, buscamos analisar uma proposta mais complexa da relação entre as linguagens visual e verbal na abordagem de leitura apresentada pela coleção LN, classificada sob o modelo de leitura Discursiva para gênero intersemiótico. Trata-se de um texto publicitário, oferecido como segundo texto para leitura da Unidade 11, do volume destinado à 7ª série. Como tema geral, a unidade encaminha as discussões para a

⁴⁶ Curiosamente, o ideograma japonês que se refere a “briga, confusão, discussão” é representado pela combinação dos ideogramas de duas mulheres sob um mesmo teto. As possibilidades de leitura para o cartaz japonês seriam, sem dúvida, influenciadas pela representação linguística própria da língua japonesa.

questão da juventude e da beleza, sobretudo para o público adolescente feminino. A seguir, na Figura 11, reproduzimos as duas páginas da referida seção de leitura:

TEXTO 2

Uso diário

Clean & Clear e tudo sob controle

Observação: De acordo com a norma padrão, o prefixo **anti** só admite hífen antes de h, r ou s.

238 unidade 11

GRAMÁTICA TEXTUAL

- 1 Observe e leia atentamente a propaganda de Clean & Clear. Em seguida, responda:
 - a. Qual foi a primeira coisa que você “visualizou” nesse texto?
 - b. Em que momento da observação/leitura da propaganda você sentiu necessidade de ler os textos escritos que acompanham as imagens? Explique.
 - c. Acima da foto, há diversos pontos azuis. O que representam? Que relação você pode estabelecer entre eles e o produto anunciado?
 - d. Que característica você atribuiria a esse texto? (Por exemplo: você diria que ele é interessante, bonito, divertido, sedutor, desagradável, etc.?) Explique.
- 2 Na seção “Gramática textual” da unidade anterior, vimos que um texto icônico (aquele que é constituído por imagens) pode ser narrativo, descritivo, explicativo ou argumentativo, tal como um texto verbal. Sabendo disso, responda:
 - a. Qual a finalidade do texto de Clean & Clear? Explique.
 - b. Observe a composição da imagem. Ela é formada de três planos sobrepostos: o da fotografia das duas moças, o dos pontilhados e o texto escrito, e o da imagem do frasco do produto anunciado. Qual a importância de cada plano? Você acha que a composição é simples ou complexa? Explique.
 - c. Qual a cor predominante no texto? Que efeito ela produz?
 - d. O que a postura e a expressão das duas moças traduzem?
 - e. Você saberia dizer como essa propaganda consegue seduzir e convencer os possíveis consumidores de Clean & Clear?
- 3 Da mesma forma como um texto verbal, uma imagem (um texto icônico), como você já sabe, pode ser argumentativa ou explicativa. É possível sustentar uma opinião através de imagens. Observe as capas de revistas que abrem esta unidade. Depois de examiná-las atentamente, tente dizer quais delas são argumentativas e qual é a opinião que elas tentam sustentar.
- 4 Agora, depois de analisar as capas de revistas e a propaganda, tente responder: por que nesses tipos de textos predomina a argumentação?
- 5 **Pesquisa de imagens**
 Reúnam-se em pequenos grupos e pesquisem em veículos de comunicação (tvê, revistas, jornais, internet) textos icônicos ou icônico-verbais que vocês julgam ser argumentativos. Para cada texto localizado, procurem explicar qual é a função do texto, qual a opinião veiculada, os argumentos e, principalmente, como esses argumentos são construídos com as imagens. (Façam uma análise semelhante àquela que fizemos com a propaganda: verifiquem os elementos que compõem o texto e interpretem o seu significado.) Ao final, exponham as conclusões para a classe.

unidade 11 239

Figura 11: Leitura de texto Publicitário – col. LN (vol. 7, pp. 238-239)

Para a realização da análise desse exemplo, não recorreremos aos modelos de análise propostos até aqui, tomando, em seu lugar, a proposta apresentada pelos próprios autores da coleção⁴⁷. Na presente atividade, os autores solicitam aos alunos que retomem os conceitos necessários para descrever textos chamados “icônicos”, ou simplesmente, “imagem”, abordados nos capítulos anteriores do mesmo volume. O termo “icônico” não recebe nenhuma definição explícita, ao contrário, os autores subdividem as orientações para leitura de imagem em três Unidades, a saber:

⁴⁷ A proposta de leitura de imagens explorada pelos autores pode ter sido baseada nas orientações de Neiva JR, E. **A imagem**, São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios), obra essa que é indicada na seção Bibliografia da coleção.

1. Na Unidade 2, na seção destinada à produção oral, encontramos o título: “Descrição e interpretação de um documento visual (I)”. Nessa primeira parte, os autores orientam para a realização de descrição da imagem em termos de **primeiro plano** e **plano de fundo**;
2. Na Unidade 3, seção destinada à produção oral, encontramos a segunda parte das orientações, intitulada “Descrição e interpretação de um documento visual (II)”. Entre as orientações para descrição de imagens encontramos a noção de que a imagem pode ilustrar **objetivamente um fato** ou “**revelar uma intenção crítica**” (col. LN, vol. 7, p. 72). Encontramos também a noção de que qualquer interpretação feita para uma imagem, desde que seja “justificada convenientemente”, pode ser válida, segundo os autores da coleção.
3. Na unidade 10, seção chamada “Gramática Textual”, os autores acrescentam que as imagens podem ter função **narrativa** e solicitam aos alunos que levantem hipóteses sobre a existência de “texto icônico **argumentativo** ou **explicativo**” (col. LN, vol 7, p. 222), provavelmente esperando que os alunos busquem pela possível semelhança que uma imagem possa ter em relação aos tipos de textos (narrativos, argumentativos, descritivos etc.)

A partir dessas noções, apresentadas pelos autores da coleção, passamos a discutir o segundo exemplo, representado anteriormente pela Figura 11. As questões da atividade são transcritas abaixo:

1. Observe e leia atentamente a propaganda de Clean & Clear. Em seguida responda:
 - a. Qual foi a primeira coisa que você “visualizou” nesse texto?
 - b. Em que momento da observação/leitura da propaganda você sentiu necessidade de ler os textos escritos que acompanham as imagens. Explique.
 - c. Acima da foto, há diversos pontos azuis. O que representam? Que relação você pode estabelecer entre eles e o produto anunciado?
 - d. Que característica você atribuiria a esse texto? (Por exemplo: você diria que ele é interessante, bonito, divertido, sedutor, desagradável, etc.?) Explique.
2. Na seção “Gramática textual” da unidade anterior, vimos que um texto icônico (aquele que é constituído por imagens) pode ser narrativo, descritivo, explicativo ou argumentativo, tal como um texto verbal. Sabendo disso, responda:
 - a. Qual a finalidade do texto de Clean & Clear? Explique.

- b. Observe a composição da imagem. Ela é formulada de três planos sobrepostos: o da fotografia das duas moças, o dos pontilhados e o texto escrito, e o da imagem do frasco do produto anunciado. Qual a importância de cada plano? Você acha que a composição é simples ou complexa? Explique.
- c. Qual a cor predominante no texto? Que efeito ela produz?
- d. O que a postura e a expressão das duas moças traduzem?
- e. Você saberia dizer como essa propaganda consegue seduzir e convencer os possíveis consumidores de Clean & Clear?

É possível observar que parte dos conceitos e noções sobre descrição da imagem, segundo os autores, é definida pelo próprio enunciado da atividade. Embora seja uma proposta bastante interessante, se considerarmos que a coleção é destinada à disciplina de Língua Portuguesa, encontramos uma visão teórica que ora se aproxima do modelo de Decodificação (ao legitimar toda e qualquer interpretação sobre a imagem), ora ao modelo Interativo (ao solicitar constantemente que os alunos expliquem suas opiniões, ou seja, confirmação de hipóteses), além de apresentar traços característicos das abordagens de leitura do modelo Discursivo (ao solicitar a reflexão sobre a finalidade e os objetivos do gênero publicitário).

Por se tratar de um exemplo complexo e, portanto, enriquecedor para essa análise, seria custoso afirmar se a atividade, como um todo, poderia ser classificada entre um ou outro modelo de abordagem de leitura para outras semioses, conforme previmos em nossa discussão sobre os critérios de análise⁴⁸. Em outras palavras, a presente proposta englobaria as três categorias referentes aos modelos de Decodificação, de Interação e Discursiva, além de fornecer instrumentos próprios de leitura de imagem que, certamente, enriquecem o universo possível de interpretação para os alunos.

3. Análise qualitativa da coleção *Projeto Araribá – Português (PAP)*

Seguindo os mesmos procedimentos realizados na coleção anterior, buscamos apresentar, no presente tópico, os resultados encontrados no levantamento de dados da coleção PAP. A análise toma, como ponto de partida comum, o quadro equivalente à coleção anterior, com dados para a presente coleção, que aponta os seguintes resultados (Quadro 16):

⁴⁸ Cf. cap. 2, seção 2, desta pesquisa

Coletânea PAP	Decodificação	Interação	Discursiva	Sem imagem	sem proposta de leitura de outras semioses	Totais
Uni-	57	6	1	251	7 (0,6%)	323
Multi-	87	0	4	-	433 (83%)	523
Inter-	96	13	21	-	110 (46%)	240
% do total de 1086 textos	22%	1,7%	2,3%	25%	50%	100%

Quadro 16: Propostas explícitas de leitura de textos em gêneros Uni-, Multi- e Intersemióticos (PAP)

Esses resultados revelam que entre os 1086 textos uni-, multi- e intersemióticos da coleção, apenas 25% recebem propostas explícitas de leitura. As propostas baseadas no modelo da Decodificação são exploradas na quase totalidade dos casos, com cerca de 22% do total de gêneros uni-, multi- e intersemióticos da coletânea, enquanto as propostas Interativas correspondem a 1,7% e as Discursivas 2,3%. Esses valores revelam, também, que não há distribuição equilibrada das abordagens de leitura entre os três modelos, ou seja, há grande discrepância ou muito maior concentração em apenas um dos modelos (Decodificação) em detrimento das outras abordagens de leitura.

Em relação às linguagens envolvidas nessas propostas de leitura, temos a distribuição dos gêneros da coletânea de acordo com os critérios de linguagens Verbal, Visual, Verbal-Visual e Visual-Verbal, conforme apresentamos no Quadro 17:

Gêneros	Decodificação	Interação	Discursiva	Sem proposta de leitura de outras semioses	Sem imagem	Subtotal
Unisemióticos						
Verbal	0	0	0	0	251	251
Visual	58	5	2	7	0	65
Multisemióticos						
Verbal-Visual	13	0	0	407	0	420
Visual-Verbal	74	0	3	26	0	103
Intersemióticos						
Verbal-Visual	2	0	1	3	0	6
Visual-Verbal	85	13	20	107	0	225

Quadro 17: Propostas de leitura da coleção PAP, segundo as linguagens dos gêneros

Os resultados desse quadro revelam a grande concentração de propostas explícitas de leitura para gêneros uni-, multi- e intersemióticos que utilizam

predominantemente as linguagens visual (fotografia, pintura, ilustração) ou visual-verbal (HQ, infográfico, anúncio publicitário) enquanto os gêneros com linguagens verbais-visuais (textos jornalísticos principalmente) quase não são explorados. Esse resultado aponta para o fato de que os textos em gêneros intersemióticos predominantemente verbais, quando apresentados de maneira semelhante ao suporte original, não recebem tratamento (ou proposta explícita de leitura) para a forma composicional e dos elementos visuais (diagramação, tipo e tamanho de letra, cores, destaques, enquadramentos etc.), assim como os textos em gêneros multissemióticos predominantemente verbais (textos ilustrados por intervenção editorial) não apresentam tratamento para a leitura das imagens que os acompanham na quase totalidade dos casos. Em outras palavras, quando predomina o verbal, a abordagem de leitura que é proposta pela coleção PAP não focaliza a organização visual.

Por outro lado, os textos em gêneros predominantemente visuais recebem (quase exclusivamente) abordagem de leitura segundo o modelo de Decodificação, que poderíamos considerar como sendo um modelo que não permite suficientemente a formação de leitores para a reflexão crítica, por se tratar de estratégias de simples localização, cópia de informações ou de atribuições livres de sentido sem verificação.

Tentando seguir o mesmo critério de seleção de exemplos que realizamos na coleção anterior, apresentamos, a seguir, os cinco exemplos advindos dos grupos destacados (em amarelo) no Quadro 17: dois textos em gêneros unissemióticos com abordagem de Decodificação e Discursiva, um texto em gênero multissemiótico com abordagens de Decodificação⁴⁹ e dois textos em gêneros intersemióticos com abordagens de Interação e Discursiva.

3.1 Primeiro exemplo

O primeiro exemplo é representativo da maioria dos casos encontrados na coleção PAP de textos em gêneros unissemióticos abordados de acordo com o modelo da

⁴⁹ Dada a limitação oferecida pelo perfil da coleção PAP com a ausência de casos multissemióticos com abordagem de interação, optamos por selecionar um exemplo de texto em gênero multissemiótico com abordagem de Decodificação.

Decodificação. Apresentamos, na Figura 12, a reprodução das páginas de abertura da Unidade 7, destinada a introduzir a discussão sobre os “Recursos da linguagem poética”.



Figura 12: Leitura de obra de Arte – col. PAP (vol. 5, pp. 220-221)

As atividades propostas para leitura da obra de Marc Chagall correspondem a algumas das características do modelo da Decodificação *top-down*, ou seja, a atribuição livre de sentidos pelos leitores, além de explorar as noções de visão global e visão em detalhe, conforme apresentamos na transcrição das atividades, a seguir (PAP, vol. 5, p. 221):

1. Observe o quadro da página ao lado. Que outro nome você daria a ele? (**Atribuição livre de título/sentido**)
2. O título do quadro é *Vida campesina*. Que elementos presentes na pintura remetem ao título? (**Localização de informação**)
 - a) Quais os elementos que aparecem em destaque na pintura? (**Visão global, identificação**)
 - b) Quais os elementos que só são percebidos depois de se olhar a imagem com mais atenção? (**Visão em detalhe, identificação**)

3. Observe as cores utilizadas. O que representam as cores azul e branca na parte superior do quadro? (**Atribuição livre de sentido**)

4. Observe as cenas menores. O que elas podem representar? Copie no caderno as explicações que lhe parecem corretas. (**Identificação com múltipla escolha**)

- Situações que estão acontecendo não muito longe do local em que o homem está.

- Situações que o homem está recordando ou desejando viver.

- Situações campesinas que não estão diretamente relacionadas ao homem

- Situações que estão no plano da fantasia e não da realidade.

5. Na sua opinião, por que o homem está rindo? (**Atribuição livre de sentido**)

6. As pequenas cenas soltas no quadro estão relacionadas umas com as outras de alguma forma.

- Que associação pode haver entre elas? (**Elaboração de hipóteses sem comprovação**)

7. Em sua opinião que ligação o artista fez entre as cenas que pintou? (**Atribuição livre de sentido, elaboração de hipóteses sem comprovação**)

Faça um esquema no caderno, indicando uma ordem possível das cenas e das idéias que motivaram cada uma delas.

As respostas sugeridas a estas questões pelo Manual do Professor parecem confirmar a abordagem *top-down* adotada pela coleção. Mesmo antes de apresentar as respostas ao professor, encontramos a orientação: “Professor: nas questões a seguir, aceitar outras respostas, desde que coerentes, pois cada aluno poderá perceber a obra de um jeito”. Entretanto, não há orientações para que o professor encaminhe a uma leitura considerada “coerente” feita pelos alunos. Entre as respostas sugeridas para as questões, destacamos a imprecisão apresentada para a questão 7:

7) **Não é possível definir com precisão** a associação feita pelo artista, mas existe **certamente** uma unidade de sentido. Por exemplo, todas as pequenas cenas **parecem** corroborar o estado de beatitude revelado pelo homem; **talvez** o burro o tenha levado, no passado, àqueles lugares. (ênfase adicionada)

A incerteza expressa pelos termos em destaque demonstram que além de tratar-se de uma questão com objetivos muito vagos, autorizaria o professor que utiliza a coleção a aceitar qualquer tipo de resposta efetuada pela leitura dos alunos, a partir das atribuições livres de sentido dadas à obra. Acreditamos que, com abordagens como esta, não seria

possível oferecer ao aluno nem uma compreensão adequada sobre a obra de arte, nem proporcionar uma atividade de apreciação estética e de fruição artística aos alunos.

Com a mesma imprecisão, a questão 4 sugere respostas para serem assinaladas sob múltipla escolha, entretanto as respostas podem não corresponder às alternativas assinaladas como “corretas” apresentadas ao professor. Nesse sentido, em que tudo seria possível, a sugestão de resposta para questões fechadas parece, no mínimo, incoerente com a proposta geral da atividade de leitura. Ademais, as questões não chegam a contemplar os “recursos da linguagem poética” anunciados pelo título da Unidade em nenhuma das questões apresentadas para a leitura da obra de Marc Chagall.

3.2 Segundo exemplo

Antes de apresentar nosso segundo exemplo, cabe refletir acerca do olhar do pesquisador durante as classificações da coletânea e das atividades nas categorias de análise propostas para este trabalho: é possível que, em alguns casos, a visão interpretativa tenha influenciado no julgamento do *corpus* e que pode ser diferente das visões adotadas pelas propostas das coleções. O presente exemplo ilustra essa hipótese. Embora consideremos um caso de leitura de gênero unissemiótico com abordagem discursiva, o fator que tornou possível essa classificação pode estar no olhar do pesquisador e não, necessariamente, na visão de linguagem adotada pela coleção. Além disso, é preciso ressaltar o fato de que apenas 2 casos, em toda a coleção, receberam a categorização de abordagem de leitura no modelo Discursivo (dado o perfil da coleção de não apresentar outros modelos de leitura).

O exemplo foi extraído do volume destinado à 7ª série em uma Unidade destinada ao estudo dos recursos da linguagem poética. Abaixo, reproduzimos as páginas na Figura 13 (vol. 7, pp. 260-261):

UNIDADE 7

Recursos da linguagem poética

Chave da unidade



Sargento canadense Tim Winslow, de Kingston, Ontário, encontra com uma criança de Qadri Kariz, Afeganistão, domingo, 31 de março de 2002.

Foco: recursos da linguagem poética

1 Observe a cena.

a) Em que situação parecemos encontrar a criança e o soldado? ^{1a}

b) Descreva a expressão do soldado e da criança. ^{1b}

c) Aponte o principal contraste que a foto revela. ^{1c}

2 Embora o soldado não pareça ter uma atitude hostil em relação à criança, há elementos na cena que podem sugerir hostilidade, opressão.

▪ Quais são esses elementos? Justifique sua resposta. ²

3 Qual pode ter sido a intenção do fotógrafo ao tirar essa foto? ³

4 Cada linguagem conta com recursos diferentes para ressaltar determinados elementos e construir sua mensagem.

▪ Observe a composição do cenário, compare as duas pessoas da cena e indique no caderno um elemento que a foto destaca para construir sua mensagem. ⁴

Sobre os próximos textos

5 Nesta unidade você vai ler muitos poemas e letras de música e refletir sobre eles. Os poemas, assim como a fotografia, a pintura e a escultura, contam com diferentes recursos para construir mensagens.

a) Você conhece algum recurso típico da linguagem poética?

b) Procure se lembrar de um poema ou letra de música de que você goste. Identifique os recursos de linguagem que esse texto apresenta. Por exemplo:

- Há rimas, isto é, sons semelhantes no final ou no interior dos versos?
- Há repetições de palavras?
- Há um ritmo próprio em cada verso?

6 Discuta com o colega ao lado: quais são as principais diferenças entre um poema e, por exemplo, um conto? ⁶

7 A seguir, você vai ler duas letras de música: uma de Gilberto Gil e outra de Renato Russo.

▪ Você já tinha ouvido falar desses compositores? Conhece alguma canção feita por eles? Qual?

Figura 13: Leitura de fotografia com legenda – col. PAP (vol. 7, pp. 260-261)

A Unidade 7, destinada ao estudo dos “Recursos da linguagem poética”, apresenta a fotografia do soldado e da criança afegã e solicita, do leitor, questões que envolvem a localização e descrição de informações, o levantamento de hipóteses com justificativa e as “intenções” do fotógrafo ao registrar a imagem. Retomando as reflexões Bakhtinianas, não seria adequado considerarmos o termo “intenção” mas o mais correto seria identificarmos a “vontade enunciativa do falante”, no caso, a coleção PAP. A distinção é importante pois, no caso de “intenção”, a atividade não poderia ser classificada como sendo de abordagem Discursiva, uma vez que as intenções não são evidentes nem para quem produz enunciados nem para quem os interpreta. Por outro lado, se considerarmos que se trata da “vontade enunciativa”, estaríamos diante de uma atividade que solicita do leitor a capacidade de relacionar os elementos registrados na imagem com os fatos históricos que a envolvem, além de permitir a reflexão sobre a Esfera de Produção

das Artes Visuais (fotografia). Nesse sentido, lemos o termo “intenção” como sendo os “objetivos” do fotógrafo, que poderiam estar relacionados às questões de composição da imagem para apreciação estética (e, portanto, permitir uma leitura poética na Unidade didática).

Entretanto, o que se observa nesse exemplo é que as atividades não chegam a contemplar nem uma coisa, nem outra. Não atingem os objetivos de abrir a unidade como forma de alimentação temática ou de revelar quais seriam os recursos poéticos, que não são trabalhados nem na imagem selecionada. Entre as respostas sugeridas no Livro do Professor da coleção, não há menção a nenhum dos recursos poéticos que poderiam ser explorados a partir da fotografia. Transcrevemos, a seguir, as atividades propostas (PAP, vol. 7, p. 261):

1. Observe a cena.
 - a) Em que situação parecem se encontrar a criança e o soldado?
 - b) Descreva a expressão do soldado e da criança.
 - c) Aponte o principal contraste que a foto revela.
2. Embora o soldado não pareça ter uma atitude hostil em relação à criança, há elementos na cena que podem sugerir hostilidade, opressão. Quais são esses elementos? Justifique sua resposta.
3. Qual pode ter sido a intenção do fotógrafo ao tirar essa foto?
4. Cada linguagem conta com recursos diferentes para ressaltar determinados elementos e construir sua mensagem. Observe a composição do cenário, compare as duas pessoas da cena e indique no caderno um elemento que a foto destaca para construir a mensagem.

Em síntese, a imagem poderia ter sido explorada de maneira mais elaborada e não restringir as atividades a apenas solicitar opiniões livres dos alunos, sobretudo em relação à questão 3, “Qual pode ter sido a intenção do fotógrafo ao tirar essa foto?”. Se não houvesse essa questão, a atividade poderia ser classificada como proposta interativa, uma vez que a questão anterior solicita a verificação de hipóteses, porém, ao orientar para questões voltadas às intenções de quem produz, a atividade poderia explorar os funcionamentos do gênero na sociedade. Além disso, a atividade não colabora para a compreensão nem da fotografia, nem para os recursos da linguagem poética aos quais se propõe.

3.3 Terceiro exemplo

A dificuldade em se encontrar um bom exemplo para ilustrar um caso de texto em gênero multissemiótico com abordagem de leitura do modelo de Decodificação se deve pelo fato de que grande parte da amostra estar composta por boxes explicativos. Os boxes são apresentados pela coleção, na maioria dos casos, como coadjuvantes das atividades propostas, sob a forma de verbetes ilustrados ou dicionários visuais. Em outros casos, como no presente exemplo, o box (vol. 7, p. 65) traz informações de antecipação temática que preparam o leitor para o texto seguinte. Abaixo, reproduzimos as páginas da coleção para ilustrar nosso primeiro exemplo (Figuras 14 e 15):

The image displays three pages from a book, likely a teacher's guide or a student textbook, focusing on reading strategies and a reportage about identical twins.

Page 65 (Left): Titled "A gramática em contexto" (Grammar in context). It includes a section "Medo da imprensa" (Fear of the press) with five numbered tasks (1-5) for reading a newspaper article. Task 1 asks to read the headline and respond. Task 2 asks to identify the purpose of the headline. Task 3 asks to identify the main idea. Task 4 asks to identify the function of the headline. Task 5 asks to write a headline for a given text. Below this is a section "LEITURA" (Reading) with a "Contexto" (Context) box and a "Guia de Leitura" (Reading Guide) box.

Page 66 (Middle): Titled "Clones de verdade" (True clones). It is a reportage about identical twins. It includes a photo of two identical twins and a text box with the title "Clones de verdade" and the subtitle "Alvo de documentário, gêmeos revelam as agruras de passar a vida ao lado de irmãos idênticos" (Target of a documentary, twins reveal the hardships of living with identical siblings). The text discusses the challenges of living with identical twins and the impact of a documentary on their lives.

Page 67 (Right): Continues the reportage "Clones de verdade". It includes a photo of two identical twins and a text box with the title "Clones de verdade" and the subtitle "Alvo de documentário, gêmeos revelam as agruras de passar a vida ao lado de irmãos idênticos" (Target of a documentary, twins reveal the hardships of living with identical siblings). The text discusses the challenges of living with identical twins and the impact of a documentary on their lives.

Figura 14: Leitura de reportagem – col. PAP (vol. 7, pp. 65-67)

Na primeira página (Figura 14), na seção de Leitura, a coleção apresenta o box “Contexto”, que oferece informações gerais sobre o gênero reportagem e seus elementos constitutivos (fotos, mapas, gráficos, entrevistas ou depoimentos etc.), além de antecipar o assunto que será abordado no texto (no caso, a clonagem e os gêmeos idênticos). Na página seguinte (p. 66), um segundo box traz informações mais detalhadas sobre as partes que compõem o gênero (Título, Olho, Conteúdo, Boxe) e, a seguir, apresenta atividades de orientação de leitura para o texto, entre as quais é possível destacar a primeira questão, que solicita ao leitor a identificação dos elementos constitutivos do gênero. É possível constatar

que embora a coleção apresente os elementos de composição multissemiótica do gênero, a abordagem metodológica oferecida pela coleção é transmissiva, ou seja, apresenta os conceitos e modelos (exemplos) sem que haja, contudo, atividades de compreensão reflexiva sobre os conteúdos ensinados.

Em uma visão mais panorâmica, cabe salientar a discussão levantada no capítulo anterior sobre a seleção de imagens fotográficas para esta coleção, em geral advindas de bancos de imagens estrangeiros que não chegam a refletir a identidade brasileira, reforçando um perfil globalizante adotado pela coleção. Cabe frisar que a coleção PAP é de autoria institucional (Ed. Moderna) e vem de uma empresa estrangeira, mais especificamente espanhola, que comprou a editora nacional.

A seguir, reproduzimos (Figura 15) as atividades voltadas para a questão da legenda em fotografias do gênero reportagem:

A mão da ciência

A ocorrência de gestações múltiplas de modo natural é cada vez mais rara. Da década de 90 em diante, o boom de gêmeos e trigêmeos deve-se ao emprego generalizado de técnicas de reprodução assistida. Em uma pesquisa realizada entre 1995 e 1998, no Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo, verificou-se que, a cada mil partos realizados, 19,5 eram de gêmeos. A taxa normal é de cinco nascimentos por mil. O número de partos de trigêmeos também foi espantoso: 2,13 por mil partos, quando o habitual, na população brasileira, é 0,2 por mil.

O geneticista Bernardo Beiguelman, coordenador do estudo, diz que o mesmo ocorre em todo o País. "O emprego de técnicas de reprodução assistida está provocando as mais altas frequências de partos múltiplos na história", afirma. Jorge Banduki, chefe do serviço de gemilidade do Hospital das Clínicas de São Paulo, explica que os medicamentos para estimular a ovulação fazem com que as mulheres desenvolvam mais folículos aptos a serem fecundados. "Como é um método que custa até R\$ 5 mil, não pode haver erro. Estimula-se a superovulação, e por isso nascem mais bebês."

SARA DUARTE
Ito É, São Paulo, n. 1681, 2001. (Fragmento.)

Professor: se julgar oportuno, explicar aos alunos que os colchetes, [...], representam supressões de trechos do texto original.

ESTUDO DO TEXTO

Lembre-se de responder às questões do Guia de Leitura.

- Quais as partes da reportagem?
- O que pensam os pares de irmãos gêmeos?
- Qual a opinião do geneticista Decio Brunoni?
- O título da matéria reflete a opinião da revista?

Glossário

Determinismo genético
Concepção, já ultrapassada, segundo a qual o ser humano era controlado pela ação dos seus genes, isto é, as diversas funções que ocorrem no organismo humano, a personalidade, o comportamento, inclusive a habilidade intelectual, seriam determinados pelos genes. Hoje sabemos que o comportamento, a personalidade e mesmo as funções do organismo dependem não só dos genes como também dos fatores ambientais e, portanto, não são determinados, apenas apresentam tendências que podem se concretizar ou não.

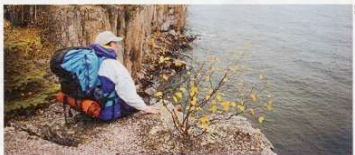
1 Leia o texto que acompanha as fotos dos gêmeos na reportagem.

"Gêmeos univitelinos são objetos de estudo desde o século XIX."

"Quem tem irmão gêmeo vai carregar sempre consigo algo do outro."

O texto que acompanha uma imagem é chamado de **legenda**. A legenda deve, de preferência, descrever a imagem e acrescentar um comentário, que pode ter um caráter explicativo ou interpretativo (irônico, instigador, etc.).

2 Imagine que a foto abaixo faz parte de uma reportagem sobre os "mochileiros", jovens que viajam com pouca bagagem e pouco dinheiro.



Resposta pessoal. Sugerido: Mochileiro faz pausa na caminhada para admirar o beirão da paisagem.

■ Escreva uma legenda para essa imagem no caderno.

3 Imagine que, na reportagem *Clones de verdade*, aparecesse uma foto do diretor do documentário. Escreva uma legenda para essa foto.

Resposta pessoal. Possibilidade: Chico Teixeira, diretor de documentário sobre o mundo dos gêmeos, diz que contou em choro ao revelar esse fato.

4 A reportagem apresenta depoimentos de três especialistas. Como eles são caracterizados?

■ Qual a função, na reportagem, do depoimento dos especialistas? Der credibilidade ao texto.

5 De quem são os outros depoimentos apresentados na reportagem? Por que, na sua opinião, essas pessoas foram entrevistadas?

■ Como a reportagem caracteriza esses outros entrevistados? Dê um exemplo do texto.

Com nome, sobrenome e idade. Ex.: "Fernando e Cássia Vialheiro, 22 anos", "Juliano e Beatriz Elvares Leite, 18 anos".

6 Releia este trecho.

"Por causa do esporte, passamos a ficar juntos o dia inteiro e descobrimos afinidades", conta Juliana."

■ Que pergunta a repórter deve ter feito a Juliana para receber essa resposta? Provavelmente, algo assim: Como você se aproximou da sua irmã? Como vocês descobriram que gostavam das mesmas coisas?

7 Transcreva no caderno a frase que resume a natureza das informações apresentadas pela reportagem que você leu.

- A reportagem traz apenas informações científicas.
- A reportagem traz apenas histórias curiosas e engraçadas vividas por gêmeos.
- A reportagem traz informações científicas e depoimentos.

8 Na sua opinião, qual a função do boxe que acompanha a reportagem?

Trazer informações complementares sobre o assunto — no caso, o que provoca, atualmente, o aumento no número de gêmeos.

9 Responda.

■ Você concorda com a afirmação de que irmãos gêmeos são clones de verdade? Justifique. Resposta pessoal.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Reportagem

1 Você vai escrever uma reportagem sobre o tema pais e filhos.

■ Imagine que seu texto será publicado em uma revista voltada ao público adolescente.

O texto *Clones de verdade* é, como você pôde observar, uma reportagem. Releia no Contexto as características desse gênero. Isso poderá ajudá-lo nesta produção.

Figura 15: Leitura e produção de legenda para fotografia – col. PAP (vol. 7, pp. 68-69)

Na seção “Estudo do Texto”, a primeira questão retoma duas citações extraídas da reportagem que são, na verdade, as legendas de duas fotografias. A seguir, apresenta um box explicativo sobre a legenda, transcrita abaixo:

O texto que acompanha uma imagem é chamado de **legenda**. A legenda deve, de preferência, descrever a imagem e acrescentar um comentário, que pode ter um caráter explicativo ou interpretativo (irônico, instigador, etc.).

Entretanto, a primeira questão não orienta explicitamente quais devem ser as estratégias para reconhecimento da explicação oferecida pelo box para a compreensão das relações de sentido que ocorrem entre as legendas e as fotografias presentes no texto proposto para leitura, revelando, portanto, o caráter transmissivo da atividade. Seria interessante, no mínimo, sugerir que o leitor identificasse o nível de descrição da legenda (noção de ancoragem de Barthes) e os diferentes níveis de caráter explicativo ou interpretativo que complementam o sentido das imagens a partir das ideias do texto principal (que poderíamos chamar de noção de *relais* de Barthes).

Na segunda questão, mais próxima do modelo da Decodificação (*top-down*), a atividade sugere a produção de uma legenda para a imagem de um mochileiro. Entretanto, a questão não chega a oferecer um texto de apoio para que o leitor seja capaz de relacionar informações com a imagem apresentada. Ademais, a fotografia de uma paisagem (aparentemente não brasileira) e a cultura de “mochileiros” é pouco difundida em território brasileiro e comum aos países europeus, reforçando, mais uma vez, o perfil “globalizante” ou europeizante da coleção, sem que haja uma preocupação mais criteriosa na seleção das imagens fotográficas para a coletânea.

Para finalizar o exemplo, cabe ainda destacar mais duas questões propostas:

3. Imagine que, na reportagem *Clones de verdade*, aparecesse uma foto do diretor do documentário. Escreva uma legenda para essa foto.
8. Na sua opinião, qual a função do box que acompanha a reportagem?

Na questão 3, é possível verificar um problema ainda mais grave em relação à questão anterior: o leitor não dispõe de informações acerca do “diretor do documentário” (não há referência completa sobre a fonte, apenas sobre a autoria do box da reportagem) além de não dispor de sua fotografia. Pela sugestão de resposta apresentada para o

professor⁵⁰, verifica-se que a atividade propõe um exercício totalmente imaginativo e ficcional:

Resposta pessoal. Possibilidade: Chico Teixeira, diretor de documentário sobre o mundo dos gêmeos, diz que acertou em cheio ao escolher esse tema.

Já no caso da questão 8, sobre a função do box que acompanha a reportagem, o leitor poderia valer-se de dois caminhos diferentes: copiar as informações explicativas oferecidas pela coleção (box anterior ao texto, na Figura 12) ou elaborar uma resposta voltada à opinião desse leitor, conforme é solicitado na questão. Entretanto, a resposta sugerida pela coleção para o professor não exige que o aluno reflita sobre o conteúdo do texto e suas relações com a reportagem como um todo na produção de sentidos: a sugestão é, simplesmente, a de “trazer informações complementares sobre o assunto”, deixando de lado a possibilidade do aluno dar sua opinião (mais uma vez, revela-se o método transmissivo da atividade).

Em síntese, esse exemplo aponta para uma proposta de leitura que, nem ao menos, poderia ser classificada de acordo com o modelo de Decodificação pelo fato de apresentar enunciados vagos e pouco precisos, além da ausência essencial de textos de apoio para elaboração de legenda para a imagem (questão 2) ou de informações necessárias para uma leitura mais completa e mais complexa sobre o gênero reportagem, o que torna a atividade pouco produtiva na formação de um leitor capaz de identificar o funcionamento do gênero em sociedade. Ademais, o predomínio do modelo de leitura da Decodificação parece estar associado ao método transmissivo, que consiste em apresentar conceitos e exemplos e solicitar ao aluno atividades de identificação e de repetição do modelo proposto antecipadamente.

3.4 Quarto Exemplo

O quarto exemplo ilustra os poucos casos em que as histórias em quadrinhos recebem abordagem de leitura próxima ao modelo da Interação. Em geral, esses gêneros são utilizados como pretexto para atividades gramaticais ou em abordagens de localização

⁵⁰ A coleção PAP utilizada para a realização desta análise é acompanhada por sugestões de resposta no Livro do Professor.

de informações (Decodificação), sem que se chegue a explorar adequadamente os elementos visuais que compõem os textos/gêneros. O exemplo foi extraído do volume destinado à 5ª série e está representado pela Figura 15, a seguir (vol. 5, p. 281-283):

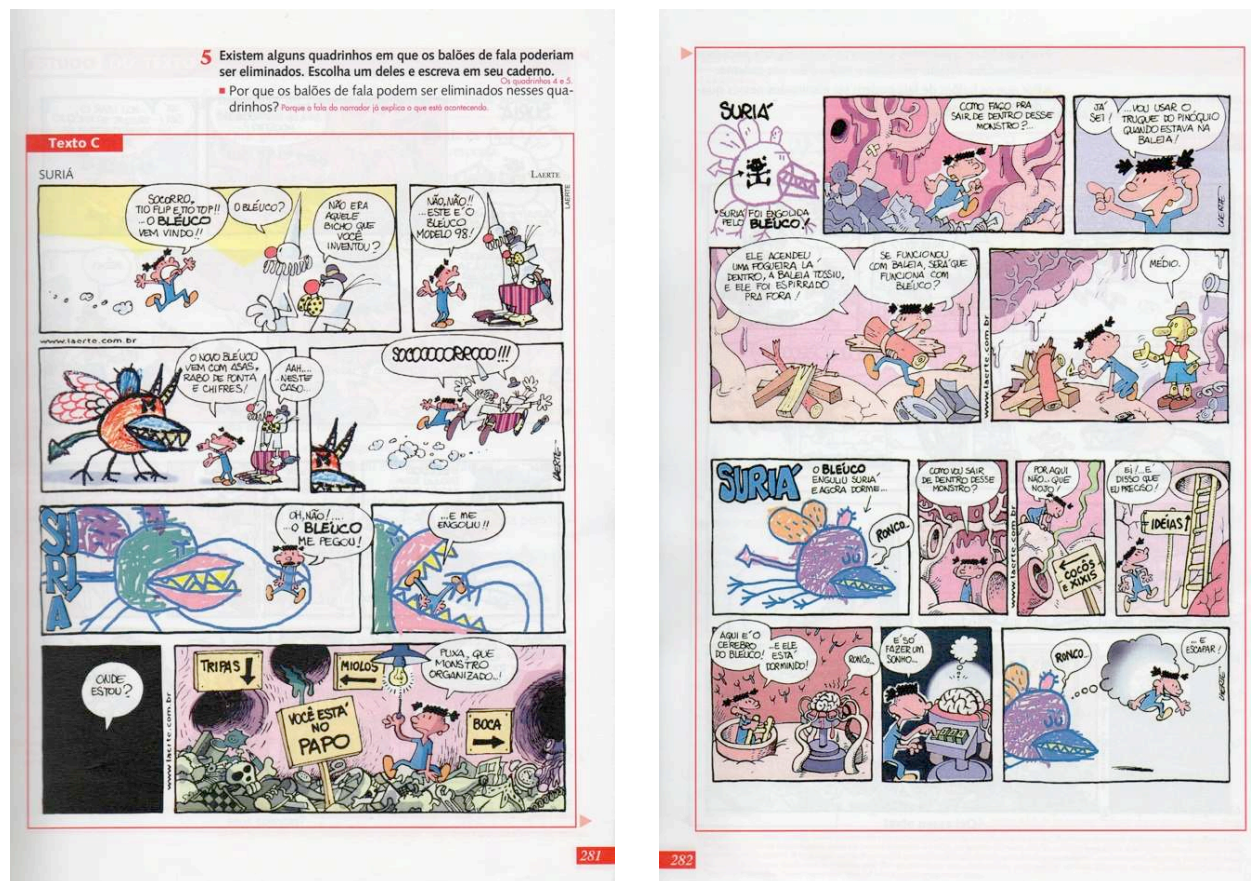


Figura 15: Leitura de História em Quadrinhos – col. PAP (vol. 5, pp. 281-282)

A proposta de leitura da coleção para esse exemplo está localizada em na Unidade 8 que é dedicada à leitura de quadrinhos, intitulada “Imagens que narram: a linguagem dos quadrinhos”. A Unidade é organizada de maneira semelhante às outras, mantendo suas seções de leitura, de gramática e de produção de texto, porém a presença constante dos quadrinhos é marca característica da seleção de sua coletânea e inclui cartunistas brasileiros e estrangeiros de maneira equilibrada. No presente caso, apresenta-se o trabalho do brasileiro Laerte.

O quadrinho é, na verdade, uma sequência de três historinhas curtas ou Cartuns que, lidos em conjunto, sugerem continuidade⁵¹ semelhante à História em Quadrinhos. As atividades propostas para leitura dessa sequência são transcritas abaixo (com ênfase adicionada em negrito e com estratégias do modelo de Interação entre parênteses, também adicionadas):

1. Transcreva no caderno as falas em que Suriá apresenta o Bléuco. Qual **gênero de texto** parece ter servido de modelo de linguagem para essa fala? Justifique sua resposta.
2. Sem ler o quarto quadrinho, o que o leitor imaginaria a partir da fala do palhaço? (**Antecipação**)
3. Escreva o que motivou o comentário de Suriá: “Puxa, que monstro organizado...!” (**Inferência**)
4. A personagem que aparece no 13º quadro é emprestada de uma obra muito famosa.
 - a) Quem é essa personagem? (**Localização e relação de inferência**)
 - b) De que tipo de obra saiu e qual sua característica mais importante? (**Contextualização**)
 - c) A que episódio faz referência? (**Contextualização**)
 - d) Como se traduziria a expressão de gíria que essa personagem usou? (**Reforço à língua padrão**)
 - e) A que essa personagem podia estar se referindo com sua resposta? (**Inferência**)
5. Explique como Suriá conseguiu escapar da barriga do monstro. (**Generalização e síntese, tradução de linguagens**)
6. A pontuação do texto é bastante expressiva. Indique que emoções expressam os pontos de exclamação. Explique o que pode sugerir o uso de apenas um ponto final na resposta de Pinóquio.
7. Observe a figura do monstro e responda no caderno.
 - a) No que ela difere da figura das outras personagens?
 - b) Qual pode ser a **intenção do autor** ao marcar essa diferença? (**Inferência e relação de informações**)
8. Discuta com os colegas: O que você teria feito para escapar da barriga do Bléuco? E seus colegas? (**Hipotetização**)

As estratégias do modelo interativo (Antecipação, inferência, contextualização, relação de informações, generalização e síntese, hipotetização etc) estão presentes nas

⁵¹ Esta seria, entre outros fatores, a diferença entre História em Quadrinhos e Cartum. Na HQ, temos uma sequência maior de quadros para compor a história enquanto no Cartum temos pequenos episódios que podem ser lidos separadamente.

questões da atividade, o que revela a aplicação do modelo para buscar atender às exigências da avaliação do PNLD.

É possível observar que as questões equilibram as atividades de observação do leitor, ora para o texto verbal, ora para a linguagem visual, além de explorar a referência intertextual de um gênero publicitário (questão 1) e interdiscursiva de do gênero Conto de Popular (*Pinóquio*, questão 4). Acreditamos que as possibilidades de leitura são permitidas pela própria forma composicional do gênero Cartum, ou seja, as diferentes linguagens e as referências externas são trabalhadas de maneira a atingir o humor em um curto espaço de tempo, traduzido em quadros e diálogos expressivos.

Cabe ressaltar que nas questões 1 e 7b a coleção apresenta termos que remetem, de alguma forma, à teoria de gêneros (textuais), contudo, não são suficientes para classificarmos o exemplo no modelo Discursivo. A “intenção”, no caso da questão 7b, estaria mais relacionada à representação da imaginação de Suriá (desenho com traçado infantil feito com giz de cera), sem necessariamente tratar de “intenção” ou “vontade enunciativa”, conforme discutido anteriormente.

Em síntese, o presente exemplo serve-nos para ilustrar o modelo de Interação que ocorre na proposta de leitura para os Cartuns, orientando quase sempre o leitor a buscar justificativas para suas hipóteses. Entretanto, esse modelo de abordagem não permanece para todo o restante da coleção ao apresentar o mesmo gênero, prevalendo o modelo de Decodificação para a maioria dos gêneros intersemióticos, confirmando a interpretação dada nos exemplos anteriores de que a coleção prioriza o método transmissivo.

3.5 Quinto exemplo

Extraído do volume destinado à 6ª série, o quinto exemplo ilustra o que raramente acontece em propostas de leitura para gêneros intersemióticos sob a abordagem próxima ao modelo Discursivo, conforme reproduz a Figura 16, a seguir:



Figura 16: Leitura de texto Publicitário– col. PAP (vol. 6, pp. 206-207)

Diferentemente do tratamento que é dado às imagens fotográficas pela coleção PAP (observado nos dois primeiros exemplos), os gêneros intersemióticos – sobretudo as publicidades e quadrinhos – foram selecionados entre textos de produção e circulação em território brasileiro. Ao relacionar esse fato com a constatação apontada no capítulo anterior, de que a coleção PAP apresenta maior número de gêneros intersemióticos (embora a maioria receba abordagens de leitura no modelo de Decodificação), poderíamos afirmar que houve maior preocupação em atender às necessidades de leitura desses gêneros para o público brasileiro.

A publicidade em questão, que abre a unidade destinada ao estudo dos “Componentes básicos da argumentação”, é um cartaz que divulga a Bienal do Livro de São Paulo. As questões propostas como atividade de leitura para o texto no gênero são

transcritas a seguir (ênfase adicionada e com termos entre parênteses que serão discutidos a seguir):

- 1. A que público esse cartaz é dirigido? Em que lugar ele poderia ser afixado? (Interlocutor/suporte)**
2. Que frases, palavras ou expressões comprovam sua resposta anterior?
3. Releia a frase “É proibido cabular”
 - a. Qual o significado do verbo *cabular*?
 - b. A frase “É proibido cabular” expressa uma opinião sobre a Bienal do Livro. Que opinião o cartaz sugere sobre o evento?
 - c. Que razões o cartaz apresenta para ninguém “cabular” a Bienal?
 - d. A imagem ajuda a reforçar os pontos positivos da Bienal. Explique.
- 4. Qual é a intenção comunicativa desse cartaz? (finalidade)**

Observe que cada questão busca elicitare um dos aspectos previstos no modelo Discursivo e explicitados na Ficha de Avaliação do PNLD, tais como interlocução, suporte e finalidade do texto/gênero. Portanto, trata-se de uma aplicação de modelo para atender às exigências da avaliação.

O exemplo foi selecionado para ilustrar a abordagem de leitura Discursiva em razão dos enunciados das questões 1 e 4, que permitem ao leitor reconhecer o público alvo para o gênero, os locais de circulação possíveis e, assim, revelar os sentidos produzidos pelo cartaz em uma determinada situação (esfera escolar). De maneira semelhante, o enunciado da 4ª questão remete, aparentemente, à teoria de gêneros discursivos se considerarmos que “intenção comunicativa” e “vontade enunciativa” são termos próximos, embora não sejam equivalentes.

As outras questões, 2 e 3, podem ser tipicamente classificadas como próximas ao modelo de Interação, por solicitar ao leitor que formule hipóteses sobre os sentidos e as verifique a partir de informações contidas no texto.

No entanto, para que o objetivo da Unidade fosse encaminhado, seria necessário que as atividades explorassem a argumentação que ocorre no texto/gênero. A sugestão de resposta apresentada pela coleção para o professor é a de que as atividades culturais e a presença de autores seriam os principais argumentos do anúncio. Entretanto, a Unidade não chega a explorar as particularidades próprias do gênero publicitário, uma vez que a simples apresentação das atividades culturais não chegam a ser argumentativas se

forem lidas isoladamente: a argumentação só ocorre ao se considerar o gênero em funcionamento. É provável que o anúncio (destinado ao público escolar) tenha colaborado para que o gênero fosse compreendido da maneira como ele pode funcionar socialmente, tornando, dessa forma, o presente exemplo um caso de abordagem de leitura do modelo Discursivo.

4. Síntese da análise qualitativa: comparação de perfis

Nesse momento, retomaremos os principais resultados observados a partir da análise qualitativa, buscando delinear os perfis que caracterizam as duas coleções.

1. A coleção LN apresenta um perfil um pouco mais elaborado em relação à seleção de gêneros para a coletânea e às abordagens de leitura, distribuídas de maneira um pouco mais equilibrada entre os modelos de leitura de Decodificação, de Interação e Discursiva, embora ainda com predomínio do modelo da Decodificação. Ainda que não mantenha o mesmo ritmo em todo o conjunto, a seleção de gêneros que envolvem linguagem verbal e visual e suas abordagens de leitura são capazes de oferecer ao leitor os fundamentos básicos para compreensão dos funcionamentos sociais dos gêneros. As estratégias de leitura parecem ter sido elaboradas para adequar-se às exigências da avaliação do PNLD.
1. A coleção PAP apresenta um perfil que pode ser sintetizado pelo fator da concentração: uma menor distribuição dos gêneros por esferas durante a seleção da coletânea bem como concentração de suas propostas de leitura sob o modelo de Decodificação em detrimento dos outros modelos de leitura. Revela-se, ainda, a abordagem metodológica da coleção, calcada no modelo transmissivo. Além disso, um fator negativo da obra permanece na questão da seleção de imagens fotográficas que não chegam a representar ou causar identificação da população brasileira, o que deixa revelar a transposição de um modelo espanhol de proposta didática para o Brasil. Embora a coleção tenha realizado adaptações durante a elaboração do LD para o público brasileiro, sobretudo na pesquisa por gêneros intersemióticos tais como publicidades e quadrinhos, os objetivos das atividades que envolvem esses textos/gêneros são pouco contextualizados, não raras vezes vagos e não chegam a atingir suficientemente a formação de leitores críticos durante o reconhecimento desses gêneros em funcionamento na sociedade.

Considerações finais

Muito ainda há de ser dito sobre o assunto tratado nesta pesquisa: as discussões não são conclusivas, mas é possível elencarmos algumas questões que se desenvolveram graças às reflexões proporcionadas pelo levantamento teórico, pelas metodologias adotadas e pelas características próprias do objeto de pesquisa. Este último, inclusive, ainda carece de ser melhor compreendido em termos teóricos, uma vez que o planejamento realizado para a elaboração de categorias de análise não chegou a englobar muitos dos casos encontrados pela complexidade do *corpus*. E isso não é visto como frustrante, pelo contrário: o fato de estarmos diante de assuntos e objetos tão complexos revelam o quão relevantes eles são para serem tratados em pesquisas que demandam de relevância social na área da Linguística Aplicada.

Não retomaremos aqui as sínteses de resultados das análises, já realizadas em cada um dos capítulos a elas destinados, mas preferimos concluir propondo questões de discussão. Sob a forma de um esboço de conclusão, gostaríamos de retomar aqui um conceito abordado brevemente no primeiro capítulo, por julgá-lo pertinente aos interesses deste estudo, trata-se do termo “transemiótico” que, conforme já mencionado no primeiro capítulo, “poderia ser brevemente delineado como sendo a transposição das fronteiras existentes entre as modalidades ou entre as semioses na composição de um texto em um gênero, provavelmente em situações de transformação de uma mídia para outra”. A esse respeito, é plausível considerar, portanto, que os gêneros discursivos, ao serem transpostos para outras mídias, poderão apresentar alterações de sua significação, ou seja, desvelar modificação dos temas, dos estilos e das formas composicionais, bem como incorporar as diferentes ideologias envolvidas nas diferentes vontades enunciativas dos interlocutores. Com isso, seria lícito afirmar, a nosso ver, que o Livro Didático, como um todo, poderia ser classificado como um gênero transemiótico ou como um gênero de caráter transemiotizante.

Em outras palavras, ao elencar gêneros de diferentes esferas da atividade humana e trazê-los para as coletâneas dos LD, é possível identificar que existe transposição de esferas, mídias e linguagens, carregando para o contexto escolar novos objetivos,

formatos e limites para esses textos/gêneros. Como exemplo disso, poderíamos citar as obras de arte que, em seu suporte original, são diferentes em muitos aspectos das configurações que assumem a partir do processos de transposição para o LD, tais como: as dimensões originais das obras artísticas, a textura das pinceladas do artista, a profundidade das cores, entre outros. Esses aspectos são, de alguma forma, necessariamente deslocados durante essa transposição para o meio impresso a partir da digitalização das obras durante o processo de elaboração do LD. No mesmo sentido, a reprodução de uma página de jornal, ainda que essa mantenha as diagramações originais do suporte, deixa de se caracterizar como “jornal” e pode alterar sua composição na redigitalização. O mesmo raciocínio poderia ser aplicado, de forma geral, para os outros gêneros escolarizados que sofrem processos de transposição para o LD. Quer dizer, durante a transposição de diferentes mídias/linguagens para o material impresso (antes digitalizado na produção), no caso, o LD, ocorre uma transemiose, razão pela qual poderíamos considerar que o LD seria um gênero transemiótico ou, ainda, um gênero transemiotizante que ressemiotiza, ressignifica e reelabora suas maneiras de composição impressa e suas diferentes práticas de leitura.

Além dessas considerações, elencamos algumas discussões que podem colaborar para a compreensão dos seguintes tópicos:

Dos impactos impostos pelo próprio PNLD aos LDPs sobre as restrições de uso de satélites: por estarem restritos ao material impresso dos LDPs, muitas atividades tornam-se limitadas por não terem disponibilidade de outros suportes, relacionados diretamente ao acesso dos bens culturais de apreciação musical das Letras de Canção (em CD de áudio) e das produções cinematográficas (em DVD), além de outros recursos interativos que poderiam ser desenvolvidos em CD-ROM. A limitação, portanto, ao material impresso deveria, por outro lado, estabelecer critérios de avaliação diferentes pelas próximas edições do PNLD, tanto aos relacionados à coletânea de textos quanto às abordagens de leitura oferecidas como atividades didáticas. Os itens avaliados na edição do PNLD/2008 apenas buscava identificar a presença de textos multimodais (de maneira mais ampla, com relação à coletânea) e de identificar propostas que relacionam texto verbal e não-verbal (chamados de multissemióticos). Acreditamos que apenas isso não basta. Como vimos, as duas coleções analisadas apresentam perfis muito próximos e enfatizam o modelo da

Decodificação em detrimento aos outros modelos de leitura mais complexos para textos em gêneros com linguagens verbal e visual. Ademais, poderia haver itens avaliatórios sobre a singularidade da obra artística (aquilo que a torna especial na forma pela qual foi produzida, considerando sua materialidade), quesito este que é apresentado, por exemplo, para avaliar as abordagens feitas às obras literárias. Em síntese, com as restrições feitas pela avaliação do PNLD sobre o uso de satélites, os itens avaliatórios dos textos compostos por linguagens visual e verbal deveriam ser reformulados.

Das relações entre as metodologias de ensino e as abordagens de leitura: conforme foi possível constatar, as metodologias mais transmissivas relacionam-se diretamente ao modelo de leitura da Decodificação ao apresentarem modelos a serem seguidos e repetidos em atividades de localização de informação. Seguindo o mesmo raciocínio, as metodologias chamadas de “vivência” estão intimamente relacionadas às atribuições livres de sentido, próprias do modelo da Decodificação, por privilegiarem uma espécie de “contato vivencial” com os textos visuais sem possibilitar, entre outras coisas, sua compreensão mais ampla, além da presença de objetivos muito vagos para as atividades de leitura. Por outro lado, as metodologias mais reflexivas podem estar presentes em alguns casos de abordagens de Interação por apresentar estratégias mais objetivas de encaminhamento da leitura. Entretanto, consideramos que o caráter reflexivo repousa em abordagens voltadas ao modelo Discursivo por permitir uma compreensão mais ampla do funcionamento do texto/gênero no cotidiano do aluno.

Das orientações que o trabalho permite delinear para abordagem de leitura de imagens para o professor, a partir (ou não) do LDP: poderíamos esboçar, como orientações iniciais, que as imagens representam ideologias marcadas pela situação de produção, que estão na ordem dos fatores sociais, históricos, culturais, artísticos e políticos. Desassociar esses fatores durante a leitura de um texto/gênero que utiliza linguagem visual ou visual-verbal seria o mesmo que desconsiderar quase completamente seu sentido ou, no mínimo, proporcionar uma leitura descontextualizada e insuficiente, calcada apenas em conteúdos internos dos textos e seus significados mais evidentes em situação de identificação de conteúdos a serem ensinados pelo currículo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, caberia ao professor não estar limitado às propostas feitas pelos LDPs e buscar subsídios que

permitam uma compreensão mais ampla dos textos/gêneros visuais e verbais-visuais. Para isso, seria necessário, primeiramente, que os professores tivessem uma formação que possibilitasse trabalhar com essa compreensão mais ampla, para além da palavra, para além dos conteúdos obrigatórios, para além da compreensão linguística. Entretanto, os cursos de formação de professores mal chegam a fornecer uma estrutura básica de preparo para o ensino em termos de apreciação estética literária ao focalizarem as abordagens mais gramaticais. Além disso, o cotidiano do professor é engessante, levando-o, muitas vezes, ao caminho “mais fácil” de seguir um método pronto. Por outro lado, grande parte do trabalho realizado por alguns professores que tentam orientar atividades de leitura sobre obras de arte, por exemplo, em suas aulas de Língua Portuguesa está calcada na intuição e na vontade pessoal de dar acesso aos bens culturais que os alunos não teriam, em geral, fora do contexto escolar. Esses professores dificilmente encontram orientações mais sistematizadas para organização de suas aulas e revelam, não raras vezes, a frustração causada pela insegurança e pela incerteza. Nesse sentido, as poucas contribuições oferecidas pelos LDP não permitem ao professor estruturar suas aulas, limitando-o às propostas oferecidas pelos LDP que, em geral, não chegam a reconhecer a necessidade de encaminhar professores e alunos para além da palavra, além do sentido óbvio, além do senso comum.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, caps 2 e 7. SP: Hucitec, 1981 [1929]. Pp. 39-47; 128-138.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953/1979]. Pp. 261-306.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1934-1935/1975]. Pp. 71-163.
- BALOCCO, A. E. . A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: Meurer, J.L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D.. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2005, v. 1, p. 65-80.
- BARRIQUELLO, V. *Autoria e leitura: nas teias do discurso virtual*. III SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO. Anais, Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/trabalhos_aceitos/AUTORIA_E_LEITURA.pdf>. Acesso em 23 jul. 2008.
- BARTHES, R. A Mensagem Fotográfica. In: *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Original publicado em 1961 em *Communications*. Pp. 11-25
- _____. A Retórica da Imagem. In: *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Original publicado em 1964 em *Communications*. Pp. 27-43
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. Pp. 144-162.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: R. H. Rojo (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 15-25.
- BRASIL, Ministério da Educação, *Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Língua Portuguesa*, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007, 148p.

- BUZATO, M. E. K. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: CABRAL, L.G. et al. (Orgs.) *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. Pp. 229-267.
- _____. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Unicamp. 2007.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.
- CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. 2. ed., Campinas: Pontes, 2002 [1995].
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. Ed. Contexto, 2006. Disponível em <http://books.google.com/books?id=tX7drUVVqRMC&printsec=frontcover&dq=%22letramento+literário%22&lr=&hl=pt-BR&source=gbbs_summary_r&cad=0>. Acesso em 29 jun. 2008.
- COSTA, G. S. *Letramento visual: da web ao celular*. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Anais, Recife: UFPE, 2007. Disponível em: <<http://d.scribd.com/docs/ll6q5w063eqc8r8yflf.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2008.
- DAMIANOVIC, M. C. O linguísta 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. Acesso em abril/maio de 2007.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSDKI, A. M. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena Editora, 2006.
- EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI & CAVALCANTI (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 81-98.
- FONSECA, L. M. *Salas de leitura: concepções e práticas*. Dissertação (Mestre). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/5123_1.PDF?NrOcoSis=13020&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 22 jul. 2008.

- FRADE, Isabel C.A.S. *Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas*, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm>. Acesso em: jan/2006.
- FRIEDMAN, S. S. "Border Talk" Hybridity, and Performativity: Cultural Theory and Identity in the Spaces between Difference. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.61, p.1-17, 2002. Disponível em: <http://eurozine.com/pdf/2002-06-07-friedman-en.pdf> . Acesso em: ago/2008.
- GAYDECZKA, B. A multimodalidade na reportagem impressa. *Estudos Linguísticos* XXXVI(3), setembro-dezembro, 2007. Pp. 108 - 115. Disponível em: <http://www.gel.org.br/novo/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/87.PDF>. Acesso em 10/mar/2008.
- GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. (eds) *Iterative Approaches to second Language Reading*, 1988 [1976].
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1985].
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*, 7. ed. Campinas, Pontes, 2000 [1989b].
- _____. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2004 [1989a].
- _____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005 [1995]
- _____. *Oficina de leitura*. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2007 [1992].
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996, 228 p.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003, 186p.
- KUMARAVADIVELU, B., A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 129-147.
- LEMKE, J. L. (1994) *Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text*. Artigo apresentado originalmente no National Reading Conference, Charleston SC (December 1993). Arlington VA: ERIC Documents Service (ED 365 940), 1994. Disponível em <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/mxm-syd.htm> . Acesso em: ago/2008.

- _____. *Metamedia literacy: transforming meanings and media*. In: *Handbook of Literacy & Technology*, v2.0 Eds. McKenna, M., Reinking, D., Labbo, L. & Kieffer, R. Erlbaum (LEA Publishing): in press, 2005a. Disponível em <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/reinking.htm>, acessado em Junho/2008
- _____. *Towards Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Politics*. In: *Handbook of Literacy & Technology*, v2.0 Eds. McKenna, M., Reinking, D., Labbo, L. & Kieffer, R. Erlbaum (LEA Publishing): in press, 2005b. Disponível em <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/reinking2.htm>, acessado em Junho/2008
- _____. (s/d) *Travels in Hypermodality*. City University of New York, working draft, Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/hypermodality/index.htm>. Acesso em jul/2008.
- LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. , 2.ed. São Paulo: Contexto. 2005, pp. 151-166.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004 [2001], 134 p.
- MOITA-LOPES, L. P. & R. H. R. ROJO. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/DPEM. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, pp. 14-56.
- MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- _____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 113-128.
- _____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 2ª ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993 [1988].
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Mª Cecília S. Fraga. In: SIGNORINI & CAVALCANTI (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 23-50.
- PRIOR, P. *Moving multimodality beyond the binaries: A response to Gunther Kress' "Gains and Losses"*. Computers and composition, v.22, 2005. Pp. 23-30. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em 24/jun/2008.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica - linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, A. L. et al.; SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Pp. 51-76.
- _____. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 253 e segs.
- _____. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. & ROJO, R. H. R. (orgs.) *Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007, a sair.
- _____. (2008) O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Vol. 8, nº 3. Tubarão, SC: UNISUL. ISSN 1518-7632. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/08.htm>.
- SANTAELLA, L. & NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4a. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005, 224 p.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora, Visual, Verbal*. 3. ed., São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001, 432 p.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press, 1981.

- SERRANI, S. Transdisciplinaridade e Discurso em Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 16, 1990, Campinas, Unicamp, pp. 39-46.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI & CAVALCANTI (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 99-110.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Leitura significativa*, 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1997].
- STREET, B. V. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): May 2003.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 [1998], 125p.
- SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*, 2.ed. São Paulo: Contexto. 2005, pp. 103-122.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C et al. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, Pp. 133-148. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2008.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. Apresentação. In: R. Zilberman & E. T. da Silva (org.) *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998. Pp. 7-9.

Anexo

As imagens extraídas das coleções utilizadas na pesquisa e a planilha Base de Textos em Gêneros, Esferas, Semioses e Abordagens de Leitura (BT-GESA) estão disponíveis no CD-ROM que acompanha este trabalho.