



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ROSIVALDO GOMES

**LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E
MULTILETRAMENTOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS
IMPRESSOS E DIGITAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO MÉDIO**

**CAMPINAS,
2017**

ROSIVALDO GOMES

**LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E
MULTILETRAMENTOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS
IMPRESSOS E DIGITAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO MÉDIO**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título Doutor em
Linguística Aplicada, na área de Linguagem e
Educação.**

Orientadora Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

**Este exemplar corresponde à versão
final da Tese defendida pelo aluno
Rosivaldo Gomes e orientada pela
Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza
Mendonça.**

**CAMPINAS,
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

G585L Gomes, Rosivaldo, 1986-
Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio / Rosivaldo Gomes. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Márcia Rodrigues de Souza Mendonça.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa (Ensino médio) - Brasil - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino médio). 3. Livros didáticos - Brasil. 4. Multimodalidade (Linguística). 5. Multiletramentos. 6. Objetos de aprendizagem. 7. Tecnologia educacional. I. Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Reading of multisemiotic genres and multiliteracies in printed and digital didactic materials of Portuguese language of high school

Palavras-chave em inglês:

Portuguese language (Secondary education) - Brazil - Study and teaching

Reading (Secondary education)

Textbooks - Brazil

Multimodality

(Linguistics)

Multiliteracies

Learning objects

Educational

technology

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Márcia Rodrigues de Sousa Mendonça

Petrilson Alan Pinheiro

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes

Cláudia Graziano Paes de Barros

Data de defesa: 31-03-2017

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Cláudia Graziano Paes de Barros

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes

Cláudia Hilsdorf Rocha

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Nukácia Meyre Silva Araújo

IEL/UNICAMP
2017

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Para...

Minha mãe Maria de Nazaré Gomes e minha filha Vitória que me inspiraram/inspiram a cada momento e são motivos desta caminhada/conquista.

Adelma que me apresentou os caminhos da Linguística Aplicada e o fascinante mundo da pesquisa sobre materiais didáticos.

Josenir e Heloane, amigas-irmãs de longa data e que contribuíram de diversas formas para que este sonho se tornasse realidade. Vocês são (co)autoras também deste sonho!

Agradecimentos

Ao senhor Deus, por me conceder vida e determinação para superar as barreiras encontradas.

À minha mãe **Maria**, mulher de garra de quem herdei, **COM MUITO ORGULHO**, a determinação que me fez seguir e realizar este sonho.

À Universidade Federal do Amapá e aos colegas professores do Curso de Letras pela licença concedida para o estudo do doutorado.

À professora, amiga e companheira/parceira de trajetórias e pesquisas sobre materiais didáticos **Adelma Barros-Mendes**, *contigo aprendi muito e ainda apreendo*.

A **Adilson Mendes** quase que um pai e grande apoiador deste sonho.

À **Heloane Baia Nogueira** com quem fiz a construção desta e de outras conquistas.

À **Josenir Souza da Silva** companheira de trabalho e de outros caminhos.

À **Letícia Picanço** pelo ajuda e apoio com as contagens infinitas de textos, gêneros e esferas presentes nos LDPs.

A **Carlos Holanda** com apoio na revisão do resumo em língua estrangeira.

À minha querida orientadora Profa. **Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça**, por sua confiança em orientar um trabalho desde o início desafiador, *pelo compartilhamento de sua experiência, atenção e compreensão com minhas dúvidas e inseguranças. Encontrei outros caminhos teóricos com suas orientações!*

À professora **Cláudia Hilsdorf Rocha** com quem *aprendi sobre letramentos críticos* e que muito contribuiu para este trabalho e por ter aceito participar como suplente da banca final de defesa.

À professora **Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros** que se solidarizou com a minha causa. Suas discussões sobre *capacidades de leitura em uma perspectiva “multissemiótica” ecoam neste trabalho*

À profa. Dra. **Roxane Rojo** *pelo compartilhamento de conhecimentos nas inúmeras disciplinas que cursei com você*, pela oportunidade de ter sido seu monitor na disciplina de

Estágio Supervisionado no Curso de Letras do IEL e pelas contribuições na qualificação.

Aos professores Dr. Clecio dos Santos Bunzen e Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo por terem aceito participarem da banca como suplentes.

Ao professor **Dr. Petrilson Alan Pinheiro** pelas observações na banca de qualificação e por ter aceito participar da defesa final desta tese.

Aos amigos de disciplinas e de muitas risadas que fiz na trajetória do doutorado em Linguística Aplicada no IEL/UNICAMP, especialmente ***Keila Grano, Renata Franck, Marly Fernandes, Débora Cristina, Thaís Nascimento (a baiana), Ályda Henrietta Zomer, Carol, Lucas, Camila Dalla Pozza Pereira. Éramos reis sem reinos!***

Aos amigos Marcos Cesar e Patrícia Raquel de Freitas pela ajuda com os livros didáticos que compõem parte do *corpus* desta tese.

À Secretaria de Pós-Graduação do IEL, principalmente ao ***Cláudio***, ao ***Miguel*** e à ***Rose***, ***sempre atenciosos e solícitos aos meus pedidos.***

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram e sempre me incentivaram durante todo o período de realização deste trabalho,

Meu muito obrigado!

*Primeiras palavras de uma pesquisa sobre leitura, gêneros discursivos
multissemióticos e objetos educacionais digitais...*

**CONTEMPLATIVO, MOVENTE, IMERSIVO E UBÍQUO: SIM, SOMOS TODOS
LEITORES!**

Março de 2015. Entro na biblioteca do IEL e, na sala de estudos individuais, sento-me logo nas primeiras bancadas com meus “armamentos” (livros, artigos, computador, rabiscos das primeiras leituras do projeto, os quais foram feitos por minha orientadora) para construção do que aqui é exposto como uma tese de doutorado. Faço esse “ritual” de ir até lá no período de março a dezembro de 2015, e o convívio com as pessoas, que ali dividiam o espaço comigo, fez com que seus rostos se tornassem familiares. Porém, nesse percurso de quase 10 meses uma das pessoas que habitavam o local me chamava sempre atenção. Era um aluno do curso de Letras do IEL que sentava sempre em uma mesma bancada e, por horas, abria seus livros (gibis, livros sobre quadrinhos, revistas sobre HQ e mangá e *comic*) e os lia por longo tempo e, por alguns minutos, parava a leitura e ficava olhando para o tempo. O que estaria pensando? O que estaria imaginando sobre aqueles quadrinhos e imagens que lia? O que o lançava para fora do livro por alguns instantes? Questionava-me. E, em movimento semelhante ao do aluno, entre a leitura de textos teóricos no impresso e a leitura feita nos inúmeros caminhos percorridos pelo *oceano agitado da comunicação digital da cibercultura ou ciberespaço/da hipermídia* (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2007) eu também parava alguns momentos e tentava criar ligações entre o que lia, pensava e o que era colocado por um ou outro autor. Hoje, escrevendo estas primeiras palavras sobre minha tese sou um pouco mais consciente dos movimentos de leitura feitos por aquele aluno que eu observava e, ciente disso, concordo com Lúcia Santaella (2014a) ao dizer que

fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Além do leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia, há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Esse leitor só pode se movimentar no ambiente urbano das grandes metrópoles porque lê os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Como se não bastasse, há ainda o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas do computador [...] Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé [...] um tipo de leitor não leva o outro ao desaparecimento. Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas (p. 28-36).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Componentes que integram o “como” da Pedagogia dos Multiletramentos..	61
Quadro 2. Resumo dos processos de conhecimento baseado em Kalantzis e Cope (2012)...	63
Quadro 3. Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio a partir dos PCNEM.	95
Quadro 4. Perfil geral do aluno do Ensino Médio, área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, conforme as OCNEM.....	101
Quadro 5. Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio a partir dos OCNEM (2006).	102
Quadro 6. Coleções aprovadas na edição do PNLD 2015.....	109
Quadro 7. Características técnicas de um OA..	118
Quadro 8. Orientações sobre inscrição de obras para Ensino Fundamental e Médio.	122
Quadro 9. Síntese de termos/expressões guia encontrados nas resenhas das obras.	134
Quadro 10. Levantamento de dissertações e teses sobre as coleções Português Linguagens e Português Linguagens em Conexão.....	137
Quadro 11. Quadro esquemático de Avaliação do Guia do PNLD 2015 – LDP: Português Linguagens	140
Quadro 12. Quadro esquemático de Avaliação do Guia do PNLD 2015 – LDP: Português Linguagens em Conexão.....	143
Quadro 13. Categorias de análise para mapeamento dos textos de gêneros das coleções. ...	148
Quadro 14. Categorias de análise para os gêneros multissemióticos nas coleções...	149
Quadro 15. Categorias de análise de tipos de capacidades de leitura.	149
Quadro 16. Categorias para análise didático-pedagógica dos OEDs de leitura do PNLD/2015 do Ensino Médio.....	151
Quadro 17. Categorias para elaboração da proposta de matriz (protótipo) de leitura para gêneros multissemióticos.....	151
Quadro 18. Tipos e objetivos/funções dos OEDs da “obra multimídia” Português – Linguagens em conexão.	203
Quadro 19. Tipos e objetivos/funções dos OEDs da “obra multimídia” Português – Linguagens em conexão.	205
Quadro 20. Princípios norteadores para elaboração do protótipo de matriz de leitura para textos de gêneros multissemióticos	223

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.Reconfiguração dos eixos da pedagogia dos multiletramentos para aprendizagem por processos de conhecimento..	62
Figura 2.Ferramentas descritivas da Gramática do Design Visual.	67
Figura 3.Sistemas de designs de significação conforme Cope e Kalantzis (2000)....	68
Figura 4. Poemas Meus oito anos e E com vocês a modernidade.	77
Figura 5. Crônica a mulher se medo.....	78
Figura 6. Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitada.....	82
Figura 7. Recortes da Ficha Avaliativa do Guia PNLD/2015 – Língua Portuguesa.	112
Figura 8. Recorte de partes da ficha de avaliação .	124
Figura 9. Exemplo de proposta de leitura: Coleção 2 – Português Linguagens em Conexão	175
Figura 10. Primeiro exemplo – Volume 1 – Coleção Português Linguagens – Processo de intercalação de linguagens no gênero.....	181
Figura 11.Segundo exemplo – Volume 3 – Coleção Português Linguagens – Processo hibridismo de linguagens no gênero.....	182
Figura 12. Primeiro exemplo – Volume 2 – Coleção Português Linguagens em conexão– Processo de intercalação de linguagens no gênero.....	184
Figura 13.Segundo exemplo – Volume 2 – Coleção Português Linguagens em Conexão– Processo de hibridismo de linguagens no gênero.....	186
Figura 14.Fonte: Capas dos livros coleção Português: linguagens em conexão. São Paulo: Leya, 2013.	188
Figura 15. Representação do projeto de design gráfico-visual/digital da coleção multimídia Português – Linguagens em Conexão..	190
Figura 16. Representação do projeto de design gráfico-visual/digital da coleção multimídia Português – Linguagens em Conexão.	191
Figura 17. Recorte da organização iconográfica do sumário - Português – Linguagens em Conexão.....	193
Figura 18.Identificação dos OEDs na “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	194
Figura 19. Exemplo de OEDs multissemiótico (animação) da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	195

Figura 20. Exemplo de OEDs (teste interativo) da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	195
Figura 21. Tela de abertura de OEDs complementar (animação), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	199
Figura 22. Tela 1 de OEDs complementar (animação), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	199
Figura 23. Tela 1 de OEDs de atividade prática (atividade), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	200
Figura 24. Tela 2 de OEDs de atividade prática (atividade), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	200
Figura 25. Tela 3 de OEDs de atividade prática (atividade), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	201
Figura 26. Tela 1 de OEDs misto (infográfico), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	201
Figura 27. Tela 2 de OEDs misto (infográfico), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	202
Figura 28. Tela 3 de OEDs misto (infográfico), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	202
Figura 29. Tela 1 de OEDs de atividade prática (teste interativo), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	206
Figura 30. Tela 1 de OEDs de complementação A poesia do Romantismo (infográfico), vl. 2 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	212
Figura 31. Tela 2 de OEDs de complementação A poesia do Romantismo (infográfico), vl. 2 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	212
Figura 32. Tela 1 do OED Signos, linguagem e língua (teste interativo), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	217
Figura 33. Tela 2 do OED Signos, linguagem e língua (teste interativo), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.	217

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio distribuídas por quantidade – PNLD/2015. Fonte: FNDE (2015).	132
Gráfico 2. Coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio distribuídas por porcentagem – PNLD/2015. Fonte: FNDE (2015).	132
Gráfico 3. Âmbitos/práticas de letramentos de distribuição dos textos nas coletâneas.	153
Gráfico 4. Distribuição dos textos por esferas no âmbito das artes.....	155
Gráfico 5. Esferas no âmbito das artes – coleção 1.....	156
Gráfico 6. Esferas no âmbito das artes – coleção 2.....	156
Gráfico 7. Distribuição dos textos por esferas no âmbito da divulgação científica.	157
Gráfico 8. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 1.....	157
Gráfico 9. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 2.....	157
Gráfico 10. Esferas no âmbito da cidadania.	159
Gráfico 11. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 1.....	159
Gráfico 12. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 2.....	159
Gráfico 13. Distribuição de semioses na coleção 1.....	163
Gráfico 14. Distribuição de semioses na coleção 2.....	164
Gráfico 15. Distribuição de semioses na coleção 1- Âmbitos das artes.	165
Gráfico 16. Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito das artes.....	165
Gráfico 17. Semioses por gêneros no âmbito das artes – coleção.....	166
Gráfico 18. Semioses por gêneros no âmbito das artes – coleção 2.....	167
Gráfico 19. Distribuição de semioses na coleção 1 – Âmbito da divulgação científica.....	168
Gráfico 20. Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito da divulgação científica.....	168
Gráfico 21. Semioses por gêneros no âmbito da divulgação científica – coleção 1.....	169
Gráfico 22. Semioses por gêneros no âmbito da divulgação científica – coleção 2.....	170
Gráfico 23. Distribuição de semioses na coleção 1 – Âmbito da cidadania.....	171
Gráfico 24. Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito da cidadania.....	171
Gráfico 25. Semioses por gêneros no âmbito da cidadania – coleção 1.....	172
Gráfico 26. Semioses por gêneros no âmbito da cidadania – coleção 2.....	172
Gráfico 27. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens nas coleções.	176
Gráfico 28. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens – coleção 1..	177

Gráfico 29. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens – coleção 2..	178
Gráfico 30. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens de acordo com volumes e coleções.	178
Gráfico 31. Tipos de OEDs na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.....	204
Gráfico 32. Tipos de OEDs por percentagem na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.	205
Gráfico 33. Eixos de ensino por OEDs (porcentagem) na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.	207
Gráfico 34. Objetivos/funções do OEDs na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.	208
Gráfico 35. OEDs de complementação conceitual na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.	208
Gráfico 36. OEDs de atividades práticas na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização
OA - Objetos de Aprendizagem
APPS- *Application*
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGPLI - Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CLD - Capacidade de Leitura – descritor
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLE - Coleção
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
DVD - *Digital Versatile Disc*
EF – Ensino Fundamental
EM- Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
GVD – *Grammar of Visual Design*
GNL - Grupo de Nova Londres
HQ – História em Quadrinhos
IEEE - Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
LA- Linguística Aplicada
LCT - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LD – Livro Didático
LDP – Livro Didático de Português
LP – Livro de Português
LSF - Sistêmico-Funcional
MDDI - Material Didático Digital Interativo
MEC - Ministério da Educação
NEL - Novos Estudos do Letramento
OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OEDs - Objetos Educacionais Digitais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF - *Portable Document Format*
PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos
PPGDAP - Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
WWW - World Wide Web

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de analisar como são mobilizadas capacidades de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em duas coleções de livros didáticos de Português do Ensino Médio, sendo uma composta também de Objetos Educacionais Digitais, verificando-se se essas capacidades auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001), no que tange à leitura de textos de gêneros multissemióticos. O objeto de pesquisa delimitado é o tratamento da leitura de textos multissemióticos em livros didáticos e em objetos digitais das coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático/2015 - Português Linguagens e Português Linguagens em conexão. Como base teórica, a pesquisa está sustentada pelas discussões do Grupo de Nova Londres (1996) e de Cope e Kalantzis (2000, 2009a) sobre multiletramentos e a multiplicidade de linguagens, Santaella (2001; 2012) sobre linguagens híbridas envolvidas na constituição de textos/enunciados, relações semânticas entre texto e imagem, multissemiose, conforme defendido por Rojo (2013a), dimensões verbo-visuais referenciadas por Brait (2013), significados multiplicativos em textos de gêneros multissemióticos como sugere Lemke (2010[1998]; 2009) e na perspectiva enunciativo-discursiva dos gêneros (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1981[1929]). A pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada e trata-se de um estudo documental (LANKSHEAR; KNOBEL 2008; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os resultados da análise mostram que, apesar de já ser possível vermos algumas incidências de textos gêneros multissemióticos nos livros didáticos do Ensino Médio, ainda são poucas as atividades de leitura relacionadas a esses gêneros. Além disso, essas atividades propostas para leitura ainda são, em grande maioria, pautadas na abordagem cognitiva de leitura e pouco auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas no que tange à leitura. A análise permitiu também verificar que os objetos educacionais digitais de leitura configuram-se como testes interativos e não favorecem também o trabalho de leitura a partir dos letramentos críticos e protagonistas, sendo apenas complementações ao conteúdo dos livros impressos.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros Multissemióticos. Livros Didáticos. Objetos Educacionais Digitais.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze how reading abilities of texts of multisemiotic discursive genres are mobilized in two collections of Portuguese textbooks of High School, being one also composed of Digital Educational Objects, verifying if these capacities aid in the development of multisemiotic literacy (multiliteracies), as well as critics and protagonists (MOITA-LOPES, ROJO, 2004, CERVETTI, PARDALES; DAMICO, 2001), regarding the reading of texts of multisemiotic genres. The delimited research object is the treatment of the reading of multisemiotic texts in textbooks and digital objects from the didactic collections approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* (National Program of Textbook)/2015 - *Português Linguagens e Português Linguagens em Conexão*. (Portuguese Languages and Portuguese Languages in Connection.) As a theoretical basis, the research is supported by the discussions of the New London Group (1996) and Cope and Kalantzis (2000, 2009a) on multiliteracies and the multiplicity of languages, Santaella (2001, 2012) on hybrid languages involved in the constitution of texts/utterances, semantic relations between text and image, multisemiosis, as defended by Rojo (2013a), verb-visual dimensions referenced by Brait (2013), multiplicative meanings in texts of multisemiotic genres as suggested by Lemke (2010 [1998]; 2009) and in the enunciative-discursive perspective of the genres (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1981 [1929]). The research is in the field of Applied Linguistics and is a documental study (LANKSHEAR; KNOBEL 2008; LUDKE; ANDRÉ, 1986). The results of the analysis show that, although it is already possible to see some incidences of multisemiotic genres in the textbooks of High School, there are still few reading activities related to these genres. In addition, these proposed activities for reading are still, in most, based on the cognitive approach of reading and it's assist a bit in the development of both multisemiotic (multiliteracies), critical and protagonists regarding the reading. The analysis also allowed to verify that the digital educational objects of reading are configured as interactive tests and do not also favor the reading work from the critical literacies and protagonists, being only complements to the content of the printed textbooks.

Keywords: Reading. Multisemiotic Genres. Textbooks. Digital Educational Objects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Leitura no modelo psicolinguístico: um jogo de adivinhações.....	28
1.2 Leitura no modelo interativo: inter-relações entre capacidades leitoras.....	31
1.4 Leitura como réplica/compreensão ativa e os Letramentos Críticos: inter-relações.....	44
2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LEITURA.....	53
2.1 Multiletramentos: apropriações de um conceito chave para a escola contemporânea.....	53
2.2 O conceito de <i>design</i> nos Multiletramentos.....	56
2.3 Leitura e multissemióse: perspectivas teóricas para o estudo dos textos/enunciados contemporâneos.....	65
2.3.1 Da imagem às linguagens híbridas: caminhos iniciais na e para a compreensão da multissemióse.....	71
2.4 Gêneros multissemióticos como <i>available designs</i> : hibridismo e intercalação nos textos.....	80
2.4.1 Leitura na perspectiva multissemiótica.....	85
3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: O ESPAÇO DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO.....	90
3.1 Os PCNEM e as capacidades de leitura previstas para o ensino.....	90
3.2 As OCNEM e o ensino de leitura: letramento crítico/protagonistas e gêneros multissemióticos.....	95
3.3 O livro didático do Ensino Médio e os OEDs.....	102
3.3.1 O PNLD-2015: as coleções aprovadas e o espaço da multissemióse e da leitura de gêneros multissemióticos.....	106
3.4 Os conteúdos multimídia (OEDs) do PNLD/2015.....	113
3.4.1 Objetos de Aprendizagem e Objetos Educacionais digitais: diferenças conceituais.....	114
3.4.2 Os OEDs do MEC: conteúdos multimídia complementares.....	120
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	126
4.1 A pesquisa em Linguística Aplicada e os materiais didáticos (impressos e digitais) de Língua Portuguesa: caminhos para a pesquisa documental.....	127
4.2 Delimitação e descrição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	131
4.3 Caracterização das Coleções selecionadas.....	134
4.4 Categorias e procedimentos para a análise dos textos de gêneros multissemióticos.....	145
4.5 Categorias de análise - atividades de leitura dos gêneros discursivos multissemióticos.....	149
4.6 Categorias para identificação e análise dos tipos de OEDs de leitura e delineamento da matriz (protótipo) de leitura de gêneros multissemióticos.....	149
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	152
5.1 Âmbitos/práticas de letramentos e esferas: o espaço da multissemióse nas coleções.....	152
5.2 Os textos de gêneros multissemióticos recorrentes nas Coleções: um espaço para a multissemióse e os letramentos multissemióticos.....	162
5.2.1 Capacidades de leitura, hibridismo e intercalação em textos de gêneros discursivos e nas coleções Português Linguagem e Português Linguagens em conexão.....	174
5.2.2 OEDs da coleção <i>Português Linguagens em conexão</i> : tipos e objetivos/funcionalidades.....	198
5.2.3.1 O OED Teste Interativo – Signo, linguagem e língua.....	215
5.3 Proposta de matriz (protótipo) com capacidades para leitura de gêneros multissemióticos.....	222

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICE A – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS.....	253
APÊNDICE B – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO.....	255

INTRODUÇÃO

O livro didático de Português parece poder assumir um lugar bastante específico, no campo da Linguística Aplicada, se atribuímos a ele uma função importante para compreendermos as práticas de letramento escolar e, principalmente, para (re)pensarmos a própria questão da formação (inicial e continuada) do professor de língua materna. Acreditamos que não é apenas através da leitura de trabalhos que criticam o LDP que os professores em formação terão condições, inclusive política, de refletir sobre sua prática pedagógica, como muitos pesquisadores parecem ainda acreditar (BUNZEN, 2005, p. 14).

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas tornasse um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

As epígrafes acima apresentadas à guisa de contextualização, ajudam na compreensão da motivação para a realização desta tese de doutorado no campo da Linguística Aplicada (LA) tratando sobre multissemiótica e leitura em materiais didáticos impressos e digitais ou, nas palavras de Choppin (2004), em “um conjunto multimídia”. Nesse sentido, a presente pesquisa tem suas raízes a partir de estudos realizados durante a graduação em Letras na Universidade Federal do Amapá, com a participação que tive como bolsista de Iniciação Científica/CNPq no projeto: *O livro didático de Língua Portuguesa (LDP) de Ensino Fundamental e Médio: escolha e uso nas práticas docentes* (CNPq/UNIFAP-2007/2009/2010/2011/2012).

Por meio desse projeto, foi possível constatar, com base em questionários, entrevistas semiestruturadas e observações de sala de aula, que muitos professores não conheciam o Guia de escolha de livros didáticos e o Programa Nacional de Livros Didáticos (doravante PNLD). Os dados coletados à época da pesquisa mostravam que apenas alguns professores já haviam participado de escolhas de LDP em suas escolas. Isso evidenciava que as seleções dos livros eram realizadas tendo por critério maior a análise/consulta direta aos materiais fornecidos pelas editoras, ou seja, sem o auxílio ou consulta às fichas de avaliação presentes nos Guias do

PNLD.

Os *corpora* dessa pesquisa possibilitaram compreender, portanto, que, no estado do Amapá, havia um tipo de escolha em que o principal instrumento de orientação proposto pelo Ministério da Educação (MEC) não era utilizado pela maioria dos docentes, confirmando assim o que já havia sido discutido por Batista (2003, p. 38) em suas pesquisas sobre LDP do Ensino Fundamental ao afirmar que “as resenhas do Guia e a classificação das obras pela avaliação ministerial não integram, para parte expressiva dos professores, o conjunto de instrumentos de apreciação e avaliação que organizam o processo de escolha dos manuais escolares”.

Com a minha monografia de conclusão de curso, foi possível olhar o LDP novamente a partir dos pressupostos da LA, sendo objetivo do estudo discutir como se estabelecia a relação entre linguagem oral e escrita na apresentação de textos de gêneros discursivos em livros do Ensino Fundamental II. Já com a dissertação de mestrado, em uma área interdisciplinar – Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP-UNIFAP) – optei por analisar materiais didáticos voltados ao público infantil, utilizando como aporte teórico as discussões sobre análise dialógica do discurso a partir as releituras do Círculo de Bakhtin (BRAIT, 2005).

Nesta nova trajetória - Doutorado – com base nessas experiências de pesquisas já realizadas sobre livros didáticos e outros materiais, proponho-me a tratar das atividades de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em livros didáticos do Ensino Médio e em Objetos Educacionais Digitais (doravante, OEDs) voltados para o eixo de leitura, materiais esses aprovados pelo PNLD/2015 para serem usados nas escolas brasileiras até o ano de 2017.

Nesse sentido, objetivando traçar um percurso tanto teórico quanto metodológico para o estudo dessa temática, a princípio, um questionamento surgiu: como pensar o escopo de uma pesquisa que pudesse abarcar um objeto tão complexo e multifacetado (BUNZEN, 2005) como o livro didático e suas atividades de leitura, em especial as de textos de gêneros que apresentam mais de uma semiose/linguagem e, ao mesmo tempo, objetos digitais voltados para leitura?

Com o desafio posto, um caminho encontrado para responder a ele foi buscar na literatura especializada, principalmente no campo da LA, possíveis *fiões dialógicos* existentes - em termos bakhtinianos (2002 [1988]) - entre esses dois objetos, com autores e estudos que

pudessem contribuir com as questões de investigação propostas nesta tese (apresentadas mais adiante).

Assim, na busca por essa literatura, deparei-me com alguns trabalhos muito produtivos, mas que apresentavam discussões polares, isto é, ou tratavam a respeito de leitura de textos de gêneros multimodais ou multissemióticos em livros didáticos (de alfabetização, Ensino Fundamental ou Médio, por exemplo) ou sobre objetos digitais de leitura. Como exemplo disso, foram encontrados os trabalhos de Silva (2011), Amaral e Fischer (2013) sobre gêneros multimodais em livros de alfabetização; os de Gribl (2009; 2011) a respeito de atividade de leitura de gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos do Ensino Fundamental; os de Paes de Barros e Costa (2012; 2011) e o de Costa (2011) que tratam sobre multimodalidade e atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio, para citar alguns.

Em relação a objetos digitais voltados para o ensino de leitura, profícuos são os trabalhos de Araújo e Filho (2009), Araújo (2013), Fernandes (2015), Forneck *et al.* (2015), Ferreira e Tinoco Cabral (2011), entre outros, que apresentam não só a potencialidade desses objetos para o ensino de leitura mas também analisam aspectos pedagógicos e técnico-ergonômicos.

De maneira mais ampla, sobre materiais didáticos digitais de Língua Portuguesa foram encontrados como referenciais os trabalhos de Lopes e Fujisawa (2013), Lopes (2014; 2015)¹, a tese de doutorado de Megid (2013)² e as dissertações de mestrado de Chinaglia (2016) e Fernandes (2016). Esses trabalhos tratam de materiais didáticos multimídia e suas contribuições para novas práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de multiletramentos e novos letramentos nas práticas do letramento escolar.

As pesquisas mencionadas constituem um recorte da vasta literatura que há, hoje, no campo de estudos da linguagem, a respeito de leitura de textos de gêneros multimodais ou

¹ Esses trabalhos, em seus escopos de propostas didáticas, não tratam apenas do eixo de ensino leitura, mas sim de outros, como por exemplo, a produção escrita, como é o caso do trabalho de Lopes (2014) e de sua dissertação de mestrado (2015). Neste último trabalho, Lopes, a partir de uma pesquisa participante, analisa as potencialidades de um Material Didático Digital Interativo (MDDI), constituído de forma interdisciplinar e voltado para leitura e produção textual para ser usado em *tablets*.

² O trabalho da autora distancia-se das discussões propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos levantadas pelo grupo de Nova Londres e de autores dos Novos Letramentos, todavia enquadra-se no levantamento feito por ser uma discussão que trata de materiais didáticos digitais de Língua Portuguesa.

multissemióticos em livros didáticos e sobre objetos digitais voltados para leitura. Todavia, estudos sobre materiais didáticos impressos e digitais (livros didáticos e objetos digitais), aprovados pelo MEC, à época do início desta pesquisa de doutorado, ainda eram inexistentes na área de LA, dado o fato de que, até o ano de 2011, os livros didáticos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio ainda se apresentavam em formato somente impresso, apesar de já existirem ações governamentais que intencionavam possíveis relações com materiais digitais do Portal do Professor do MEC³.

Assim, ainda em 2011, o Ministério da Educação (MEC) lança o Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI⁴ para o PNLD (2014) do Ensino Fundamental II, com a novidade de que as coleções didáticas impressas poderiam ser acompanhadas de conteúdos multimídia, denominados de Objetos Educacionais Digitais (OEDs)⁵. O mesmo ocorreu para o PNLD/2015, ao ser anunciada a possibilidade de inscrição na avaliação do PNLD de “obras multimídia” composta de livros digitais e livros impressos, sendo que os livros digitais deveriam apresentar o mesmo *conteúdo dos livros impressos* correspondentes e integrados a eles deveriam ser apresentados também OEDs, isto é, diferentemente do PNLD para o Ensino Fundamental, o PNLD do Ensino Médio destaca que livros digitais multimídia deveriam acompanhar os livros impressos.

Sobre essa “nova política nacional” que incluiu os OEDs como recursos integrados a coleções de livros didáticos, ou seja, como objetos satélites ou materiais complementares aos livros digitais (ROJO, 2014), caracterizados como “conteúdos multimídia”, pioneiros e proveitosos são os trabalhos de Chinaglia (2013a; 2013b; 2014^a; 2014b), sendo os primeiros a discutir o papel desses conteúdos multimídia do MEC para o ensino de Língua Portuguesa.

Não constituíram foco específico da autora as atividades de leitura de textos de gêneros multissemióticos presentes nos livros impressos e nas atividades propostas pelos objetos digitais para esse eixo de ensino. Contudo, Chinaglia, a partir de suas pesquisas, analisa e discute o funcionamento dos OEDs para o ensino da Língua Portuguesa do Ensino

³ A respeito desse portal, sugiro a leitura dos trabalhos de Guimarães (2015), Zacariais (2013); Carmo (2012). Fernandes (2016) e Chinaglia (2013; 2016).

⁴ Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 de agosto 2016.

⁵ Essa tomada de decisão de assumir a integração das tecnologias digitais às práticas do letramento escolar estava ligada, possivelmente, ao processo de informatização das escolas, como por exemplo, a distribuição de tablets pelos governos federal e estaduais, em 2012.

Fundamental e também reflete se esses materiais podem favorecer o desenvolvimento de novos letramentos e multiletramentos (CHINAGLIA, 2014a).

A partir desse levantamento na literatura, com esta tese, busco mostrar a necessidade de discussões que tratem sobre atividades de leitura de textos de gêneros multissemióticos em materiais didáticos impressos e digitais, na perspectiva da LA e dos letramentos escolares, bem como no que diz respeito aos letramentos multissemióticos (multiletramentos).

Nesse sentido, com base em uma abordagem problematizadora como proposto por Fabrício (2006) a respeito dos estudos feitos no campo da LA, no sentido de trazer contribuições às práticas escolares, o objeto de estudo desta pesquisa é o tratamento da multissemiose e as atividades de leitura em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo PNLD/2015, sendo uma delas composta também de objetos digitais.

O estudo desse objeto de pesquisa pode oferecer ao campo de investigação da LA e aos estudos sobre materiais didáticos impressos e digitais, discussões importantes a respeito de alguns indícios (ainda pouco pesquisados) sobre o modo como autores de obras didáticas compreendem e apresentam a multissemiose no que diz respeito à composição das coletâneas de textos e com relação, também, às atividades de leitura de textos de gêneros multissemióticos que compõem as coleções de livros didáticos submetidas para a avaliação e compra pelo MEC.

Esta investigação torna-se pertinente, ainda, devido ao fato de que, considerando-se o contexto atual de discussões a respeito de letramentos múltiplos multiletramentos, tecnologias digitais e letramentos críticos, já é possível supor que os Guias das edições mais recentes do PNLD 2014 e 2015 do Ensino Fundamental e do Ensino Médio chamam atenção para o fato de se considerar, nas escolhas feitas pelos professores, a questão da multissemiose, o letramento crítico e a leitura crítica no trabalho com o ensino de leitura de textos em gêneros multissemióticos e da multimídia envolvida na constituição dos OEDs.

Além disso, o estudo torna-se relevante, também, em função da necessidade de análises e discussões a respeito de propostas de leitura apresentadas por LDP do Ensino Médio envolvendo textos de gêneros discursivos multissemióticos e objetos digitais, podendo, assim, contribuir para reflexão e análise mais aprofundada e crítica pelos professores de Língua Portuguesa e alunos (usuários em potencial desses materiais), com vistas à ampliação de suas práticas tanto de ensino (professor) quanto de aprendizagem (alunos) para além do uso do LPD impresso.

Considerando a justificativa exposta, bem como as contribuições propostas por esta pesquisa, foram delineados os objetivos desta tese, sendo o objetivo geral analisar como são mobilizadas capacidades de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em duas coleções de LDP do Ensino Médio (uma com OEDS e outra sem), verificando se essas capacidades auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas no que tange à leitura.

Partindo desse objetivo geral, são objetivos específicos:

1. Identificar os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes na coleção de livros didáticos em relação aos demais gêneros, a fim de evidenciar o peso dado à multissemiose nas coletâneas de gêneros que compõem as coleções;
2. Analisar um conjunto de atividades de leitura propostas para esses textos/enunciados multissemióticos nos livros impressos e os tipos de OEDs de leitura e/ou relacionados a esse eixo, comparando gêneros em que há predomínio da modalidade da linguagem verbal (escrita) e gêneros multissemióticos presentes nas coleções e comparando gêneros multissemióticos entre coleções.
3. Delinear capacidades de leitura exigidas em materiais didáticos impressos e em OEDs, a partir da análise do que propõem as coleções, que possam constituir os letramentos multissemióticos e críticos propostos para o ensino de leitura em sala a partir desses materiais.

Para o desenvolvimento desses objetivos três questões de pesquisa foram elaboradas:

- 1) Quais são os textos de gêneros discursivos multissemióticos mais presentes nas coleções e de que âmbitos/práticas e esferas de letramentos são?
- 2) Quais as atividades de leitura propostas para o trabalho com os textos de gêneros multissemióticos nos livros impressos e nos OEDs? Essas atividades favorecem a mobilização de capacidades de leitura que possam ajudar o aluno a construir significados tanto para a constituição multissemiótica quanto para assumir posicionamentos críticos (réplica ativa e letramento crítico) em relação ao que é

proposto como leitura?

- 3) Quais as capacidades de leitura envolvendo letramentos multissemióticos e críticos podem ser requeridas a partir do que já é proposto pelos LDP analisados e OEDS?

Delimitado o objeto, os objetivos e as questões desta tese, situo os fios dialógicos que ajudaram a sustentar teórico-metodologicamente a organização da presente pesquisa. Para isso, cabe mencionar que, tanto no cenário nacional quanto internacional, é possível encontrar vasta literatura na área de linguagem, educação, comunicação, propaganda, *marketing* e também do letramento, autores que usam as expressões *multimodalidade e gêneros multimodais*. Cabe mencionar ainda que, respeitando a nomenclatura existente nesses campos, esses termos – multimodalidade e gêneros multimodais – são mantidos e serão usados quando houver alguma relação com discussões das teorias que lhes deram origem.

Todavia, apoiando-me em Santaella (2001; 2003; 2007), Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2014; 2015) assumo, nesta tese, os termos *multissemiose* e *textos de gêneros multissemióticos*, justamente como outras teorizações para sustentar os posicionamentos aqui apresentados no que diz respeito ao trabalho com a leitura de textos que apresentam relações multissemióticas na constituição de suas formas composicionais e que intrinsecamente relacionadas como quer-dizer discursivo proposto a partir desses textos.

Nesse sentido, traçar um quadro teórico-metodológico híbrido, no campo da LA para um estudo do objeto como o desta pesquisa, requer, por parte do pesquisador, a compreensão já muito difundida e debatida, de que o objeto de estudo/investigação não deve ser estudado apenas em função do campo epistemológico da(s) disciplina(s) de referência da área. É nesse sentido que me proponho a realizar um estudo que busque dialogar com outras teorizações, ou seja, interessa-me enquanto linguista aplicado (re)construir o objeto de estudos desta tese no campo da LA “através de uma reinserção dele em redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 13).

Assim, esta tese está organizada 5 (cinco) capítulos, da seguinte maneira: no capítulo 1, apresento algumas discussões a respeito de abordagens das capacidades de leitura, tratando desde os modelos psicolinguístico de leitura ao modelo interativo. Em seguida, abordo a

leitura a partir dos Novos Estudos do Letramento, objetivando compreendê-la como uma prática sociocultural e situada. Finalizo o capítulo evidenciando possíveis relações entre os estudos que buscam entender a leitura como réplica ativa com as discussões sobre letramentos críticos no que diz respeito às ações do sujeito leitor ao se colocar, de forma axiológica, isto é, de maneira não neutra frente aos textos, discursos e ideologias neles presentes.

No segundo capítulo, discuto alguns pontos teóricos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, especialmente sobre o conceito de *design*, mostrando de que modo esse conceito pode ser útil para a escola contemporânea no que diz respeito a trabalho com as práticas de leitura e de escrita. Em seguida trato da leitura de imagem, relacionando com o conceito de multisssemiose e gêneros discursivos como *available designs*, sustentando essa discussão a partir dos conceitos de hibridismo e intercalação de linguagens. O terceiro capítulo centra-se na discussão sobre alguns documentos oficiais e orientações oferecidas por esses documentos para o trabalho com o eixo de ensino de leitura. Discorro ainda no capítulo, a respeito do papel dos livros didáticos do Ensino Médio bem como sobre os conteúdos multimídia (OEDs) aprovados pelo PNLD/2015 que acompanham uma das coleções analisadas, mostrando diferenças entre o seriam Objetos de Aprendizagem e os objetos educacionais digitais propostos pelo Ministério da Educação.

No quarto capítulo, apresento os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, situando o estudo no campo da Linguística Aplicada a partir da abordagem qualitativa, realizando a análise documental das coleções e dos OEDs. Em seguida, trato da descrição do *corpus* delimitado para o estudo, a partir da apresentação das coleções e das categorias e procedimentos para seleção e análise dos dados gerados a partir das coleções impressas, da “obra multimídia” e dos objetos digitais que acompanham essa obra. No quinto capítulo, são apresentadas as análises de discussões dos dados a partir das categorias utilizadas, bem como as considerações finais.

1 LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ENSINO

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A leitura, compreendida como objeto de ensino e trabalhada nas práticas do letramento escolar, tornou-se foco de estudo de diversas pesquisas acadêmicas e também se constitui, hoje, como um campo cujas pesquisas diferenciam-se bastante daquelas feitas nos anos de 1970, 1980 e 1990, sobre esse tema.

Na área de estudos da linguagem, inúmeros são os autores que, no Brasil, a partir de meados dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, começaram a realizar – e ainda realizam – investigações que objetivam compreender e também propor o fenômeno da leitura como algo dinâmico, interativo, libertador (KLEIMAN, 1989a; 1989b; 1992; KLEIMAN; MORAES, 1999; LAJOLO, 1982; MARTINS, 1986; KATO, 1989; FREIRE, 1981; SILVA, 1981).

Todavia, nos últimos anos, defende-se que leitura e escrita estão intrinsecamente relacionadas com uma grande heterogeneidade de usos sociais que fazemos e que dizem respeito às várias *práticas e eventos de letramentos*, conforme postulado pelos Novos Estudos do Letramentos (HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1995 [1984]). Além disso, a leitura tem sido compreendida também como um ato de *compreensão ativa-responsiva (réplica ativa)* e como um ato *crítico*, tal como se pode depreender dos postulados teóricos adotados pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo e das discussões sobre Letramentos Críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2013), os quais propõem que ler e escrever são atividades sociais e que o significado discursivo deve ser entendido no contexto social e histórico das relações de poder e não apenas como o produto ou a intenção de um autor.

Contudo, para se chegar a essas visões/abordagens de leitura, outras abordagens/modelos se instauraram no campo teórico e de modo mais ou menos acentuado influenciaram as práticas do letramento escolar em relação ao ensino de leitura. Nesse sentido,

o objetivo deste capítulo é apresentar um rápido percurso teórico sobre as principais abordagens que fundamentaram a prática de ensino de leitura no contexto escolar brasileiro.

Além disso, ao final do capítulo, estabeleço, ainda que de forma preliminar, uma possível inter-relação entre duas perspectivas teóricas de leitura (*como compreensão ativo-responsiva e a partir das contribuições dos estudos dos letramentos críticos*) que considero como úteis para o trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos no contexto escolar a partir de materiais didáticos impressos e digitais. A essas perspectivas, incluo uma terceira, apresentada no capítulo 2, *leitura multissemiótica*, quando trato a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos.

1.1 Leitura no modelo psicolinguístico: um jogo de adivinhações

No modelo *psicolinguístico ou de testagem de hipótese*, ler é atribuição de significados ao texto, sendo o leitor peça fundamental nesse processo (LEFFA, 1996; KATO, 1989; KLEIMAN, 1989; GOODMAN, 1967; 1970; SMITH, 1979). Nessa abordagem de leitura, parte-se da tese que a experiência vivida pelo leitor, isto é, seus conhecimentos prévios ou conhecimento de mundo e as diversas informações sobre todos os assuntos que têm em sua memória de longo prazo devem ser considerados, mobilizados e recuperados para compreensão de sentidos ao texto.

Nesse modelo, o texto não encerra a significação em si mesmo, ou seja, não apresenta a totalidade real compreensível, mas reflete apenas segmentos da realidade socio-histórica que são deixados pelo autor para que o leitor vá preenchendo com seu conhecimento de mundo as lacunas deixadas (LEFFA, 1996). Em outras palavras, o fluxo da informação passa a ser descendente (*top-down*), ou seja, parte do leitor para o texto. Esse modelo, que se desenvolve ainda em meados de 1970⁶, contou também com contribuições das ciências psicológicas (Psicologia Cognitiva) e com teorias da linguística, como por exemplo, da Psicolinguística (KLEIMAN, 2004; KATO, 1989; COSCARELLI, 1999). Nessa abordagem de leitura,

⁶ Na literatura encontrada sobre as obras de Goodman que é um dos maiores representantes desse modelo de leitura, é possível compreendermos que seu modelo já havia iniciado na década de 60 e constitui-se a partir de duas fases. A primeira, que data do final da década de 60 do século passado, foi fortemente influenciada pela teoria de Chomsky, focalizando que as pistas para as predições eram essencialmente sintáticas. Já em sua segunda fase, a partir de 1970, Goodman passou a atentar para a dificuldade de separar os processos sintáticos e semânticos, adotando, a partir de então, uma perspectiva mais interacionista de leitura.

portanto, no ato de ler, há a integração de macroestruturas proposicionais do texto aos conhecimentos prévios do leitor (COSCARELLI, 1995), sendo que esse conhecimento prévio ou conhecimento de mundo diz respeito às diversas informações sobre todos os assuntos que o leitor tem armazenadas na memória de longo prazo (SMITH, 1978).

No contexto internacional, o modelo *top-down* teve como principais representantes Frank Smith (1978) e Kenneth Goodman (1967). Para esses autores, a leitura deve ser compreendida como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*, em que o leitor constrói a mensagem que foi codificada pelo escritor de forma gráfica. Goodman (1970a) assim define sua compreensão de leitura a partir do modelo proposto como

um processo seletivo, ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas e disponíveis, selecionadas de insumos perceptuais a partir das expectativas do leitor. Fazem-se decisões provisórias a serem firmadas, rejeitadas ou aprimoradas à medida que esta informação parcial é processada e a leitura avança. Ou seja, a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e linguagem. (p.108).

Nesse sentido, a leitura não é interpretada como um procedimento linear, em que o significado é constituído palavra por palavras, ao contrário, o leitor volta, retoma ao que leu, faz inferências, levanta hipóteses, confirmando-as, refutando-as ao longo da leitura, processando da página escrita o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar o que leu (LEFFA, 1996; KATO, 1989).

Em relação às questões de ensino de leitura, esse modelo contribuiu para se repensar o interesse e o posicionamento de muitos pesquisadores e professores, pois o foco não reside mais no produto final da leitura, isto é, na compreensão extraída do texto, mas sim nas estratégias que são mobilizadas pelo leitor ao longo da leitura. Assim, nesse modelo estão *implicadas capacidades leitoras de compreensão* mais amplas (ROJO, 2004; 2009) que envolvem estratégias de leitura que dizem respeito ao conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas e grafemas, ou seja, são mobilizadas *estratégias cognitivas e metacognitivas* no processamento do texto (KLEIMAN, 1989a; 19992b).

Por estratégias cognitivas de leitura passou-se a compreender “aquelas *operações*

*inconscientes do leitor*⁷, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 50), já as *estratégias metacognitivas* podem ser compreendidas como aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sob as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.

Aproximando a visão de Kleiman (2002) a de Van Dijk e Kintsch (1983) sobre estratégias, estes autores defendem que estratégias (cognitivas e metacognitivas) são constituídas de natureza cognitiva e operam sobre informações trazidas da memória de longo prazo, mas que envolvem conhecimentos prévios, isto é, informações culturais e sociais que são aquelas adquiridas através de processos de aprendizagem (conhecimento geral) ou representadas a partir de situações sociais reais.

Um ganho significativo desse modelo de leitura, tanto em aspectos teóricos quanto em relação às questões de ensino e aprendizagem, diz respeito aos propósitos/objetivos de leitura (AMORIM, 1997), pois, como demonstram Kleiman (1998a) e Rojo (2009 a partir de seu texto de divulgação científica para professores, muitas práticas de ensino de leitura, no letramento escolar, não favoreciam (e ainda continuam a não favorecer) e nem deixavam(am) claros os objetivos do ato de ler um texto em determinado gênero, sendo a leitura usada como pretexto para cópias, resumos, análise gramatical ou para o trabalho com outros conhecimentos e, às vezes, como um ato de atribuição de sentido a partir de um posicionamento do leitor.

Assim, por se tratar de um modelo no qual se propõe que a leitura é um processo de reação a um texto e de construção de compreensão por meio do uso de expectativas e experiências pessoais (DELL’ISOLA, 2001), defende-se que um mesmo texto pode proporcionar uma leitura diferente a cada leitor. Nesse sentido, leitor torna-se soberano em suas escolhas interpretativas, a partir de seus esquemas cognitivos desenvolvidos previamente, permitindo que toda leitura seja legítima e possível. Vemos assim que, nesse modelo, apesar de o leitor ter papel de protagonista, corre-se o risco, como destaca Kato (1985), de se formar um leitor que faz excessos de adivinhações sem confrontá-las com os dados do texto através de uma leitura ascendente (*top-draw*).

Ainda sobre as limitações do modelo psicolinguístico e sobre o papel do leitor, seria

⁷ Ênfase adicional nossa.

necessário pensar que, para o ensino, o leitor desse modelo além de possuir e dominar competências sintática, semântica e textual, precisaria ter competências de reconhecimento da realidade socio-histórica e cultural que é refletida pelo/no texto, isto é, conhecer e relacionar o que ler com o contexto socio-histórico e cultural, com os eventos e práticas de letramentos situados (BARTON; HAMILTON, 1998; 2000). Nesse aspecto, sentidos inferidos pelo leitor e possíveis ao texto, poderiam/devem ser recontextualizados a partir da compreensão de que representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais (STREET, 2007), sendo necessário, para o ensino, irmos além de “adivinhações”, já que “tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes para realizar o ato de ler” (KLEIMAN, 1992, p. 49).

Além disso, no caso da leitura de textos de gêneros multissemióticos, a constituição/mistura de diferentes linguagens/semioses na produção dos enunciados contemporâneos não está desarticulada de práticas sociais mais amplas, já que esses gêneros combinam linguagens de maneira hipertextual (ROJO, 2010, p.27-28) e multilinear (ARAÚJO, 2010), em alguns casos, e de forma também hipermidiática para atender também a necessidades do funcionamento de nossa sociedade e, portanto, a certos objetivos de leitura. Esse novo modo de ver a leitura possibilitou discussões a respeito do modelo interativo de leitura, do qual trato na próxima seção.

1.2 Leitura no modelo interativo: inter-relações entre capacidades leitoras

Para além das abordagens teóricas cognitivas que buscavam a compreensão do ato de ler a partir processos mentais (KLEIMAN, 2009[1989a]), a leitura, para alguns autores, pode ser compreendida como um processo de interação, isto é, como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos na qual estão inevitavelmente relacionados autor, texto, leitor e contextos (KOCH; ELIAS, 2006). O modelo interacional, no contexto dos anos oitenta do século passado, rompe com a dicotomia entre ora usar capacidades e estratégias cognitivas ora metacognitivas no processo de leitura e passa a considerar aspectos bidirecionais (DELL’ ISOLA, 2005), isto é, ambos os tipos de capacidades e estratégias de leitura são importantes e necessárias para compreensão da intrínseca relação entre leitor, texto e o autor para o processo de compreensão leitora.

Nessa abordagem de leitura, o simples confronto do leitor com o texto não garante a

realização dos acontecimentos que caracterizam o ato de ler. Passa-se, então, à visão de que a leitura é um processo feito de múltiplos procedimentos interacionais ou de interpretação (ROJO, 2009; MOITA-LOPES, 1996; AMORIM, 1997) que ocorrem tanto simultaneamente quanto sequencialmente, envolvendo desde habilidades e estratégias de baixo nível (*bottom-up*), executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível (*top-down*) executadas de modo consciente (LEFFA, 1996; KATO, 1985; KLEIMAN, 1989a).

Rumelhart (1980), teórico mais expoente desse modelo de leitura, no contexto internacional, juntamente com Stanovich (1980), defendem que diferentes fontes de informação interagem na leitura. Para fundamentarem esse posicionamento, os autores trabalham com a teoria de esquemas na constituição desse modelo. Em seu modelo, Rumelhart (1985) parte do pressuposto da teoria de esquemas por considerar que

todo conhecimento é guardado em unidades – os *schemata*. Essas unidades de conhecimento trazem consigo informações sobre a forma como esse conhecimento deverá ser usado. Um “*schemata*”, portanto, é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos organizados na memória. Existem esquemas para representar nosso conhecimento conceitual: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. (p. 34).

Rumelhart (1985) propõe que os esquemas podem ser considerados como estruturas de conhecimento que ficam armazenadas na memória do leitor e são acionadas no processo de compreensão de um texto, servindo a múltiplas funções. No modelo interativo de leitura, há, portanto, a compreensão de que os significados que podem ser apreendidos a partir do texto são construídos em um processo contínuo de negociação de conhecimentos/saberes entre o leitor e o autor (KATO, 1985; KLEIMAN, 1989a; 1989b; MOITA-LOPES, 1996; LEFA, 1996).

Nessa perspectiva, a construção de sentidos para um texto se constitui na interação a partir de diversos níveis de conhecimento, sendo eles conhecimentos linguísticos, conhecimento textual, conhecimento enciclopédico, de textos, gêneros e de mundo (KLEIMAN, 1995; KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008), os quais estão relacionados com esquemas e que são mobilizados segundo “as exigências da tarefa e as necessidades do leitor” (KLEIMAN, 1992, p. 35), mas também relacionados com o discurso, que nesse modelo de leitura é compreendido “como [um] processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto” (MOITA- LOPES, 1996, p. 138).

Stanovich (1980), seguindo também a teoria de esquemas, defende, em seu modelo interativo compensatório, o princípio de que os conhecimentos [de diversas naturezas] são acionados todos ao mesmo tempo durante o ato de leitura. Assim, o leitor experiente busca subsídios em várias fontes de conhecimentos, porém não de forma desarticulada, e sim a partir da integração/interação entre elas para a construção de sentidos ao texto e, havendo lacunas em um dos níveis/esquemas, outros podem compensar essas lacunas (STANOVICH, 1980).

A esse respeito, de acordo com Coscarelli (2002),

se o leitor já tem algum conhecimento sobre o assunto tratado no texto, será mais fácil fazer inferências. Isto é, todo texto tem algumas lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor. Essas lacunas são informações que o autor pressupõe que o leitor já tenha e que, portanto, não precisa mencionar, já que o leitor pode adicioná-las ao texto. (p.18).

Nesse sentido, o texto apresenta pistas da intenção e dos significados do autor, sendo o leitor, agora, um mediador desta parceria interacional, pois para captar essas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais, ele recorre a capacidades de compreensão de leitura (ou estratégias, para alguns autores) de diversas ordens.

Rojo (2009) sintetiza algumas capacidades de compreensão (estratégias) leitoras que podem ser relacionadas com os dois modelos de leitura até agora discutidos:

- ✓ Ativação de conhecimento de mundo: previamente à leitura, o leitor ativa seu amplo conhecimento de mundo e o coloca em relação àquele utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
- ✓ Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto: o texto não está para o leitor como uma folha em branco. A partir da situação da leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação, do suporte e da sua disposição na página (títulos, legendas etc.) o leitor levanta hipóteses tanto do seu conteúdo como sobre a forma do texto ou trecho seguinte do texto que estará lendo. Esta estratégia se processa durante toda a leitura e é responsável pela velocidade do processamento do texto e neste processo o leitor pode antecipar muito do seu conteúdo.
- ✓ Checagem de hipóteses: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, pode confirmá-las ou refutá-las elaborando novas hipóteses.
- ✓ Localização e/ou retomada (cópia) de informações: é uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (para estudar, trabalhar, usar a internet etc.). O leitor busca e localiza informações relevantes e as marcas (por meio de grifos, recorte-e-cole etc.) para depois utilizá-las de maneira organizada.
- ✓ Comparação de informações: ao longo da leitura, o leitor compara informações retiradas do texto ou acessadas por seu conhecimento de mundo de maneira a construir sentidos do texto. Estratégia importante para atividades como

resumo, resenhas, sínteses etc.

✓ Generalizações (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.

✓ Produção de inferências locais: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (cotexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído.

✓ Produção de inferências globais: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados (ROJO. 2009, p. 79).

No caso da leitura de textos multissemióticos, a partir de atividades de leitura tanto em livros didáticos quanto nos OEDs, ambos os modelos (psicolinguístico e interativo) tornam-se válidos, pelo menos em parte, por considerarem outros aspectos (esquemas) que podem ser acionados pelo leitor para a compreensão de informações que não ficaram claras. Por exemplo, no caso de um infográfico, algumas informações lexicais, não sendo compreendidas pelo leitor, poderão ser compensadas a partir da semiose visual a partir da localização e/ou retomada (cópia) de informações do texto, como a cor da fonte, disposição gráfica, etc., isto é, recursos semióticos topográficos (LEMKE, 2010[1998]; 2012) que podem auxiliar na compreensão textual, discursiva e também ideológica. Porém, essa semiose precisa, no momento da leitura, ser articulada ao todo discursivo para que a construção de significação a esse gênero seja possível, sendo considerado também o contexto sociocultural e ideológico no qual esse gênero está inserido.

Além dos modelos mencionados, conforme destaca Rojo (2004, p.3), “mais recentemente a leitura passou também a ser vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Nesse sentido, nas próximas seções, são estabelecidas discussões teóricas que assumo como fundamentais para o ensino de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos, quer sejam em materiais didáticos digitais ou impressos.

1.3 Leitura como prática situada: contribuições dos Letramentos Múltiplos/Novos Estudos do Letramento

Diferentemente dos estudos realizados nas décadas de 60 e 70 e parte dos anos 80 do século passado sobre leitura, a partir do final de 1980 e início dos anos 90, novas teorizações passaram a defender a existência de variadas práticas sociais de leitura e também o uso da língua/linguagem de forma heterogênea (ROJO, 2008). Essas teorizações, de origem antropológica e conceituadas como Novos Estudos do Letramento (NEL) ou Letramentos Múltiplos⁸, começaram a insistir no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento que envolvem tanto a leitura quanto a escrita (HEATH, 1983; STREET, 1984;1995; 2003; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1992; 1996).

Nessa perspectiva de estudos, para muitos pesquisadores, as práticas de leitura e escrita devem ser pensadas a partir de eventos mais amplos de letramento, isto é, como questões sociais e políticas e, portanto, ideológicas/de poder (GEE, 1990/1996; 2000; GRAFF, 1979/1991; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995/2001; LUKE, 1996; ROJO, 2008; 2009; SCRIBNER; COLE, 1981; STREET, 1995;1984; 2001;2003; SOARES, 1998/2002; 2003; HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) para citar alguns.

Os usos da leitura e escrita estão, portanto, ligados às situações sociais e são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura e escrita, diferindo-se segundo o grupo social (KLEIMAN, 2004). Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam os diferentes modos de ler e escrever.

A respeito desse novo modo de compreender leitura e escrita, no contexto brasileiro, em uma obra seminal⁹, lançada em meados da década de 90 do século passado, Kleiman (2001[1995]) destacava que as pesquisas a respeito da compreensão sobre leitura e escrita

⁸ Kleiman (2008) defende a utilização da expressão *Estudos do Letramento* no lugar de Novos Estudos de Letramento, pois acredita que, nos países de língua inglesa, o termo ‘*literacy*’ foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí *New Studies of Literacy*. No Brasil, um novo termo foi cunhado — *letramento* — pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização escolar e, assim, os dois termos foram mantidos. No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90 (KLEIMAN, 2008). Nesta tese, todavia, manterei o uso feito na literatura internacional e adotado por muitos autores brasileiros como *Novos Estudos do Letramento (NEL)*.

⁹ Refiro-me à obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, publicada em Campinas, pela editora Mercado de Letras, no ano de 1995.

como práticas socioculturais, no Brasil, ainda estavam numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa. Porém, diferentemente de outras teorizações, os NEL configuraram-se, à época, como uma vertente de pesquisa que melhor concretizava a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2001[1995]).

Assim, do amplo conjunto teórico de estudos realizados, principalmente por pesquisadores anglo-saxões e que tiveram grande ressonância nos estudos e pesquisas brasileiras a respeito da compreensão sociocultural das práticas de leitura e escrita, os NEL têm contribuído e colaborado significativamente para a ampliação das discussões do ponto de vista tanto teórico quanto prático.

Tendo como representantes principais dessa nova corrente teórica Street (1984; 1988; 2003), Gee (1991), Heath (1982), Barton (1994); Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Hamilton (2000), entre outros, esses estudos, que focam muito mais o lado social do letramento, abriram caminhos para outras formas de se compreender o complexo processo de uso de leitura e escrita nas práticas contemporâneas, desmistificando, assim, a ideia, até então forte nos estudos da linguagem, da existência da supremacia cognitiva da escrita sobre a oralidade e da supervalorização das práticas de ensino consagradas na escola que não se relacionavam com as práticas sociais de uso da linguagem.

Esse novo enfoque sobre o letramento proporcionou ao campo acadêmico e ao ensino, a defesa de que leitura e escrita devem ser vistas como práticas discursivo-enunciativas constituídas de múltiplas funções e inseparáveis dos contextos socioculturais em que se desenvolvem. Para os NEL, portanto, se as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos as diversas atividades entre elas acontecem de modos muito variados, existindo, assim, vários modos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos (STREET, 2003; HAMILTON; BARTON, 1998).

Nesse sentido, tendo como principal foco de estudos pesquisar as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos – *e não como aquisição de habilidades* – sejam educacionais ou não, esses estudos, que podem ser entendidos como críticos e reflexivos, pois levam em consideração os valores, as questões de identidade e poder e as interações ocorridas nos eventos de letramento, “têm apontando para uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral [...] e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramentos” (ROJO, 2009, p.102).

No contexto acadêmico, essa visão de letramento destaca-se a partir de algumas obras de pesquisadores, como por exemplo, Street (1984) com sua obra *Literacy in theory and practice*, considerada por muitos como divisora das águas nos estudos do letramento, sendo muito divulgada nos estudos da linguagem no Brasil, principalmente por linguistas aplicados, e utilizada para fundamentar várias pesquisas sobre letramento. Street (1984) apresenta discussões importantes para os estudos do letramento, propondo a divisão entre dois enfoques ou modelos de letramento: o enfoque *autônomo* e o enfoque *ideológico*. Com relação ao primeiro, letramento é/era entendido em preceitos técnicos, isto é, tratado fora de contextos socioculturais. Nessa visão do letramento, as práticas de leitura e escrita são vistas como habilidades neutras e técnicas, prontas e acabadas, isto é, vistas por viés cognitivo apenas.

Essa visão do letramento também esteve presente na perspectiva de órgãos internacionais como na da UNESCO que, até o final da década de 50 do século passado, compreendia uma pessoa letrada como sendo aquela que conseguisse “tanto ler quanto escrever e compreender uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana e iletrada a pessoa que não conseguisse realizar essas práticas”. (UNESCO, 1958, *apud* SOARES, 1998, p. 71).

Para Rojo (2009), nesse enfoque de letramento, o contato escolar com a leitura e a escrita, pela própria natureza da tecnologia da escrita, possibilitaria ao indivíduo o aprendizado gradual de algumas habilidades e capacidades desses objetos de ensino, as quais o levariam a níveis universais de desenvolvimento, independentemente dos contextos em que ocorre. Nesse sentido, havia/há, nesse enfoque do letramento, a correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Na visão de Street,

o modelo autônomo de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que então apresentadas como se fossem neutras e universais: a pesquisa descrita em minha apresentação desafia esse ponto de vista, e sugere que, na prática, a abordagem trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. (STREET, 2003, p. 4).

Já o enfoque ou modelo ideológico do letramento está associado às práticas socioculturais diversas, não só as legitimadas pela escola, mas outras e variadas, as quais dizem respeito ao uso e a aspectos socioculturais e históricos da língua/linguagem, propondo, portanto, que leitura e escrita sejam estudadas a partir da reconstrução da história e das

culturas locais e dos significados que são atribuídos pelos sujeitos a essas práticas.

Nessa perspectiva, Street (1984) assevera que o letramento não deve ser entendido no singular, já que o uso social da língua/linguagem, feito pelas pessoas, é dinâmico e isso evidencia que há diversas práticas heterogêneas de leitura e escrita que implicam, segundo o autor

no reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também constatados nas relações de poder. Assim, os Novos Letramentos (NLS) não pressupõem coisa alguma como garantia em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77).

Claro está, nessa visão de Street (2003) que os letramentos múltiplos estão relacionados também com a ideia de poder, ou seja, em uma sociedade como a nossa, situada atualmente na pós-modernidade (HALL, 1992; 2005), na modernidade líquida (BAUMAN, 1998; 2001; 2005), modernidade tardia (GIDDENS, 1991, 2002) ou hipermodernidade (ROJO; PEIXOTO, 2014), em que as sociabilidades e a vida social se constroem nas/e em interações discursivas mediadas por textos – cada vez mais multissemióticos e hipermidiáticos – os sujeitos usam a linguagem, conforme assevera Moita-Lopes (2003, p. 20)

a partir de suas marcas socio-históricas ainda que certos traços identitários sejam suspensos em algumas práticas discursivas ou em alguns posicionamentos interacionais em uma mesma prática discursiva ou que possam se tornar mais relevantes em algumas práticas ou em certos posicionamentos interacionais.

Dessa maneira, o central dos NEL é entender, conforme defende Barton (1994) leitura e escrita em contextos sociais situados e historicamente determinados em práticas diversas (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998). Para Kleiman (2001[1995]), o modelo ideológico não deve ser considerado contrário aos estudos relacionados à concepção autônoma. No entanto, aspectos cognitivos da aquisição da escrita na escola deverão ser vistos/entendidos como relacionados às estruturas culturais em relação ao que a escola apresenta como saberes a serem ensinados.

Nesse sentido, os NEL compõem, portanto, um campo de pesquisa que representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de

habilidades cognitivas para se concentrar nas práticas de letramentos como sendo práticas sociais e situadas. Esse deslocamento implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, sendo o foco desses estudos problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003), não existindo, nesse sentido, apenas uma forma de usar a escrita e a leitura.

No caso desta tese, não há como desconsiderar que o LDP, como um gênero do discurso complexo e multifacetado (BUNZEN; ROJO, 2005), apresenta descritores de habilidades e competências de leitura que ele deve seguir, os quais estão expressos nos critérios de avaliação dos editais do PNLD, e que legitimam, portanto, certas capacidades de leitura mais valorizadas socialmente do que outras permitidas pelas relações ideológicas figuradas também no texto.

Dessa maneira, comungando com a visão do segundo enfoque do letramento, defendendo que o papel da escola seria o de trabalhar para que o conhecimento dos alunos possa dialogar com o conhecimento valorizado socialmente, sem que este se sobreponha àquele. Em outras palavras, a escola precisa considerar as práticas de letramentos com as quais os alunos brasileiros se envolvem – práticas essas cada vez mais multissemióticas – e as capacidades de leitura e de produção de textos que estão envolvidas nessas práticas (ROJO; MOURA, 2013).

Para isso é necessário que a escola, principal agência de letramento (KLEIMAN, 2011[1995]; BUNZEN, 2010) utilize um conjunto de práticas sociais de produção e recepção de textos de gêneros diversos – quer sejam impressos ou digitais/hipermidiáticos – pois as práticas de letramentos, no enfoque ideológico/sociocultural, não tomam como central o efeito da escrita e da leitura nas representações de grupos sociais, mas sim as mudanças que as pessoas são capazes de fazer e que de fato fazem com a escrita e com a leitura quando se envolvem em práticas sociais específicas, pois

os Estudos do Letramento nos permitem observar outros modos de acesso e distribuição dos bens culturais, de trajetórias de formação, de inserção nas práticas culturais hegemônicas, que culminam na apropriação das práticas de letramento que interessam ao grupo, na equalização das oportunidades de acesso a essa cultura, na autoafirmação e autorização dos sujeitos que seguem essas trajetórias singulares de letramento. (KLEIMAN, 2010, p. 395).

Essa visão/concepção pluralista/multicultural (STREET, 2014[1995]) das práticas de

uso da leitura e escrita, descritas pelos NEL, já está presente, no âmbito escolar brasileiro, pelo menos em parte nos discursos de alguns documentos oficiais do Ensino Médio, como, por exemplo, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Conforme esse documento, a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem deve promover letramentos múltiplos que possam conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social¹⁰. Somando-se a isso, as práticas de linguagem a serem trabalhadas no espaço da escola não devem se restringir à palavra escrita ou apenas a padrões socioculturais hegemônicos (BRASIL, 2006), isto é

a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita **e/ou diferentes sistemas semióticos**¹¹ – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. Trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. (BRASIL, 2006, p. 29).

É visível, nessa passagem do documento que, no trabalho com a língua(gem), a partir do enfoque social do letramento/letramentos múltiplos, deve-se, na escola, considerar os letramentos locais e/ou vernaculares (ou autogerados) e situados¹² (HAMILTON, 2002; BARTON; HAMILTON, 1998; ROJO, 2008; 2009; MENDONÇA, 2010), já que nessas práticas de letramentos, há textos de gêneros discursivos, práticas de leitura e de escrita que são mobilizadas no sentido de responder às demandas sociais das quais os alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio fazem parte.

¹⁰ Cabe a reflexão de que apenas oferecer condições de empoderamento ao aluno não o coloca na posição de ser um sujeito reflexivo e crítico sobre as práticas de letramento valorizadas e não valorizadas. Daí as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006) defenderem também o ensino a partir da proposta do letramento crítico.

¹¹ Destaque nosso.

¹² Para Mendonça (2010), o conceito de letramento situado permite entender as diferenças de atitudes e de comportamentos que, por sua vez, podem ser atribuídas, ao menos parcialmente, a diferenças nos eventos (de fala ou de letramento) das várias instituições (política, publicitária, literária, artística, do cotidiano) em que as atividades são realizadas.

Desse modo, as OCNEM (2006) chamam atenção para o fato de que a escola deve criar espaços para que os alunos possam experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social. Nesse sentido, considerando essas proposições, defendo, nesta tese, que os textos quer sejam os verbo-visuais, orais, multissemióticos ou hipermediáticos estão diretamente ligados à diversas práticas de letramentos e devem ter espaço no currículo escolar, bem como em materiais didáticos impressos e digitais de leitura.

Em direção semelhante a essa posição, Rojo (2009), por exemplo, em suas discussões sobre letramentos múltiplos, tomando por base o que propõem alguns autores dos NEL (HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 1998) defende que há diferentes letramentos multissemióticos que estão interligados/relacionados com produtos culturais letrados tanto da cultura escolar como também de diferentes culturas locais e populares, com as quais alunos e professores estão envolvidos (ROJO, 2009, p. 120), mas que ainda não são reconhecidos pela escola.

Ainda segundo a autora, esses letramentos são determinados pelas necessidades do indivíduo, do contexto social e cultural em que está inserido, pois as práticas de usos da linguagem escrita, oral, midiática, multissemiótica variam de acordo com as diversas esferas/agências de letramentos existentes e interesses de cada indivíduo e dos grupos sociais. Nesse sentido, Rojo (2009) nos faz lembrar, também, que os letramentos dominantes preveem prática em que

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. (ROJO, 2009, p. 102-103).

No caso desta tese, é possível vermos que os LDP fazem parte dessas práticas de letramentos dominantes e institucionalizados, uma vez que certos textos de gêneros multissemióticos (como propaganda, anúncios publicitários, tira cômica, cartum, charges, imagens, pinturas) são mais legitimados e ocupam, nesses materiais, lugar de prestígio/destaque, enquanto que outros processos/procedimentos de construção, por exemplo,

remix, memes, ou gêneros como *vídeo-minuto* ou *vídeo-poema* (*estes poderiam ser indicados como link para leitura ou aparecem nos OEDs*), *fanzine*¹³, entre outros, ainda nem fazem parte das coletâneas de textos que compõem as obras que são avaliadas pelos MEC.

Além disso, no letramento escolar, a organização dos saberes/conhecimentos – incluídos também os presentes nos LDP – é feita a partir do que Chevallard (1991) denomina de *noosfera*, isto é, uma força/agência, constituída por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, autores de livros didáticos, editoras, universidades, MEC, redes de Ensino, etc. que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula.

É necessário salientar que não defendo, aqui, a posição de que a *noosfera* apaga por completo qualquer possibilidade de agregação das práticas de letramentos vernaculares aos letramentos dominantes que são instituídos na e pela escola. Todavia, por exercer esse papel “invisível” de imposições e legitimação dos saberes à escola (CHEVALLARD, 1991) a *noosfera* também sustenta a manutenção dos letramentos dominantes nesse espaço. Exemplo disso é o caso do *hip-hop* e o do *rap*, gêneros de práticas de letramento de resistência (SOUZA, 2009; KLEIMAN, 2010), o *fanzine*, o grafite¹⁴, como já mencionados, gêneros mais próximos da cultura juvenil e que, apesar de serem usados pelos alunos, ainda não são trabalhados nas práticas do letramento escolar.

Essa situação se estende também aos livros didáticos, pois de acordo com o PNLD/2014 do Ensino Médio (BRASIL, 2014), comparativamente a outros textos, aquelas relacionados a gêneros da cultura juvenil ainda têm pouca ou quase nenhuma presença nos livros aprovados pela avaliação ministerial. A ausência desses textos de gêneros mais próximos da cultura juvenil nos livros aprovados reforça uma situação preocupante já muito discutida por Rojo (2008; 2009) de que os letramentos locais ou vernaculares, antes desconhecidos pela escola, e hoje ignorados por ela, ainda estão longe de constituírem práticas valorizadas no letramento escolar no que diz respeito ao uso da escrita e da leitura.

¹³ A produção e a leitura de um *fanzine*, por exemplo, permite que os jovens possam ter voz, que suas questões, gostos e experiências culturais possam ter lugar, mas também, tanto a leitura quanto a produção desse gênero, demanda de novos alunos a aprendizagem e o desenvolvimento de certos critérios de apreciação estética, já que comentar as produções culturais é o foco desse tipo de publicação. Isso evidencia que não se trata apenas de práticas de escritas, mas sim de letramentos de reexistência que se mostram singulares (SOUZA, 2011, p. 36).

¹⁴ Gêneros impuros para Garcia-Canclini (2008[1989]).

Esses novos textos/enunciados (de práticas diversas de múltiplos letramentos), nos quais há hibridismo de linguagem (multissemióticos) “convocam novos letramentos”¹⁵ (ROJO, 2013, p. 20) e, portanto, novas capacidades de leitura e escrita. Nesse sentido, defendo que neste novo contexto no qual estamos vivendo um dos objetivos da escola é reconhecer as diversas práticas de letramentos das quais os alunos fazem parte, sendo necessária, também, a revisão do currículo escolar de língua portuguesa e dos textos/enunciados que compõem os LDPs.

Para isso, é preciso que a educação linguística considere como defendem Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 37-38),

a) 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 os letramentos valorizados e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;

b) os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, 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 exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que “têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea;

c) 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 (...).

Tais princípios/proposições apresentados pelos autores, levam-me a crer que cabe à escola, também, tomar para si a tarefa de ampliar e considerar esses outros e novos usos da língua(gem) e os diferentes gêneros discursivos – sejam eles impressos e multissemióticos ou digitais – possibilitando aos alunos a participação e o reconhecimento das diversas práticas de

¹⁵ De acordo com Lankshear e Knobel (2007), o que é central nos novos letramentos não é o fato de que podemos agora “obter informação online” ou escrever ensaios usando um processador de texto em vez de uma caneta ou máquina de escrever ou, até mesmo, que possamos mixar música, com novo e sofisticado software rodando em computadores comuns. Mas, em vez disso, o central é que os novos letramentos mobilizam tipos de valores, prioridades e sensibilidades muito diferentes dos letramentos convencionais. A importância das novas tecnologias reside principalmente em como permitem às pessoas participarem e construírem práticas letradas que envolvem tipos diferentes de valores, sensibilidades, normas e procedimentos em relação aos que caracterizam os letramentos convencionais.

letramentos que também estão fora da escola.

É nessa direção que os NEL podem ajudar no sentido de que questões que vão além do letramento escolar, as quais estão ligadas à utilização de práticas de letramentos múltiplos e multissemióticos, envolvendo semioses/linguagens, disponíveis em diversos meios (tanto impressos quanto digitais), podem se tornarem objetos de ensino e terem lugar no currículo.

Ao assumir, essa perspectiva de análise/compreensão sobre os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas/sociais, não pelo viés da individualização e de capacidades cognitivas isoladas, mas sim a partir da compressão/percepção da interação social e cultura, como defendido pelos NEL, a escola deve compreender que algumas práticas de letramento são recorrentes em determinadas situações de atuação social e devem ser consideradas.

Assim, nessa perspectiva sociocultural dos letramentos, na próxima seção, aproximo as discussões feitas até agora sobre os NEL à abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana e de letramentos críticos, por entender que, assim como nos estudos dos letramentos, nas teorizações de Bakhtin e seu Círculo e nos estudos a respeito de letramentos críticos há interesses pelo processo de produção de sentidos em situações reais, socioculturais e ideológicas de uso da língua(gem).

1.4 Leitura como réplica/compreensão ativa e os Letramentos Críticos: inter-relações

Orientando-me pelas premissas bakhtinianas que reconhecem a natureza dialógica da linguagem e o ininterrupto movimento de contraposição à palavra do outro (de forma axiológica) que permeia todas as relações humanas, as quais constituem o sujeito e a realidade como dialógicos (ROCHA, 2009), nesta seção, defendo que a leitura pode ser compreendida como um ato de ***réplica/compreensão responsiva ativa a textos e discursos***.

Nesses termos, o Círculo de Bakhtin apresenta ferramentas conceituais e metodológicas flexíveis (ROJO, 2007; 2013a) que permitem a criação de *fios dialógicos* (BAKHTIN, 2002) com outras teorizações. Neste caso, as relações são estabelecidas entre a noção de leitura como réplica/compreensão responsiva ativa com as discussões sobre **letramentos críticos**, que entendem a leitura como um caminho ou uma forma de se colocar/se posicionar axiologicamente em relação a discursos e ideologias que são sustentados nos/pelos textos e discursos.

Nos estudos mais recentes sobre leitura que se baseiam nos postulados do Círculo

Bakhtiniano, unânime parece ser que o ato de ler pode ser entendido como “uma ação de se colocar em relação um discurso e com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades *infinitas de réplica, gerando novos discursos*” (ROJO, 2004, p.3).

A conceituação sobre réplica ativa, feita pelo Círculo Bakhtiniano, pode ser depreendida do vasto aporte teórico de diversos trabalhos do Círculo¹⁶ que permitem entender a leitura como um ato dialógico e responsivo. Nessas teorizações, a noção de réplica/compreensão responsiva ativa relaciona-se com a própria concepção de língua(gem) dialógico-enunciativa e de ***enunciados concretos e enunciação***¹⁷ propostos pelos autores.

Conforme Bakhtin (2002[1934-35]) é possível compreender que os textos/enunciados¹⁸ [verbais e/ou] multissemióticos, caracterizados como unidade real da comunicação discursiva, isto é, realizados a partir de gêneros/discursos, nascem de situações reais de uso da linguagem e se relacionam com outros gêneros em constante processo de réplica viva/ dialogismo.

Nesse sentido, o leitor, ao perceber e compreender o significado linguístico e/ou visual/imagético (e também ideológico a partir da situação de enunciação) passa a ocupar uma atitude responsivo-ativa, isto é, concorda, discorda, complementa ou ressignifica, a partir de sua relação não só com a materialidade linguística, mas, sobretudo, a partir de uma atitude axiológica/valorativa, o que é posto como “significação” nesses enunciados (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1981[1929]).

Nesses termos, na teoria enunciativa da linguagem, Volochinov/Bakhtin, (1926/1976, p. 10) defende que a compreensão responsiva está intrinsecamente relacionada com o contexto extraverbal da vida, isto é, “a compreensão e avaliação de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal”. Em outros termos, a construção e a compreensão de textos/enunciados multissemióticos ou não implicará sempre uma responsividade e, por conseguinte, a leitura

¹⁶ Tais como: *O Discurso na vida e o discurso na arte* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976[1926]), *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981[1929]) e, também, *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003[1952-3/1979]) “*Os gêneros do discurso*”.

¹⁷ Esses termos serão discutidos mais detalhadamente no capítulo 2 (dois) desta tese.

¹⁸ Tomo, nesta tese, texto e enunciado como equivalentes, tal como proposto por Bakhtin (2003, p. 308) ao anunciar que “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”.

desses enunciados implicará, também, um juízo e apreciação axiológica/valorativa tanto em aspectos linguísticos, textuais, ideológicos quanto estéticos relacionados com um contexto enunciativo-discursivo.

É nessa perspectiva que o ato de ler pode ser compreendido como uma atividade responsiva, sendo que no trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos é necessário que o professor favoreça aos alunos a compreensão de que esses gêneros estão situados em um dado tempo e espaço histórico, isto é, são textos/enunciados socio-historicamente situados, e que, portanto, são dirigidos de um sujeito para outro(s) e sustentam certas ideologias/apreciação de valor.

Posto isso, cabe ressaltar que apenas levar o aluno a fixar o olhar, durante a leitura, exclusivamente nos limites do texto/enunciado, seja em relação à linguagem verbal ou visual/imagética, é desconsiderar toda a situação enunciativa que é inerente ao discurso que envolve esse texto, o que evidentemente compromete a construção de significação que esses textos/enunciados podem oferecer.

Apesar de profícua essa perspectiva de leitura, o que se observa ainda nas práticas do letramento escolar em relação à leitura de textos de gêneros em que há múltiplas linguagens, são práticas que não favorecem ao aluno-leitor condições de manifestar uma reação de réplica ativo-responsiva frente ao que lhe é proposto como leitura, uma vez que as práticas realizadas na escola ainda não possibilitam aos alunos a compreensão de que “a enunciação como uma réplica está para outra no diálogo e compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1997[1929] p. 132).

No sentido de contribuições que a leitura como réplica ativa pode trazer para o ensino, faz necessário de acordo com Faraco (2000, s/p.), que se reconstrua os determinantes contextuais, isto é, “o contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor - geradores do texto [e do discurso]”, cobrindo-o com questões pertinentes que busquem explorar aqueles aspectos que uma leitura superficial normalmente deixa escapar.

Nesse viés, durante a leitura, o aluno deve interagir com o texto/enunciado e com os discursos subjacentes a esses textos, bem como reagir a eles, tendo, então, uma atitude responsivo-ativa diante do que lê, indo além das linhas, para julgar, questionar o que foi lido e compreendido (ROJO, 2004; 2007; 2009). Paes de Barros (2005) também tratando sobre a leitura a partir dos postulados do Círculo de Bakhtin considera essa concepção de leitura como

uma prática social em que atuam autor e leitor em uma situação de enunciação. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] A leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos (PAES DE BARROS, 2005, p. 32).

Nessa abordagem há, portanto, *capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto e ao discurso (interpretação, interação/valorização/axiologia)*, sendo que capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004; 2009), as quais implicam, entre outros aspectos, na recuperação do contexto de produção do texto, pois, para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo em um contexto extraverbal e nos horizontes sociais que o envolvem (horizontes espaço-temporais).

Rojo (2007) salienta que é óbvia a constatação de que uma leitura reverente à autoridade do texto e do autor (*autoritária*, em termos da tradução que se fez de Bakhtin), isto é, uma leitura de revozeamento, não favorece letramentos críticos (ROJO, 2007) nem práticas de leitura crítica por parte dos alunos. É nesse sentido que relaciono as discussões de Cervetti, Pardales e Damico (2001) as discussões da leitura como réplica ativa. Para esses autores, que são considerados representantes dos estudos dos letramentos críticos, mais recentemente, o letramento crítico tem sido influenciado pelas teorias pós-estruturalistas¹⁹, sendo que esses estudos assumem a convicção de que os textos/enunciados não possuem nenhum significado em si mesmos, ou seja, os significados emergem a partir da *relação com outros significados existentes em contextos sócio-políticos e ideológicos específicos* ou, em termos bakhtinianos, a partir de relações dialógicas.

Atualmente, há inúmeras definições de letramento crítico, Gee (1996), por exemplo, defende que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar Discursos²⁰ e

¹⁹ A esse respeito cf. Jordão (2007) e Jordão e Andreotti (2003).

²⁰ O Gee discute que o foco na linguagem deve ser acompanhado dos Discursos (com D maiúsculo), que o autor diferencia de discurso (com “d” minúsculo). Para o autor, o discurso (com d minúsculo) representa trechos compreensíveis de linguagem que fazem sentido para um grupo de pessoas (como em uma conversa ou uma história, por exemplo). Os com D maiúsculo, por sua vez, “são formas de comportamento, interação, valorização, reflexão, crença, fala, e frequentemente ler e escrever, que são aceitos como instâncias de identidades particulares (ou “tipos de pessoas”) por grupos específicos” (p. 3).

analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse” (GEE, 1996, p. 16).

Lankshear e Knobel (1998) também apresentam uma definição de letramento crítico que considero ser útil para compreensão da leitura como um ato responsivo e crítico-social

O letramento crítico é um comprometimento discursivo, uma forma de vida, um modo de estar no mundo. Assim, as práticas de letramento crítico são um apelo para teorizar o mundo e a linguagem/textos/inscrição/letramento em relação ao mundo: deve-se desenvolver um entendimento do mundo social como “um campo irregular” e tornar-se consciente de como a linguagem e os usuários da linguagem estão comprometidos em criar, manter ou desafiar esse campo e as representações que o sustentam. O campo, evidentemente, não é estático, mas está sempre em processo de construção e reconstrução (...). (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p. 08).²¹

Corroborando com essa visão de letramento e sua relação com a leitura, Luke (2004) assevera também que essa habilidade

envolve mais que uma primeira e simples leitura de um texto, é avançar no texto apesar das dificuldades com as quais se depara, é fazer perguntas complexas sobre o que está lendo, é ler o texto em todas as suas dimensões - nas entrelinhas, no que está por detrás do texto e no que está além dele, buscando entender como o texto estabelece o poder e como utiliza o poder sobre nós, sobre os outros, em nome de quem e em nome de quais interesses. (LUKE, 2004, p. 01).

Nessa perspectiva, o leitor crítico deve compreender que os textos/enunciados e os discursos não são neutros, já que transmitem valores e ideologias. Por isso, a escola precisa ampliar o trabalho com a leitura e deixar de lado práticas tradicionais, voltadas apenas para os elementos verbais (ROJO, 2012) e conjugar outras linguagens, possibilitando também um trabalho com atividades de leitura com as quais os alunos possam reconhecer aspectos ideológicos e socioculturais envolvidos no ato de ler.

Além da perspectiva como teoria do letramento crítico, há autores que propõem um projeto educacional de letramento, tal como se pode depreender de Luke e Dooley (2011, p. 9). Para esses autores

O projeto educacional do Letramento Crítico é focado no objetivo da justiça social para comunidades marginalizadas e desprivilegiadas, emergentes, pós colonizadas e pós-modernizadas, sociedades urbanizadas. Isso envolve o duplo objetivo social redistributiva e recognitiva (Fraser, 1998): que é, focado na (1) realização mais equitativa da linguagem convencional definida a aquisição do letramento e no uso e nas mudanças (2) dos conteúdos ideologicamente dominantes no campo socioeconômico e no uso do letramento em estudo [...] textos e discursos trabalham

²¹ A tradução de referenciais teóricos do inglês para o português é de minha inteira responsabilidade.

com o projeto de desempacotamento crítico e transformando as condições materiais e as relações sociais da política econômica, institucional e do dia a dia das relações sociais.

Nesse sentido, os estudos de letramentos críticos têm exigido do letramento escolar a reconfiguração do que Monte Mór (2012) tem denominado de “epistemologia convencional” do trabalho com o conhecimento que, no caso desta tese, pode ser relacionada com as práticas de ensino de capacidades leitura centradas ainda apenas aspectos de decodificação, quer sejam em textos de gêneros nos quais predomina a modalidade verbal escrita quer sejam em textos de gêneros multissemióticos.

Cabe salientar, também, que parece ser unânime entre os autores dos estudos do letramento crítico que o sujeito leitor/dialógico/social deve usar os textos/enunciados para analisar e transformar relações culturais, sociais, políticas e de poder. Dessa maneira, tanto alunos quanto professores devem ser vistos como protagonistas na construção de sentidos, tornando-se capazes de “ler, se lendo”, de observar-se enquanto construtores e atribuidores de sentidos às coisas (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296).

Ainda conforme Menezes de Souza (2011) o letramento crítico objetiva atentar para a relação social entre texto e leitor, pois tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e construtores de significação através de linguagens. Ler a partir da perspectiva do letramento crítico implica, portanto,

desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nostra percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. (p. 132).

Válida para as discussões desta tese é, também, a visão de Duboc (2012, p. 56), pois, conforme defende a autora, realizar atitudes pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende da atitude docente sobre o currículo. Nesses termos, “a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no[a] professor[a], nos[as] alunos[a] ou na instituição, mas, sim, na relação que emerge entre todas essas instâncias” (DUBOC, 2012, p. 96). Nesse sentido, cabe também ao [à] professor[a] praticar uma atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar e julgar relevante.

Em direção semelhante, Rojo (2009) também defende que o ensino na escola deve

contribuir para que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas (multiletramentos), de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119).

Desse modo, para a prática de ensino de leitura de gêneros multissemióticos por meio de materiais didáticos impressos ou digitais, é necessário que a escola leve em consideração os letramentos críticos e protagonistas requeridos atualmente para o trato ético dos discursos na sociedade globalizada e cada vez mais multissemiótica na qual vivem os alunos. Nesse sentido, assim como Rojo (2009), defendo que leitura como réplica ativa que contrapõe ao enunciado alheio à própria voz e que dialoga com o outro é fundamental para o desenvolvimento de letramentos críticos com os alunos do Ensino Médio no trabalho com a leitura de gêneros multissemióticos, pois

um grande desafio em formar alunos para o letramento crítico não está somente em proporcionar-lhes experiências de aprendizado significativas (i.e., através de práticas de numeramento, de letramento digital, de letramento cultural e do desenvolvimento de capacidades de letramento crítico), mas em validar e legitimar as experiências que os alunos trazem de suas vidas cotidianas para a sala de aula. As experiências dos estudantes podem estar relacionadas a um currículo baseado em temas, desenhado para facilitar o letramento econômico, midiático, o eco-letramento, o letramento para o consumo e outros, relacionados às políticas sociais e educacionais postas em movimento pelo desregrado capitalismo global. (FARAHMANDPUR; MCLAREN, 2001 s/p APUD ROJO, 2007, p. 77-78).

Assim, para que o aluno consiga desenvolver uma prática ativo-responsiva de leitura de maneira crítica, como defendido aqui, objetivando desvelar as finalidades, intenções, ideologias dos textos, bem como desneutralizar os discursos e significações neles presentes, é urgente que a escola favoreça a esse aluno, a partir de atividades diversas de leitura, a compreensão de que o texto deve também ser visto/trabalhado e em relação a outros discursos.

Dessa maneira, são *capacidades de apreciação e réplica* que estão intrinsecamente relacionadas, também, com *questões de letramento crítico*, as do tipo, conforme Rojo (2004) propõe:

✓ Recuperar o contexto de produção do texto: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencional ocupa e assume? Como ele valoriza seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor

não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.

✓ Definir finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.

✓

✓ • Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.

✓ Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.

✓ Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.

✓ Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.

✓ Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto. (ROJO, 2004, p.6-7).

Outras capacidades podem ser depreendidas a partir do que propõe Rojo (2004), mas relacionadas diretamente com os estudos do letramento crítico:

✓ Reconhecer situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas sejam superiores às demais ou reconhecimentos de questões multiculturais e interculturais ou reconhecimento de pluralidade cultural e suas diferenças inerentes;

✓ Identificar se a disposição dos elementos constitutivos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação específica a determinada posição ideológica;

✓ Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto (multissemiótico), como por exemplo, uma representação da ideia de família não constituída

por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas, representação de padrões de beleza, etc.;

✓ Apresentar/expressar visão pessoal/crítica e estética do projeto de *design* visual, através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é dito;

✓ Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Por que isto existe ou acontece?; Qual é o seu propósito?; Aos interesses de quem serve?; Os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; É necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e, eventualmente, melhor?

Assim, considerando essas capacidades apresentadas, mas não somente elas, a escola deve assumir uma abordagem não meramente formal ou conteudista em relação ao trabalho com os saberes e com o eixo de leitura, mas sim uma perspectiva discursiva/dialógica a partir dos letramentos críticos que os textos/enunciados contemporâneos exigem (ROJO, 2009), buscando, assim, despertar capacidades multissemióticas de leitura, bem como situar/localizar o texto em seu espaço histórico e ideológico, desvelando efeitos de sentidos, replicando a eles e com eles dialogando.

Além dessas capacidades, no próximo capítulo, discuto de que modo a partir da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) podemos pensar em capacidade de leitura em uma perspectiva multissemiótica que possam ajudar no contexto das práticas do letramento escola no trabalho com a leitura.

2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, apresento algumas reflexões a respeito da Pedagogia do Multiletramentos do *Grupo de Nova Londres* (1996) e considerando que pensar em leitura de textos de gêneros multissemióticos é pensar a multiplicidade de linguagens/semioses que constituem esses textos/enunciados, no capítulo, apresento algumas definições e diferenciações entre multimodalidade e multissemiótica e assumo, assim como Rojo (2013), a definição de multissemiótica para o estudo das hibridização e intercalação de linguagem nos textos/enunciados contemporâneos, assumo ainda a visão bakhtiniana de gêneros e entendendo-os com *available designs*, tal como feito por Rojo (2013) e pelas teorizações do *Grupo de Nova Londres* (GNL, 1996).

2.1 Multiletramentos: apropriações de um conceito chave para a escola contemporânea

Pensar em um currículo responsivo social e culturalmente (COPE; KALANTZIS, 2009), que considerasse as práticas de linguagem que envolvem diferentes sistemas semióticos e múltiplas linguagens nas produções textuais (impressas e digitais), bem como a diversidade linguística e cultural e as tecnologias digitais como algo útil ao campo do trabalho e à vida civil dos jovens, exigiu, no final da década 90 do século passado, em alguns países, a revisão de aspectos, senão práticos, pelo menos do ponto de vista teórico sobre o que seria trabalhar com a educação linguística em contexto de globalização, hipermídia e identidades plurais.

Esses aspectos ou motes (BEVILAQUA, 2013) constituem o cerne da proposta pedagógica conhecida como *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures - A Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*, constituída em 1996, na cidade estadunidense de Nova Londres, a partir de um conjunto de discussões feitas por renomados teóricos pertencentes²² ao que ficou conhecido como *The New London Group* (1996) ou na

²² Cope e Kalantzis (2006) são os autores mais citados, no contexto brasileiro, quando se discute a Pedagogia dos Multiletramentos, todavia o manifesto – como intitulado pelos seus autores – foi elaborado com a participação de 10 pesquisadores: Courtney Cazden, Universidade de Harvard, Faculdade de Educação, EUA; Bill Cope, Instituto de Línguas Nacionais e Letramento da Austrália, Centro de Comunicação e Cultura do Trabalho, Universidade de Tecnologia, Sidnei, e Universidade; James Cook do Norte de Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centro para Línguas na Vida Social, Universidade de Lancaster, Reino Unido; Jim Gee, Hiatt Centro

tradução brasileira Grupo de Nova Londres (GNL).

Esses pesquisadores, oriundos principalmente do campo da Linguística e Educação, denominaram o documento criado como “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000) e seu maior objetivo era o debate dos sérios problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000).

Nessa esteira, diferentemente das proposições defendidas e feitas pelos autores dos NEL, os Multiletramentos podem ser compreendidos como uma pedagogia de ensino que chama atenção para uma educação linguística que considera dois eixos centrais para seu desenvolvimento: “a *multiplicidade cultural* das populações e a *multiplicidade semiótica* de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 15).

O primeiro eixo diz respeito à diversidade tanto do ponto de vista cultural quanto linguístico das sociedades globalizadas, que se transformam cada vez mais em culturas multifacetadas ou híbridas/plurais (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1989]; DE CERTEAU, 1995[1974]); e o segundo relaciona-se com a multiplicidade de linguagens/semioses existentes a partir da variedade crescente de novas formas de textos associadas às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que emergiram naquele contexto de pluralidade cultural (GNL, 1996).

Para os pesquisadores do grupo, duas questões eram cruciais para guiar a discussão de uma pedagogia de multiletramentos na direção de dar conta da realidade contemporânea:

O que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e conectividade global? (GNL, 2006[2000/1996], p. 10).

Tendo essas duas questões como pano de fundo, para o GNL (1996) a noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional, voltado para habilidades de leitura e escrita apreendidas diretamente na escola, mas também busca discutir

de Educação Urbana, Universidade Clark, EUA; Mary Kalantzis, Instituto de Estudos Interdisciplinares, Universidade James Cook do Norte de Queensland, Austrália; Instituto de Educação Gunther Kress, Universidade de Londres, Reino Unido; Allan Luke, Faculdade de Educação, Universidade de Queensland, Austrália; Carmen Luke, Faculdade de Educação, Universidade de Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Hiatt Centro de Educação Urbana, Universidade Clark, EUA; Martin Nakata, Escola de Educação, Universidade James Cook do Norte de Queensland, Austrália.

outras práticas de letramentos (multissemióticos) envolvidas na multiplicidade tanto cultural quanto de linguagens.

O grupo assevera, ainda, que a pedagogia do letramento continuava – e ainda continua - centrada apenas na linguagem escrita e, geralmente, em um modelo nacional único de linguagem, concebido como um sistema estável de regras, tais como o domínio da correspondência entre letras/som, isto é, “tal concepção de linguagem pode ser entendida como uma pedagogia mais ou menos autoritária” (GNL, 1996, p. 5).

Nessa perspectiva, ao pensar na questão da educação, Cope e Kalantzis (2000) defendem que a proposta pedagógica do grupo era/é a de que a educação por meio das língua(gens) busque focalizar o desenvolvimento de multiletramentos, no sentido de promover um ensino que objetive inserir e ascender o indivíduo social e profissionalmente na atual sociedade globalizada.

De acordo com Cope e Kalantzis (2006), para a conjuntura atual, pensar em uma pedagogia e em uma educação linguística adequada a um alunado multicultural e que possa contemplar projetos (*designs*) de futuro, faz-se necessário considerar, três dimensões que influenciaram de maneira significativa a constituição das mudanças atuais: a da *diversidade produtiva* (nas questões do trabalho), a do *pluralismo cívico* (nas questões da cidadania) e a das *identidades multifacetadas* (nas questões da vida pessoal).

Assim, ao enfatizar a questão da diversidade cultural e de linguagens, o GNL (1996) traz à cena a discussão de que os multiletramentos exigem múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos cada vez mais colaborativos, cooperativos, interativos, transgressores de relações de poder e híbridos, fronteiriços e mestiços de linguagens, modos, mídias (ROJO, 2012).

Uma pedagogia que considere esses princípios pode permitir, portanto, que os alunos reconheçam contextos culturais variados por meio do desenvolvimento de seus saberes e de outros, de produção e consumo de textos/enunciados em vista de uma participação como agentes construtores e reconstrutores de sentidos e significados (COPE; KALANTZIS, 2000); mais ainda, pode permitir a compreensão da organização da realidade contemporânea e do fluxo de textos/enunciados multissemióticos que são produzidos e que circulam atualmente, possibilitando-lhe ferramentas para reconhecerem criticamente os discursos e ideologias subjacentes a esses textos.

Dito assim, trazer esse novo olhar sobre o modo de organização da realidade social, e,

consequentemente, de ler e produzir textos na contemporaneidade, era a proposta do grupo e pensar nessa nova realidade exigira um novo conceito relacionado ao campo do letramento que abrangesse a realidade do momento e as consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “quê”) e a forma (o “como”) ensinar a partir da pedagogia dos multiletramentos e, nesse sentido, o conceito de *design* torna-se basilar para os autores dessa proposta pedagógica.

2.2 O conceito de *design* nos Multiletramentos

Os pesquisadores do grupo, ao proporem a pedagogia dos multiletramentos, lançam mão também do conceito de “*design*”²³, o qual, segundo os autores, pode ser compreendido como “construção de projetos de sentido/significados”, já que “somos tanto herdeiros de padrões e convenções de significado quanto ao mesmo tempo “*designers*” ativos de significados” (GNL, 1996, p. 5), ou seja, construtores e (re)construtores de significados.

Os pesquisadores utilizam esse termo como conceito-chave na obra seminal de 1996, sendo ele central para a teoria e a pedagogia dos multiletramentos, pois é a partir desse conceito que o grupo propõe “concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade” (BEVILAQUA, 2013, p. 106).

Nesse sentido, de acordo com o GNL, o conhecimento está cada vez mais dinâmico e diverso, sendo situado e específico em determinados contextos, mas, sobretudo, diversificado e difuso em outros, o que reflete diretamente nas maneiras como esses conhecimentos são divulgados, socializados, compartilhados, ensinados, didatizados e agregados ao meio digital.

Assim, ao pensarmos a partir desses princípios relacionados aos conhecimentos/saberes para a escola compor conteúdos e trabalhá-los acompanhando a velocidade e diversidade com que se criam novas possibilidades de construções de significados e ressignificações que ocorrem no meio digital, tornou-se um desafio ainda maior a ser superado e isto tem instigado pesquisadores e professores a (re)pensarem que tipos de aprendizagem e de gêneros discursivos são relevantes de serem ensinados.

Além disso, uma das ideias fortes subjacentes ao Manifesto do GNL é a de que os letramentos são cada vez mais influenciados por dois efeitos globais: a expansão da

²³ Pela falta de um termo em português, manterei o original usado pelo GNL.

comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial) e a massificação das TIC. Obviamente, é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também o corolário de mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização, incluindo nesse bojo a ubiquidade das TIC. Todavia, se essa relação for levada a ferro e fogo, sem consideração de seus matizes, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal.

Isto posto, há hoje a necessidade de reconhecermos os letramentos multissemióticos e multiculturais, isto é, os multiletramentos que se impõem como condição para a leitura e para a produção de conteúdo nesses novos tempos. É necessário também que as práticas e eventos de letramento de interesse dos alunos façam parte do currículo, práticas essas que estão conectadas ao cotidiano de suas comunidades, bem como ao mundo do trabalho (LIMA, 2013; COPE; KALANTZIS, 2000).

Nesse sentido, fora da escola, as imagens, outras linguagens e os gêneros multissemióticos e hipermidiáticos ganham espaço nos processos de comunicação e interação, seja no meio impresso ou digital, e é nessa direção que a ideia de *design* do grupo ganha relevância para uma pedagogia de multiletramentos nas práticas do letramento escolar. Para os pesquisadores do grupo, “a noção de *design* enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de criação de significados” (GNL, 1996, p. 22). Além disso, a noção de *design*

se conecta intensamente ao tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais precisam, a fim de seres capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no próprio ato de prática. Conecta-se também com a ideia de que o aprendizado e a produtividade são os resultados dos *designs* de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos (GNL, 1996, p. 1).

O conceito de *design* apresenta, nesse sentido, uma dupla e feliz coincidência de sentidos: estrutura (sistemas, formas e convenções de sentido) e ato de construção de sentido, isto é, processo criativo pelo qual o sujeito, definido como *meaning-maker* ou produtor de sentido (BEVILAQUA, 2013) passa a ser protagonista.

Posto isto, é necessária às práticas de ensino e aprendizagem do letramento escolar a compreensão de que o produtor [o aluno] constrói e representa sentidos e atua como agente (*designer* de sentidos), não sendo, portanto, mero receptor de habilidades e competências

como defendido nas teorizações do letramento autônomo.

Nesse sentido, o conceito de *design* coaduna com a ideia defendida nesta tese de que, para a formação de um leitor que seja (re)construtor de sentidos e que também possa realizar representações de sentidos, os livros didáticos e os OEDs não devem considerar apenas aspectos relacionados aos sistemas semióticos (ROJO, 2013a) desses gêneros (diagramação, relações semânticas entre as modalidades de linguagem) no trabalho com capacidades leitoras, mas também fazê-los perceber que, além das relações de hibridismo de linguagens, esses textos de gêneros multissemióticos estão relacionados com sentidos ideológicos e socioculturalmente situados (GEE, 2000; 1999).

Assim, partindo do conceito de *design*, o GNL (1996) propõe que qualquer atividade semiótica pode ser compreendida dentro de uma concepção que envolve três elementos necessários para uma pedagogia dos multiletramentos e para a construção da dinâmica de significado e que podem sustentar tanto teoricamente quanto de forma prática o ensino-aprendizagem, sendo eles: a) **os designs disponíveis** (*available designs*); b) **o design em processo** (*designing*); e c) **o resultado do processo** (*redesigned*) (GNL, 1996, p. 12).

Esses conceitos são importantes para esta tese, tendo em vista que os textos de gêneros multissemióticos, neste momento de multiplicidade de modos de significar, não podem ser entendidos fora da constituição de um *projeto de sentido*. Ou seja, é necessária à escola a compreensão de que esses gêneros fazem parte de um processo ativo, interativo e engajador, no qual o foco não reside apenas na questão da multissemiose, mas também do pensamento crítico, criativo e estético que pode favorecer ao letramento escolar novas possibilidades de aprendizagem.

Dessa maneira, nas discussões do grupo, os *designs* disponíveis - ***available designs*** – podem ser compreendidos como recursos culturais e contextuais que incluem vários sistemas semióticos disponíveis, bem como gêneros discursivos para que usuários criem seu “projeto de sentido”. Para compreender como esses sistemas se realizam e quais as variáveis que os afetam, é necessário, conforme o grupo propõe, que isolem cada um em uma primeira categoria de análise: *as ordens do discurso*, objetivando compreender quais são as configurações particulares de discursos que as constituem (FAIRCLOUGH, 1995 *apud* GNL, 1996).

O *design* – ***available designs*** – pode, portanto, ser compreendido como os recursos multissemióticos culturais e contextuais para a construção do sentido, incluindo gêneros,

discursos, linguagens etc., disponíveis socialmente. Esses *designs* disponíveis atuam em processos semióticos instanciados diversos, conforme asseveram os autores, havendo, assim, diferentes “ordens do discurso” em diferentes meios e, nelas, discursos, estilos, gêneros, vozes e podem ser relacionados uns com os outros, sendo configurados como recursos disponíveis ao *design*.

A aceção de ordem do discurso, presente na discussão sobre *designs* disponíveis no GNL é tomada pelos autores das discussões de Fairclough (1995). Para os autores,

Uma *ordem do discurso* é o conjunto estruturado de convenções associadas com a atividade semiótica (incluindo o uso da linguagem) em um determinado espaço social - uma sociedade particular, ou de uma instituição particular, como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços mais frouxamente estruturados da vida comum encapsulado na noção de diferentes modos de vida. (GNL, 1996, p. 74).

Embora compartilhe da visão de Fairclough (1995) e do grupo de que a pedagogia dos multiletramentos se situa em uma perspectiva crítica de conscientização sobre a linguagem, distancio-me, em certa medida, da aceção de ordem do discurso para compreensão dos elementos do *design*, conforme propõem esses pesquisadores.

Para essa compreensão, considero ser mais proveitoso aproximar e entender as discussões sobre *design* - *available designs* - àquelas feitas na e pela teoria bakhtiniana, relacionando esse conceito/definição de *available designs* à de arquitetônicas, como feito por Rojo (2013). Arquitetônica, nessa perspectiva bakhtiniana, pode possibilitar, conforme Azzari e Melo (2016, p. 97-98) “apreensão dessa concepção mediante sua interface com posicionamentos ideológico-axiológicos. Tal posição permite ordenar os elementos tempo-espaciais e, conseqüentemente, compor sentidos em enunciados”, sendo considerado tanto os valores históricos, culturais, sociais – ideológicos – e quanto os valores éticos, estéticos, morais – axiológicos.

O segundo elemento – *designing* ou a ação do *design* – que pode ser compreendido, de acordo com os pesquisadores do GNL (1996) como um processo de elaboração de significados emergentes que envolve, necessariamente, a construção e recontextualização do *design* com base nos *available designs*, não deve ser compreendido simplesmente como a repetição dos projetos/recursos disponíveis, já que cada momento de significação envolve a transformação dos recursos disponíveis.

O último elemento da constituição do *design*, o resultado (*redesigned*) da criação a

partir dos *available designs* disponíveis no *designing*, é o efeito da transformação realizada por um sujeito mediante ação sobre um significado, ou seja, o resultado transforma-se num novo *design* disponível, que faz surgir uma nova fonte de construção de sentido. Por isso, o *redesigned* pode ser variavelmente criativo ou reprodutivo em relação aos recursos para a construção de significado disponível em *designs* disponíveis, já que é um processo de criação de significado, em que o ato de transformar “é sempre um processo de utilização de novas maneiras de lidar com velhos materiais, uma rearticulação e recombinação de determinados recursos (semióticos) de *designs disponíveis*” (GNL, 1996, p. 13) para constituição de novos significados que responderão ao contexto sócio-histórico-ideológico vigente.

Entretanto, os autores do GNL defendem que *redesigned* não pode ser compreendido como reprodução simples e nem é simplesmente um ato criativo, pois

o *redesigned* é baseado em padrões de significado historicamente e culturalmente recebidos. Ao mesmo tempo é um produto único de agência humana: um significado transformado. Nesse sentido, o *redesigned* torna-se um novo *design* disponível, um novo *meaning-making*. (GNL, 1996, p. 15).

Assim, para Cope e Kalantzis (2009, p. 14), o *redesigned* pode ser visto como “rastros de transformação que são deixados no mundo social [...] esse processo de transformação é a essência da aprendizagem” e representa uma macrodinâmica fundamental na Pedagogia dos Multiletramentos. Considerando essas discussões a respeito da construção e reconstrução de significados a partir dos *designs* disponíveis, os autores do manifesto chamam atenção ainda para a questão de que professores e alunos precisam de uma metalinguagem para descrever as formas de significados que são representados em *designs* disponíveis e no *redesigned*.

Assim, trata-se de se mobilizar, na prática escolar, de acordo com o GNL (1996), uma metalinguagem para falar sobre múltiplas linguagens/semioses e (re)construção de significados a partir de uma perspectiva crítica e situada da linguagem e, para isso, os autores também propõem a pedagogia dos multiletramentos.

Pensando na pedagogia dos multiletramentos (o didatizar), os pesquisadores do GNL defendem que qualquer teoria pedagógica deve considerar os processos sociais e os processos de aprendizado ocorridos na mente humana integrados às práticas do conhecimento social, pois “o conhecimento humano desenvolvido [...] deve estar inserido em contextos sociais,

culturais e materiais”. (GNL, 1996, p. 20).

Nesse direcionamento, os autores do manifesto, no texto seminal de 1996, propuseram 4 (quatro) eixos/categorias ou movimentos pedagógicos relevantes para a Pedagogia dos Multiletramentos e para o trabalho com essa proposta pedagógica no ensino: a) **a prática situada**; b) **a instrução explícita**; c) **o enquadramento crítico**; e d) **a prática transformada**, conforme o quadro 1:

Prática Situada imersão na experiência e utilização de *Designs* de significado disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos.

Instrução Explícita compreensão sistemática, analítica e consciente dos *Designs* de significados e dos processos de *Design*, o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de *Design* de diferentes modalidades de significados.

Posicionamento Crítico interpretação do contexto social e cultural de *designs* particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto.

Prática Transformada transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (*redesigned*) seja trabalhado em outros contextos e espaços culturais.

Quadro 1. Componentes que integram o “como” da Pedagogia dos Multiletramentos. Fonte: Adaptado de GNL (1996).

Em publicações mais recentes sobre as propostas da pedagogia dos multiletramentos para a escola, isto é, sobre o processo do ensino-aprendizagem dos *Designs*, Cope e Kalantzis (2009; 2015) e Kalantzis e Cope (2010) e, diferentemente do texto de 1996, recuam na proposta inicial redefinindo esses eixos/categorias ou movimentos pedagógicos como “*knowledge processes*” (processos de conhecimento), mas continuam apresentando algumas sistematizações dos fundamentos pedagógicos apresentados no texto de 1996. .

Todavia, Cope e Kalantzis (2015) salientam que essa nova proposta, diferentemente da anterior, apresenta maior ênfase sobre o aspecto da multimodalidade, devido justamente à passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, bem como ao surgimento de novas mídias e tecnologias. Na reconfiguração do texto de 1996 para os de 2009 e 2010, são apresentados não mais 4 (quatro) passos e sim 8 (oito) que englobam o “o que” e o “como” da proposta da pedagogia dos multiletramentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, na reconfiguração feita pelos autores, tem-se: prática situada como a *experienciação*; instrução explícita como a *conceituação*; enquadramento crítico caracterizado como *análise* e prática transformada como *aplicação*, conforme figura 1:

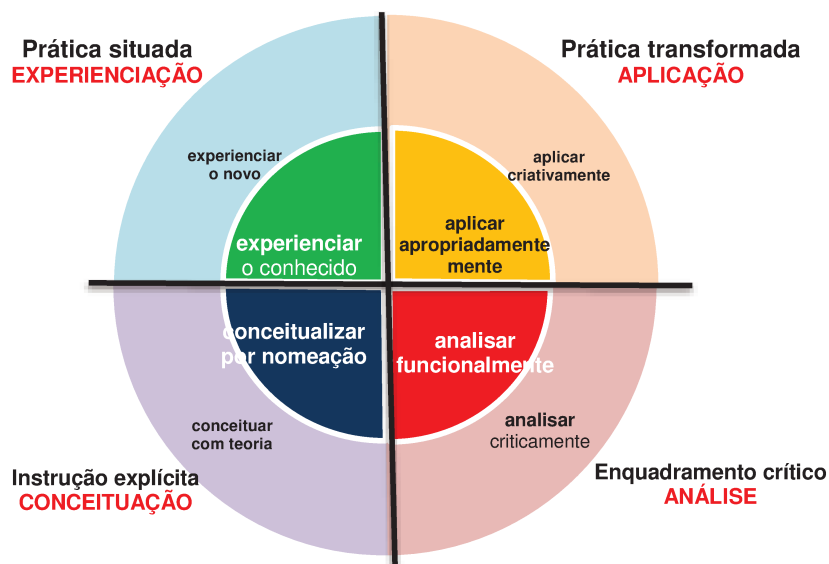


Figura 1. Reconfiguração dos eixos da pedagogia dos multiletramentos para aprendizagem por processos de conhecimento. Fonte: Cope e Kalantzis (2009; 2015).

A reconfiguração da operacionalização da proposta pedagógica de 1996 do GNL para processos de conhecimentos que constituem a pedagogia da aprendizagem por *design* (KALANTZIS; COPE, 2012) pode ser sintetizada conforme o Quadro 2:

Proposta inicial de prática da Pedagógica do NLG (1996)	Reinterpretação da proposta do NLG por Kalantzis e cope (2012)		Descrição das ações pedagógicas
Prática Situada	experienciar	<i>o conhecido</i>	aprendizes refletem sobre suas próprias experiências familiares, interesses e perspectivas.
		<i>o novo</i>	aprendizes observam ou participam em algo não familiar; ficam imersos em novas situações ou contextos.
Instrução	conceitualizar	<i>nomeando</i>	o grupo pensa em categorias, aplicam termos que classificam, e define esses termos.
		<i>teorizando</i>	Aprendizes fazem generalizações utilizando os conceitos, e conectam os termos em mapas conceituais ou teorias.

Postura Crítica	analisar	<i>funcionalmente</i>	aprendizes analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função.
		<i>criticamente</i>	aprendizes avaliam suas próprias perspectivas e as de outras pessoas, assim como seus interesses e motivos.
Prática Transformadora	aplicar	<i>apropriadamente</i>	aprendizes aplicam a nova aprendizagem em situações reais do mundo e testam sua validade.
		<i>criativamente</i>	aprendizes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, ou transferem o que aprenderam para um contexto diferente.

Quadro 2. Resumo dos processos de conhecimento baseado em Kalantzis e Cope (2012). Fonte: Adaptado de Molico e Maia (2016).

Além dessa reconfiguração, Cope e Kalantzis (2012) discutem também três perspectivas metodológicas da pedagogia e do currículo que têm orientado as práticas educacionais: a *mimesis*, a *synthesis* e a *reflexividade*. Segundo esses autores, a *mimesis* é imitação ou cópia, ou aprendizagem por absorção de fatos, teorias, corpos de conhecimento e literaturas que foram apresentados aos alunos em um ambiente educacional formal. Nessa proposta pedagógica há ênfase no currículo que propõe a aprendizagem pela repetição, isto é, na transmissão e na reprodução de saberes. Nessa relação mimética entre o professor e o aluno, o primeiro visto como aquele que detém os saberes em sua totalidade, o qual será repassado ao aluno, que se configura como aquele que não detém nenhum conhecimento do assunto ensinado.

Já a *synthesis*, conforme defendem Cope e Kalantzis (2012) é um processo de compreensão em que os alunos descobrem regras ou descobrem fatos através da observação e experimentação, mas principalmente para obter a resposta "certa" no contexto artificial da escolaridade e suas avaliações. O aprendiz desconstrói, em seguida, reconstrói o conhecimento sem necessariamente se conectar de perto com seus próprios interesses, motivações e experiências. Todavia, já a *reflexividade*, na educação, envolve os alunos que se deslocam entre diferentes formas de conhecer (desenvolvendo um repertório de conhecimentos), conectando o aprendizado com suas próprias experiências e identidades e aplicando sua aprendizagem ao mundo, sendo essa abordagem didática mais próxima do que propõe a pedagogia dos multiletramentos.

Nesse sentido, a proposta didática da junção do “que”, os procedimentos, e do “como”, a operacionalização à pedagogia dos multiletramentos, apresentada no texto de 1996, diferencia-se no sentido de perda da ênfase na transformação, já que se deixa de propor ao aluno a transformação dos *designs*, isto é, dos significados/sentidos apreendidos para aplicação desses. Todavia, a reformulação feita por Cope e Kalantzis (2009; 2012) e o texto manifesto seminal do *GNL* (1996) não objetivam, a meu ver, encerrar uma discussão acerca das possibilidades de trabalho com o ensino e a aprendizagem mediante práticas de multiletramentos, no sentido ofertarem receitas e técnicas prontas e fechadas para essa operacionalização na escola.

Dessa maneira, comungando com a visão de Rojo (2012), julgo que essa proposta é de grande interesse imediato para o currículo brasileiro e para os materiais didáticos, tanto impressos – como é o caso dos livros didáticos – quanto os materiais digitais que podem surgir nessa lógica da pedagogia dos multiletramentos.

Portanto, a proposta é condizente com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas com os quais nosso alunado convive atualmente. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos abre espaço para a discussão de uma questão importante que o ensino de Língua Portuguesa pode/deve considerar, a meu ver, na contemporaneidade: o que os estudantes devem aprender nesse contexto de mudanças, considerando-se as múltiplas linguagens que surgem e as já existentes, as novas formas de interação e colaboração, as novas mídias e a familiaridade deles com a leitura e a produção de textos /enunciados cada vez mais multissemióticos?

Uma resposta possível a esse questionamento é pensar a utilização de uma pedagogia de multiletramentos para o desenvolvimento e ampliação de capacidades multiletradas, apreender a produzir sentidos por meio de diversas linguagens/semioses semióticas diferentes e não somente a escrita e a partir de contextos socioculturais situados.

Além disso, pode ser proveitoso para as práticas do letramento escolar, a partir da pedagogia dos multiletramentos, explorar possibilidades de aprendizagem em ambientes digitais com atividades que sejam relevantes para o ensino de língua portuguesa e para todo o currículo escolar, no sentido de estimular aprendizagens no âmbito do letramento digital em relação à leitura de gêneros multissemióticos.

Assim, uma proposta de multiletramentos para o contexto brasileiro deve envolver aspectos tanto da multiplicidade de linguagens quanto de práticas culturais diversas, bem

como favorecer aos professores e alunos possibilidades de atuarem como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário, dessa forma, que a escola compreenda e considere as novas práticas de produção textual (impressas ou digitais), as capacidades de leitura, de criação (autoria) e de análise crítica como importantes para o currículo e para as práticas de sala de aula.

Apesar de já ser possível vemos a apropriação, no contexto brasileiro, das teorizações do GNL por documentos oficiais²⁴ (como as OCNEM)²⁵, objetivando um ensino mais reflexivo, crítico, criativo e diversificado, ainda se faz necessário e urgente que a escola, os materiais didáticos e os professores e sistemas de ensino assumam isso de fato e trabalhem com capacidades de leitura que possam dar conta de “textos contemporâneos compostos de muitas linguagens (ou semioses)” (ROJO, 2013, p. 19).

É necessário, portanto, que a escola considere as múltiplas semioses e os gêneros híbridos e intercalados (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975]) no trabalho com atividades de leitura, entendendo que essa multiplicidade de linguagens (multissemiose) deve ser tomada como objeto de ensino e aprendizagem.

2.3 Leitura e multissemiose: perspectivas teóricas para o estudo dos textos/enunciados contemporâneos

Em uma sociedade como a nossa, marcada cada vez mais pela multiplicidade de linguagens presentes tanto no impresso quanto no digital, tornou-se comum falar em multimodalidade, multissemiose e em textos/enunciados multimodais ou multissemióticos. Esses termos tornaram-se, nos últimos 20 anos, temas de grande relevância e interesse de pesquisa no campo de estudos da linguagem e ensino.

Devido à amplitude de olhares existente sobre esses temas, pode-se se dizer que

²⁴ Exemplo disso são as apropriações feitas por propostas curriculares (PEREIRA, no prelo) como é caso das OCNEM de 2006 que já trazem discussões, sobre o ensino de língua inglesa a partir da introdução das teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto); a proposta curricular do ensino médio do Distrito Federal (DF, 2013); as orientações curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), entre outras.

²⁵ Possivelmente, por escolha teórica, nesse documento, as discussões ou “conceitos” oriundos da pedagogia dos multiletramentos aparecem somente na seção destinada às Línguas Estrangeiras. Quanto à Língua Portuguesa, são recorrentes as teorizações dos NEL, como já mostrado anteriormente neste capítulo.

coexistem abordagens que encapsulam correntes teórico-analíticas (voltadas para o ensino ou não) que ajudam na compreensão da multiplicidade de linguagens presentes nos textos/enunciados contemporâneos, mas que apresentam projeções teóricas diferentes, quando não divergentes.

Nesse sentido, há estudos feitos por pesquisadores que, para fundamentarem seus trabalhos sobre relações multimodais, recursos semióticos ou modos semióticos, apoiam-se nas discussões originárias dos trabalhos de autores do campo da Semiótica Social (KRESS, 2000; 2003; 2010; JEWITT, 2008; LEMKE, 2010[1998]; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Em sentido mais estrito, algumas discussões de caráter acadêmico, quando tratam da questão da multiplicidade de linguagens nos textos, utilizam os termos *modo* e *multimodalidade* (do inglês *mode* e *multimodality*) e tomam por base os trabalhos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]; 2001), Kress (2010; 2008) e Jewitt (2005; 2008). Esses autores, a partir da abordagem funcionalista de Halliday (1978), representante principal da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), reuniram elementos para análise da constituição de múltiplas linguagens – em especial, a imagem estática – envolvidas nos textos/enunciados contemporâneos. Para isso, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), a partir das categorias de metafunções propostas por Halliday (1978; 1985) – *interpessoal*, *ideacional* e *textual* – postularam a relevância da existência de uma gramática voltada aos signos visuais, sonoros e linguísticos.

Em suas produções elaboradas desde 1996 sobre esse tema, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) destacam que a paisagem semiótica da comunicação atual, realizada por meio de textos/enunciados contemporâneos, se organiza cada vez mais a partir de modos (visual, sonoro, gestual, etc.) que se integram através de modalidades (linguística, visual, espacial, gestual e sonora) na construção de eventos e textos multimodais. A partir dessa visão, os autores organizaram como proposta teórico-metodológica para a análise crítica de textos multimodais uma *Grammar of Visual Design ou Gramática do Design Visual (GDV)*.

Nessa proposta de análise para textos multimodais, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) (re)adequam as metafunções de Halliday (1978), denominando-as agora, tal como a classificação de Lemke (2002), como: ***significados representacionais*** (metafunção ideacional) - realizam um tipo de atividade feita pelos sujeitos participantes representados em

uma imagem; *significados interacionais* (metafunção interpessoal) - realizam o tipo de interação estabelecida entre os participantes, os espectadores e os produtores da imagem) e *significados composicionais* (metafunção textual) – realizam a coerência e a coesão entre os elementos informacionais da imagem).

Esses significados (representacionais, interacionais e composicionais) podem ser sintetizados conforme a Figura 2:

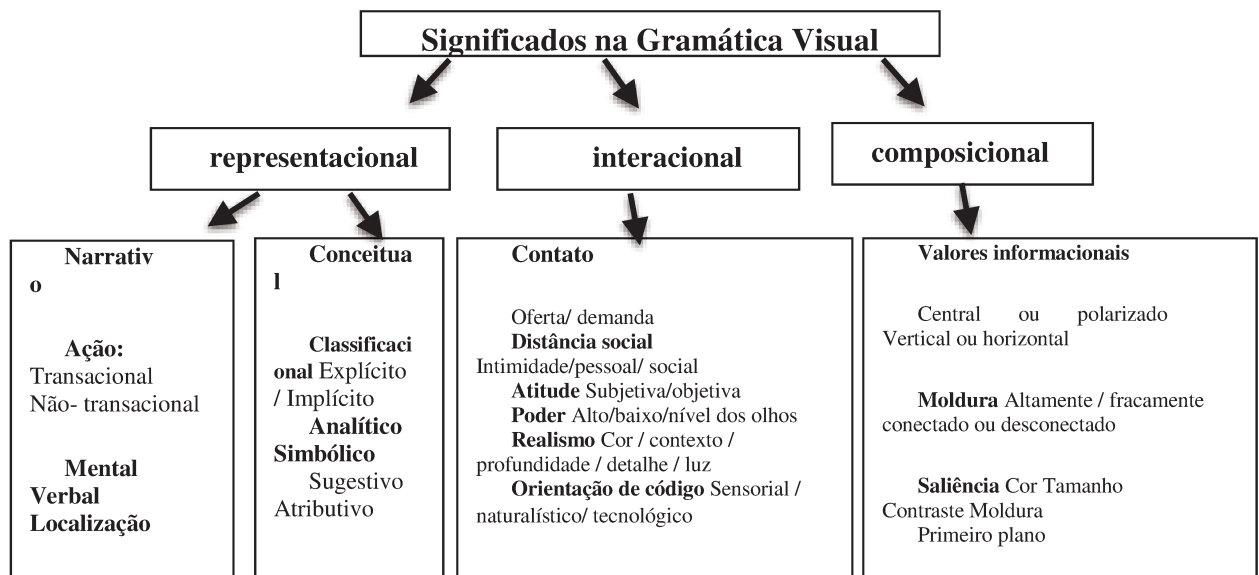


Figura 2. Ferramentas descritivas da Gramática do Design Visual. Fonte: Kress e Van Leeuwen (2006[1996]).

Considerando essas ferramentas analíticas,

O termo multimodalidade se constitui, portanto, a partir do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. (PINHEIRO, 2015, p. 211).

Entretanto, apesar de produtivas as discussões feitas pelos autores e de considerarem que os textos/enunciados contemporâneos se tornaram cada vez mais multimodais, essas teorizações primam pela materialidade (tanto imagética quanto linguística e de forma fragmentada) dos textos multimodais, mais do que pela hibridização/intercalação de linguagens e possibilidades de significados multiplicativos que esses gêneros possam apresentar, a partir dos contextos sociais nos quais foram produzidos.

Além disso, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) propõem, em seu estudo, uma análise semiótico-visual (gramática) que tende a realizar uma transposição direta de estruturas linguísticas para estruturas visuais (ROJO, 2013), descaracterizando, assim, possibilidades analíticas que outras linguagens apresentam e necessitam. Em linha semelhante a essas teorizações, apresentadas pelos autores da Semiótica Social, Cope e Kalantzis (2006; 2009b), teóricos integrantes do GNL, discutem a organização e a constituição de múltiplas linguagens em textos contemporâneos com base em uma *Gramática da Multimodalidade* (COPE; KALANTZIS, 2009b) que também apresenta projeções linguísticas para análise da multimodalidade dos textos.

Esses autores propõem uma grade analítica com cinco modalidades (linguística, visual, espacial, gestual e sonora), fundamentada nas propostas de Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), que vai, conforme Rojo (2013), pulverizar os enunciados multissemióticos em seus elementos formais. Na **Figura 3**, traduzida por Rojo (2013, p. 24), há a representação dessas modalidades, na qual é apresentado um panorama da constituição de multimodalidade assumido por Cope e Kalantzis (2006), baseados no GNL (1996):

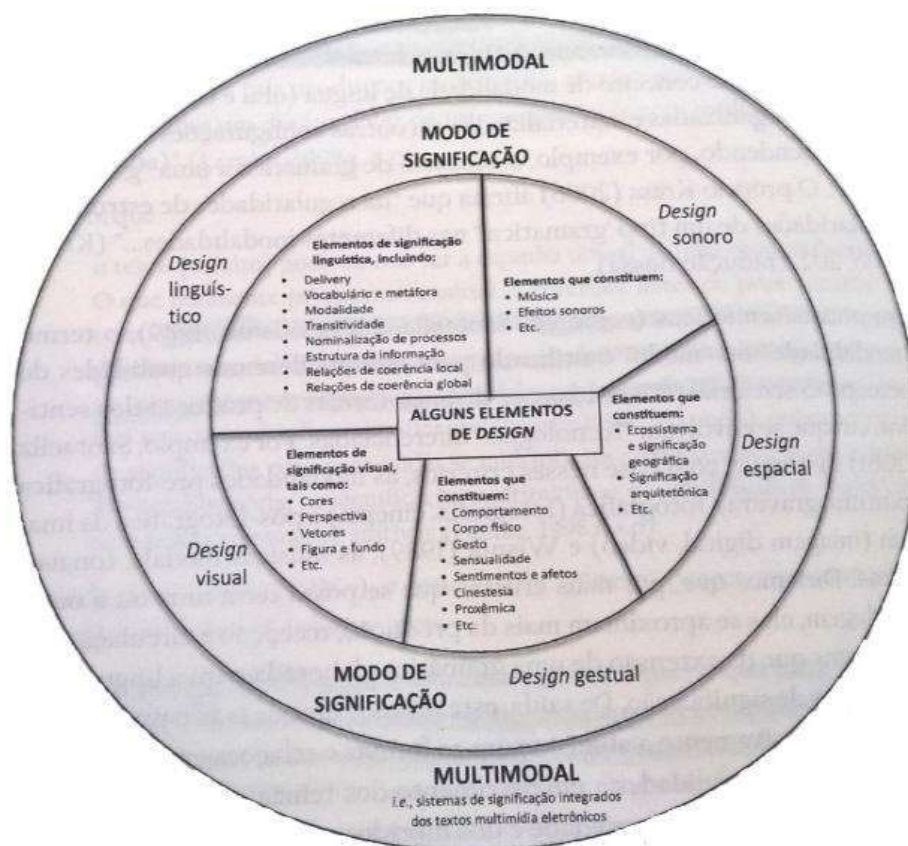


Figura 3. Sistemas de designs de significação conforme Cope e Kalantzis (2000). Fonte: Rojo (2013).

A partir da representação na **Figura 3**, é possível perceber que Cope e Kalantzis (2006) estabelecem várias subdivisões dos modos ou modalidades de significação a partir de *designs* (linguístico, sonoro, espacial, gestual e visual), os quais apresentam constituintes responsáveis pela composição geral desse modelo de análise. Nesse sentido, igualmente como feito na GDV, o modelo proposto pelos pesquisadores dos multiletramentos apresenta-se com alto grau de fragmentação, formalização e descontextualização (ROJO, 2013), que tende a desintegrar a constituição das múltiplas linguagens que podem compor um texto/enunciado multissemiótico, projetando, ainda que implicitamente, microanálises tal como na análise de unidades linguísticas na modalidade verbal escrita.

Nessa grade proposta por Cope e Kalantzis (2006), há certos fenômenos de cada modalidade (ritmo e intensidade na música, por exemplo) que poderão estar ligados apenas a certos efeitos de sentido e não a outros (ROJO, 2013), sendo priorizados e detalhados alguns elementos dos *designs* – na verdade, modalidades, no sentido proposto pelos autores – e outros não, como se pode observar na figura, o que reforça a fragmentação da proposta analítica.

Por exemplo, no *design* ou modo/modalidade linguística, há grande ênfase para elementos de significação linguística (vocabulário e metáfora, modalidade, transitividade, nominalização de processos, entre outros), enquanto que, em outros *designs* modos/modalidades, há poucos elementos de significação, o que sugere, de certo modo, orientações superficiais para análise da multimodalidade em outros domínios que não o verbal. Em *designs* como o visual, as orientações tratam de elementos topológicos (cores, perspectivas, vetores, figura de fundo) desarticulados – visivelmente na representação dos pesquisadores – do *design* linguístico e dos demais.

Todavia, como nos faz lembrar Lemke (2010[1998]), os significados tipológico e topológico são complementares, de modo que são fundamentais na constituição de gêneros multissemióticos, ou seja, tanto no impresso quanto no digital há hibridização de linguagens, sendo que

criamos significação de duas maneiras fundamentalmente complementares: (1) classificando coisas em categorias mutuamente exclusivas e (2) distinguindo variações de grau (ao invés de tipo) em vários contínuos de diferença. A linguagem opera principalmente da primeira maneira, que chamo de tipológica. A percepção visual e gestual/espacial (desenhar, dançar) [e, acrescentamos, sonora] opera principalmente da segunda maneira: a topológica. Como já disse, a real criação de significação geralmente envolve combinações de diferentes modalidades semióticas e, logo, também combinações desses dois modos gerais. [...] (LEMKE, 2010[1998], 465).

Nesse sentido, é visível o não aprofundamento de Cope e Kalantzis (2006) em relação às demais semioses – com exceção à imagem estática – que podem estar presentes em textos/enunciados de gêneros multissemióticos, principalmente nos hipermidiáticos/digitais que apresentam áudio e imagens em movimento. Em outra reorganização dessa grade, Cope e Kalantzis (2006) propõem categorias em níveis diversos de análise entre o “social”, o “contextual” e o “ideológico”, “o que causa estranhamento a qualquer analista do discurso ou teórico da enunciação” (ROJO, 2013).

Dessa maneira, penso que, em relação às questões de ensino de leitura de textos/enunciados de gêneros multissemióticos, essa abordagem/grade pode, em certa medida, favorecer – o que seria um fator negativo e indesejável – a continuidade de práticas escolares que ainda priorizam capacidades e estratégias de leitura na abordagem da decodificação de recursos semióticos e de linguagens, de forma estanque/separada.

Diferentemente dessa visão fragmentada, julgo que a observação, a análise da conjugação de múltiplas linguagens e o ensino de capacidades de leitura de textos/enunciados multissemióticos podem ser mais bem realizadas e ensinadas com base nas teorizações relidas a partir da visão discursivo-enunciativa do Círculo Bakhtiniano e de ferramentas conceituais elaboradas pelos autores pertencentes do Círculo, aliadas, também, a outras análises semióticas, tal como vem sendo feito pelas pesquisas de Rojo (2012; 2013), Brait (2013) e Grillo (2009; 2012).

Nesse sentido, opto por usar, nesta tese, para compreensão das múltiplas linguagens que constituem os textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções de LDP e nos OEDs, não o termo *modo/multimodalidade*, mas *semiose/multissemiose*, por considerar, assim como Rojo (2012; 2013; 2014); Rojo e Barbosa (2015), que esses termos podem auxiliar tanto na compreensão da conjugação de linguagens/semioses presentes em textos de gêneros multissemióticos, quanto no que diz respeito ao ensino de leitura de textos desses gêneros.

Dessa maneira, para Rojo (2001; 2013), *semiose* consiste em *sistema de signos* enquanto que *modalidade* se refere às diferentes maneiras de manifestação ou modos de uma semiose (suas materialidades), como, por exemplo, as linguagens oral e escrita no sistema semiótico linguístico ou a imagem estática e em movimento no sistema visual. Nesse caso, quando há a presença de mais de um sistema de signos/semióticos envolvendo mais de uma modalidade há, portanto, *multissemiose*, conceito que esta tese adota.

Nesse sentido, assumo aqui o conceito de gêneros multimodais ou multissemióticos no

sentido proposto por Rojo e Barbosa (2015), para quem o

texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO e BARBOSA, 2015, p 108)

Na mesma direção que essa autora, para Dionísio (2001), os textos multimodais ou multissemióticos compõem-se de “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Assim, apresentadas as posições teóricas assumidas no que diz respeito às relações multissemióticas, na próxima seção, relaciono as discussões sobre semiose e multissemiose à discussão de Santaella (2001) sobre linguagens híbridas e Santaella (2012) sobre relações entre linguagens/semioteses em textos de gêneros multissemióticos.

2.3.1 Da imagem às linguagens híbridas: caminhos iniciais na e para a compreensão da multissemiose

Relacionadas aos termos semiose e multissemiose, interessantes são para esta tese as discussões sobre leitura de imagens e linguagens híbridas propostas por Santaella e Nöth (2010[1997]) e Santaella (2001; 2012; 2014) que servirão de base para elaboração de observações e categorias de análise para os textos de gêneros discursivos multissemióticos presentes nas coleções de LDP analisadas e nos OEDs.

Diferentemente da visão dos autores da Semiótica Social e buscando entender/compreender não apenas a organização formal, mas o querer-dizer enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 2003[1952-3/1979]) realizado a partir de textos/enunciados multissemióticos em práticas de letramentos socioculturais (STREET, 1984), as discussões de Santaella e Nöth (2010[1997]); Santaella (2001; 2012; 2014) ajudam a compreender a constituição da multissemiose em textos/enunciados através da hibridização de linguagens.

Nesse aspecto, de acordo com Santaella e Nöth (2010[1997]), as discussões em torno de uma ciência/teoria que se preocupe em estabelecer a delimitação do estudo da imagem como um objeto específico só se consolidaram recentemente, pois, mesmo sendo um dos

recursos da expressão humana mais antigo, desde as pinturas pré-históricas das cavernas, de acordo com os autores, a galáxia imagética teria de esperar até o século XX para se desenvolver.

A imagem como um objeto de estudo, nesse sentido, foi sendo pulverizada, ao longo do século XX, entre vários campos e hoje se constitui como um objeto de interesse de disciplinas diversas, como história das artes, teorias antropológicas, sociológicas, da crítica das artes modernas e também objeto de estudos das mídias, da semiótica visual e das teorias da cognição, sendo vista e estudada, desse modo, como um objeto interdisciplinar.

Integram, portanto, esse campo de estudo tanto “os gêneros imagéticos tradicionais, como, por exemplo, a pintura ou a fotografia, quanto às novas mídias imagéticas, como holo e infografia, sendo incluída, nessa lista, a fotografia computacional” (SANTAELLA; NÖTH, 2010[1997], p. 13). Santaella e Nöth (2010[1997]), com base em alguns princípios da semiótica peirceana, defendem que a separação entre os códigos (sistemas semióticos nesta tese) verbal e visual não é tão radical assim como defendiam alguns autores, já que na constituição de alguns gêneros multissemióticos o código verbal não pode se desenvolver sem imagens.

Fundamentados nessa perspectiva teórica, os autores traçam um quadro epistemológico do estudo da imagem, tratando desse objeto desde concepções/teorias que estudam a imagem como representação mental e visual; passando pela semiótica da imagem e suas teorias que postulam a criação de uma gramática da imagem com sua teoria linguística até as teorizações que defendem a criação de uma gramática visual da imagem e a discussão sobre a dependência linguística e a autonomia cognitiva da imagem.

Nos termos dos autores, a constituição da imagem, para o estudo da semiótica a que estão filiados, ocorre a partir de três paradigmas: a) o *pré-fotográfico*; b) o *fotográfico* e o c) *pós-fotográfico*, os quais estão envolvidos no processo evolutivo de produção da imagem. Nesse sentido, ao tratarem da caracterização das imagens como signo (não só visual, mas também ideológico), Santaella e Nöth (2010[1997]) partem da premissa de que essas podem ser tanto ícones, índices ou símbolos, e o que vai diferenciá-las são os meios de produção, o modo como são materialmente produzidas, com que materiais, instrumentos, técnicas, meios e mídias (SANTAELLA; NÖTH, 2010[1997]).

Entender esse processo de produção, o qual está relacionado com a materialidade (meio de produção das imagens) pode ajudar também na compreensão do processo de

constituição/organização dos textos de gêneros multissemióticos nos projetos autorais didáticos impressos e digitais analisados, no sentido de ajudar nas explicações do porquê do direcionamento, nas atividades de leituras sobre textos de gêneros multissemióticos, de perguntas que focam a relação do verbal com o visual para/na a compreensão de efeitos de sentidos.

Nesse sentido, o paradigma pré-fotográfico apresenta como característica básica o modo de produção artesanal e sua relação com a realidade material das imagens, o qual é dependente de um suporte – na maioria das vezes a tela – para servir de receptor às substâncias, no qual um agente produtor vai registrar o seu gesto (o movimento das mãos) através de instrumento (o pincel como extensão dos dedos do artista). Nesse paradigma da imagem, Santaella (2001; 2012; 2014a) defende que há imagens ou pinturas figurativas e não figurativas.

Quanto às imagens ou pinturas figurativas apresentam algum tipo relação com o objeto exterior, isto é, a imagem cria, recria, reproduz, emula, simula e multiplica algum tipo de referencialidade com a realidade. À realidade, as imagens aderem, criando e transmutando modos de ver. Assim, “longe de serem meros reflexos ou espelhos da realidade, as imagens são acréscimos, excedentes que adensam a complexidade do real”. (SANTAELLA, 2014, p. 15).

Já às segundas, a autora destaca que essas não representam/significam além disto: qualidades intrínsecas do signo, a forma de ser daquilo que é como é, positivamente e sem nenhuma referência a qualquer coisa, ou seja, matérias próprias ao signo visual, como os tons, as cores – tanto da pintura quanto das letras - manchas, brilhos, contorno, formas, concentração de energia, texturas, massas, volume etc. (SANTAELLA, 2001; 2014).

Todavia, a autora salienta que mesmo que as imagens possam fazer acréscimos ao que representam, nelas há marcas de espacialidade e temporalidade, isto é, há, tal como proposto por Bakhtin (1988[1975]), relações cronotrópicas (espaciais/temporais) que são fundamentais para compreensão do que essas imagens sugerem representar em dado tempo-espço socio-historicamente situado. Ou seja, a imagem (figurativa, nesse caso) enquanto sistema semiótico para diversos gêneros multissemióticos, refrata, também, o contexto socio-histórico, cultural e ideológico no qual foi produzida. Assim, a autora propõe que

por mais ficcional que a imagem possa ser, ela aninha, no seu seio,

marcas do espaço e do tempo. Não há como ocultar ou disfarçar os traços de época dos motivos representados e dos contextos para os quais eles apontam. Isso fica mais explícito nas imagens figurativas, ou seja, aquelas que sugerem, indicam ou designam objetos ou situações existentes sempre marcadas por uma historicidade que lhes é própria (SANTAELLA, 2014, p. 16).

Em relação ao paradigma fotográfico, Santaella e Nöth (2010[1997]) defendem que a grande inovação nesse paradigma são os processos automáticos de captação da imagem através de uma técnica ótica em que a emanção da luz produz a imagem. O suporte é um fenômeno químico ou eletromagnético. Assim, afasta-se a mão do pintor para entrar o olho do fotógrafo, prolongado no olho da lente, para confrontar o real a ser capturado.

Nesse paradigma, a imagem – fotografia – passa a ser *ad aeternum*, pois um negativo ou filme fotográfico analógico pode ser (re)reproduzido a qualquer momento. Essa longevidade da fotografia, hoje, é mais concretizada ainda graças aos inúmeros recursos (*softwares, apps*) disponíveis para restauração de fotos que se consolidam no terceiro paradigma – o pós-fotográfico. Nesse terceiro momento, o processo de produção é triádico, isto é, trata-se da união entre um computador, uma máquina especial que age sobre um substrato simbólico (a informação) e um produtor e uma linguagem de programação, sendo gerado assim um efeito fotográfico, a partir de *pixels*, da linguagem computacional que modifica, se apropria, amplifica e virtualiza a imagem, ou seja, “o terceiro paradigma diz respeito às imagens sintéticas ou infográficas, inteiramente calculadas por computação” (SANTAELLA; NÖTH, 2010[1997], p. 157).

Assim, o agente da produção não é mais um artista²⁶, nem é um sujeito que age sobre o real (como o fotógrafo), mas um programador/*designer* gráfico-digital, cuja inteligência visual se realiza na interação e complementaridade com os poderes da inteligência artificial.

No paradigma pós-fotográfico ou computacional/digital, o modelo (a ser produzido, a

²⁶ Cabe aqui esclarecer que o sentido de “artista” apresentado pelos autores refere-se a um pintor que, por exemplo, mobiliza, no paradigma pré-fotográfico, técnicas específicas para pintura em tela. No paradigma pós-fotográfico é mais coerente denominar o artista/produtor de *designer* gráfico-digital, isto é, o profissional habilitado a efetuar atividades relacionadas ao *design* gráfico-digital. Logo, o *designer* gráfico-digital é aquele profissional que traz ordem estrutural e forma à informação visual virtual. O termo, a princípio, descreve habilitações diversas que mantêm uma formação ou prática semelhante. Portanto, *designer de livros*, *designer de tipos*, *diagramador*, *designer de embalagem* ou *designer de cartaz*, *designer digital*, por exemplo, seriam diferentes atuações de *designers* gráficos. O mais importante para definir a área de atuação de um *designer* gráfico é perceber a natureza dessa atuação (mídia impressa ou digital) e se ela é relacionada à acepção geral do termo *design* gráfico. A denominação foi cunhada originalmente em inglês (*graphic designer*), por William Addison Dwiggins em 1922. Wikipédia (2016). Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Designer_gr%C3%A1fico. Acesso em 13 de julho de 2015.

partir também de *available designs* disponíveis) é, como tal, passível de ser manipulado, transformado e recomposto, em combinações infinitas que visam a funcionar como a réplica computacional da estrutura, do comportamento ou das propriedades de um fenômeno real ou imaginário (SANTAELLA, NÖTH, 2010[1997]) podendo ser considerado como um *design* de sentido recriado e que ajudará na construção de novos *designs*.

Ampliando a discussão do estudo da imagem para a que trata sobre linguagens híbridas, a partir do estabelecimento de relações intersemióticas, em suas classificações de Matrizes da linguagem e pensamento, Santaella (2001) apresenta uma proposta de estudos para as linguagens híbridas a partir de três grandes matrizes, das quais, segundo a autora, se originam todos os tipos de linguagens e processos sógnicos que os seres humanos, ao longo da sua história, foram capazes de produzir, sendo elas: **sonora, visual e verbal**.

Nessas matrizes, pode ocorrer a combinação e a mistura, como propõe Santaella (2001), entre modalidades que constituem uma matriz, ou as misturas também podem ocorrer de uma matriz para a outra, sendo que essa mistura constitui o que Santaella chama de *hibridismo*. Santaella (2001) defende ainda que praticamente não existe uma linguagem pura, pois todas as linguagens são híbridas, já que,

quando se trata de linguagens existentes, manifestas, a constatação imediata é a de que todas as linguagens, uma vez corporificadas, são híbridas. A lógica das três matrizes e suas 27 modalidades, desdobradas em 81, nos permite interligar os processos de hibridização de que as linguagens se constituem. Na realidade, cada linguagem existente nasce do cruzamento de algumas submodalidades de duas ou três matrizes. Quanto mais cruzamentos se processarem dentro de uma mesma linguagem, mais híbrida ela será. (SANTAELLA, 2001, p. 379).

A constituição dessas matrizes está baseada, conforme a autora, nas três revoluções (industrial, eletrônica, seguida da revolução informática e digital) até agora vividas pela humanidade. Nessa direção, considero que as discussões feitas por Santaella (2001) sobre linguagens híbridas podem ser úteis na elaboração de categorias para análise de textos de gêneros multissemióticos presentes nos LDP e nos OEDs e, nesse sentido, apresento a classificação feita pela autora para o estudo da hibridização de linguagens a partir de dez modalidades:

a) linguagens sonoras;

b) linguagens sonoro-verbais;

- c) linguagens sonoro-visuais;
- d) linguagens visuais;
- e) linguagens visuais-sonoras;
- f) linguagens visuais-verbais;
- g) linguagens verbais;
- h) linguagens verbo-sonoras/oral;
- i) linguagens verbo-visuais;
- j) linguagens verbo-visuais-sonoras.

Além dessas discussões, válida para esta tese é a proposta feita por Santaella em uma obra de 2012²⁷, ao tratar a respeito da integração de linguagens/semioses em textos de gêneros multissemióticos, propõe que as relações entre texto e imagem podem ser observadas por meio de variados pontos de vista, mas ressalta três tipos de relações específicas: *as relações sintáticas, as relações semânticas e as relações pragmáticas*.

Detenho-me nas discussões sobre as *relações semânticas* apresentadas pela autora, pois é possível aproximá-las da visão de Lemke (2010[1998]), para quem, como já mencionado anteriormente, a hibridização de linguagens/semioses, em um texto em que a integração da semiose verbal escrita à semiose visual (imagem), gera o que o autor chama de significados multiplicativos, o que vai além da simples soma de modalidade de linguagens como discutido pela GDV.

Além disso, considerarei essa perspectiva teórica apresentada pela autora como parte das categorias de análises dos dados desta pesquisa, tendo em vista ser o foco desta tese a multissemieose presentes nos LDPs e as atividades de leitura referentes a eles. Nesses termos, conforme Santaella (2012), nas relações semânticas presentes em textos de gêneros multissemióticos há a articulação de linguagens/semioses na composição de uma mensagem – em dado gênero – de forma complexa.

²⁷ SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

Nesse sentido, as relações semânticas, segundo a autora, podem ser de: *a) dominância* (dependendo do tipo de enunciado, a semiose visual, ora a verbal escrita domina no nível informativo, isto é, no querer-dizer enunciativo-discursivo e ideológico), ou seja, há uma sobrevalorização de uma das duas linguagens/semioses (SANTAELLA, 2012, p. 113), quando se trata de textos/enunciados que apresentam como suporte o impresso. Exemplo dessa relação semântica apresentada pela autora pode ser observado no gênero Poema visual-verbal Figura 4, retirado de uma das Coleções que faz parte do *corpus* desta pesquisa:

Arquivo Editar Exibir Ajuda
Guimarães Rosa no Brasil.

LEITURA

A seguir, você vai ler e comparar versos de dois poemas: o primeiro é um fragmento do poema "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu (1839-1860), poeta romântico que viveu no século XIX; o segundo é um poema de Antônio Cacaso (1947-1987), poeta contemporâneo que viveu na segunda metade do século XX.

TEXTO I



Meus oito anos

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
[...]

(Poesias completas de Casimiro de Abreu.
Rio de Janeiro: Ediouro, s. d. p. 19.)

TEXTO II



E com vocês a modernidade

Meu verso é profundamente romântico.
Choram cavaquinhos luars se derramam e vai
por aí a longa sombra de rumores e ciganos.
Aí que saudade que tenho de meus negros
[verdes anos!]

(Cacaso. Lero-lero. Rio de Janeiro: 9 Letras;
São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 113.)

Figura 4. Poemas: Meus oito anos e E com vocês a modernidade. Fonte: Cereja e Magalhães, V. 1 (2015).

Os dois poemas apresentam tanto a linguagem/semiose verbal (escrita) quanto visual (conforme classificação de SANTAELLA, 2001), todavia, vemos que em ambos os casos, no tocante à significação do que é proposto para leitura, a semiose visual (imagens tanto da paisagem quanto do cavaquinho) apresentam pouca contribuição para o nível informativo

desses textos, isto é, o que predomina não por extensão (tamanho), mas por nível de informação, é muito mais a linguagem/semiose verbal escrita.

Santaella (2012) também destaca que as relações entre texto e imagem podem ser do tipo: **b) redundância** (é a repetição no textual e na imagem daquilo que é visto e lido, o que contribui, conforme a autora para a memorização do que é dito e nesse caso a imagem tem um papel inferior ao texto escrito). Exemplo desse tipo de relação é a crônica visual-verbal, que apresenta uma imagem para retratar/ilustrar uma parte específica do texto e não todo. Todavia, embora seja um caso de redundância, já que a imagem estaria representando parte da crônica, a imagem também apresenta uma função de antecipação/convite para o leitor, dado seu tom humorístico.



Figura 5. Crônica a mulher se medo. Fonte: Cereja e Magalhães, V. 1 (2015).

Os dois últimos tipos de relações descritas por Santaella (2012) são a *complementaridade* (dá-se quando a imagem e o texto têm a mesma importância), ou seja, a linguagem visual (imagem) integra-se à linguagem verbal (escrita), sendo que juntas constituem o nível informativo do texto. Por fim, há a relação de *discrepância ou contradição* (quando a combinação é equivocada ou desviante, pois, muitas vezes, a disposição, lado a lado, da imagem e do texto, não significa que se trata de adição de informações).

Essas classificações apresentadas por Santaella (2001; 2012) interessam para o estudo desta tese, uma vez que todas essas linguagens/semioses podem estar presentes ou na composição de textos de gêneros apresentados pelas coletâneas de textos das coleções de LDP (com as limitações do impresso, por exemplo excluindo áudio e imagens em movimento) ou nos OEDs voltados para leitura, como por exemplo, um infográfico digital interativo que pode tanto apresentar linguagem/semiose verbal-escrita (sistema semiótico linguístico) quanto linguagens visuais-sonoras (sistema semiótico sonoro e visual), isto é, linguagens híbridas.

Todavia, comungo com Rojo (2013), para quem essas teorizações de modalidades de linguagens, apresentadas por Santaella (2001), chamam excessivamente a atenção às formas e às relações entre as formas das diferentes linguagens/semioses em detrimento dos temas, das significações e das possibilidades de hibridização como fator que ajuda na constituição da significação e do tema desses enunciados, no sentido bakhtiniano do termo.

Contudo, por mais críticas que possam ser feitas a essas teorizações, considero que essas podem ajudar na compreensão do processo de hibridização de linguagens/semioses que constitui os textos/enunciados contemporâneos, já que se aproximam muito mais da produção, recepção e circulação das linguagens do que da extensão de uma gramática elaborada para análise do sistema semiótico linguístico e que fora estendida a outros modos de significação (ROJO, 2013).

Posto isso, julgo pertinente aproximar a proposta de Santaella (2001; 2012) e Santaella e Noth (2010[1997]) às teorizações feitas por Bakhtin e seu Círculo, por acreditar, assim como Rojo (2013) e Brait (2013), que Bakhtin e seu Círculo podem oferecer ferramentas analíticas flexíveis para análise de textos/enunciados multissemióticos²⁸. Assim, essas possibilidades de análise da relação entre texto (verbal escrito) e imagem (linguagens/semioses visuais),

²⁸ Na próxima seção, discuto de que modo as teorizações do Círculo de Bakhtin ajudam na compreensão de textos/enunciados multissemióticos.

apresentadas por Santaella (2012), juntamente com os conceitos de intercalação e hibridismo, descritos na próxima seção, constituirão o conjunto de categorias destinado exclusivamente à análise dos textos de gêneros multissemióticos presentes nos LDPs.

2.4 Gêneros multissemióticos como *available designs*: hibridismo e intercalação nos textos

Bakhtin/Volochinov (1981[1929]), ao discutir a constituição e o funcionamento da língua/linguagem, destaca que os usos que fazemos da linguagem ocorrem a partir de relações concretas de interação (tanto do ponto de vista histórico, cultural, social quanto ideológico) a partir de relações dialógicas situadas em determinados ou campos sociais ou esferas de comunicação.

Para Bakhtin (2003[1952-1953/1979]), as esferas/campos sociais da atividade humana estão intrinsecamente relacionadas com a utilização da língua e é nesse sentido que o autor concebe a ideia de *enunciado* em uma direção oposta aos estudos tradicionais da linguística, que o compreendiam em preceitos linguísticos/fraseológicos e não como real unidade da comunicação discursiva e ideológica (BAKHTIN, 2003[1952-1953/1979]).

Nesse sentido, o uso da linguagem efetua-se a partir de *enunciados concretos e enunciações* – gêneros do discurso orais, escritos, multissemióticos, midiáticos, hipermidiáticos e híbridos (LEMKE, 2010[1998]) – que irão refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas ou campo. Nesses termos, Bakhtin (2003[1952-53/1979]) propõe que a unidade da enunciação é o enunciado concreto e não a sentença/oração como apontam os estudos tradicionais. Em outras palavras, a teoria bakhtiniana preocupa-se com o processo sócio-histórico-ideológico da língua, considerando os sujeitos como agentes dialógicos e sociais.

Para o pensador russo e seu círculo, tomar como foco de estudo as estruturas da língua (palavras, orações) reduz a compreensão e a definição de enunciado que é situado sócio-historicamente (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1981[1929]). Nesse sentido, os fatores extraverbais são fundamentais para a compreensão dos significados presentes nas enunciações existentes no processo de interação dos quais participamos.

Ainda segundo Bakhtin (2003[1952-53/1979]), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo que o *outro ouvinte*, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele

uma atitude ativo-responsiva.

Nesses termos, para Volochinov/Bakhtin (1976[1926]), o discurso não é autossuficiente, já que ele nasce de uma “situação pragmática extraverbal”, ligada ao que Street (1984, 2003, 2012) e Heath (1982) denominam de práticas e eventos de letramentos diversos. Nesse aspecto, as discussões concernentes à compreensão responsiva ativa remetem, como já apresentado nesta tese, à ideia de que essa não pode ser compreendida fora do *contexto extraverbal da vida*, como visto acima.

Sobre contexto enunciativo, Volochinov/Bakhtin (1976[1926]) destaca três elementos que compõem a situação extraverbal, os quais são essenciais para a compreensão do sentido de um enunciado e para estabelecer a interação entre os interlocutores e para a noção que se defende nesta tese: 1) *o horizonte espacial comum dos interlocutores* (a unidade do visível); 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*; e 3) *sua avaliação comum dessa situação* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976[1926], p. 5).

No caso particular do ensino de leitura de textos de gêneros multissemióticos, esses três elementos são importantes, pois tornam autor e leitor “coparticipantes” que conhecem, percebem e avaliam a situação na qual os textos e os discursos são produzidos de maneira, se não igual, ou ao menos próxima, para que se estabeleça a interação (ANGELO; MENEGASSI, 2011) e a tomada da contrapalavra pelo leitor a partir do leu.

Cabe mencionar, como alertam Rojo (2013a) e Brait (2013), entre outros, que, muito embora as discussões do círculo de Bakhtin estejam relacionadas com a linguagem verbal, nas teorizações desse autor não devem ser descartadas possibilidades de ampliação e ressignificação de suas ideias para além dos textos verbais escritos, uma vez que o próprio autor, ao discutir a noção de texto/enunciado, permite-nos pensá-lo não somente como um conjunto de signos verbais, mas também constituído de outras semioses, pois “se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)” (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979]).

Nesse sentido, Rojo (2013a) utilizando-se de alguns desses conceitos, destaca que, apesar do Círculo de Bakhtin, com sua vasta e fecunda produção tenha privilegiado “como era de seu próprio tempo, o texto escrito, impresso, literário” (p. 19), apresenta conceitos e categorias que focam a *flexibilidade, o pluralismo e plurivocalidade dos enunciados e gêneros*

do discurso.

É nessa direção que nesta tese estabeleço uma relação entre o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin com o de *available designs* do GNL (1996), no sentido de que os gêneros podem ser compreendidos como recursos disponíveis para construção de enunciações e significações nos quais o querer-dizer não se relaciona-se, exclusivamente, apenas uma semiose, mas a partir da hibridização e intercalação de linguagens, refletindo, também efeitos de sentidos a partir da construção sócio-histórica e ideológica desses enunciados.

Assim, os textos multissemióticos, enquanto enunciados concretos refletem as condições e finalidades de cada campo/esfera da atividade humana por meio do conteúdo temático, estilo e forma composicional, aspectos estes que estão indissociavelmente interligados no todo enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 2003[1952/3-1979]).

Dessa maneira, na representação da Figura 6, Rojo (2013), apoiando-se em Bakhtin (2003[1952/53-1979]), mostra-nos que os *designs* - *available designs* – (os gêneros do discurso) estão disponíveis a partir de enunciações que ocorrem em práticas sociais situadas da linguagem e não simplesmente a partir de ordens do discurso, como propunham os pesquisadores do GNL.

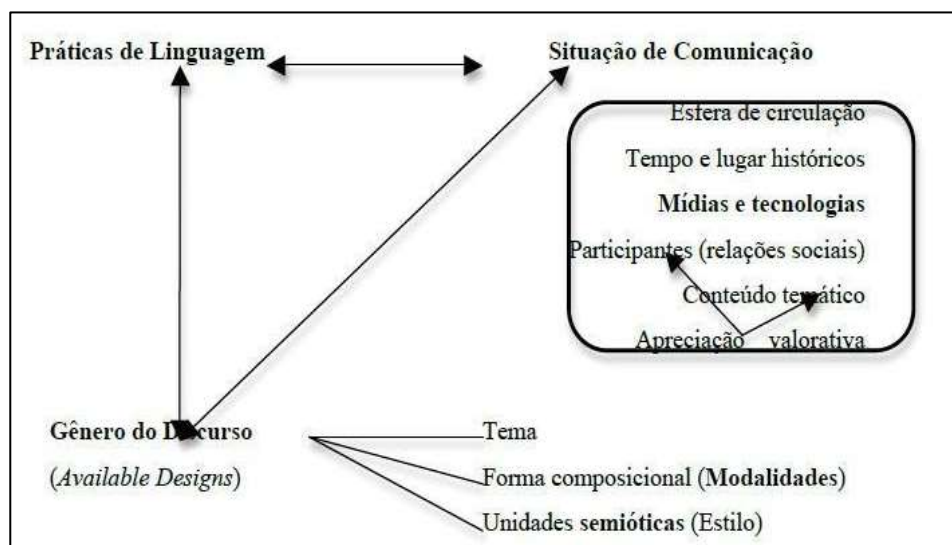


Figura 6. Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos - revisitada. Fonte: Rojo (2013, p. 30).

Nessa releitura da compreensão dos gêneros do discurso como *designs disponíveis*, a partir da proposta de entendimento das práticas de linguagem oferecida por Rojo (2013), faz-se necessário salientar que, segundo a autora, o funcionamento das esferas/campos de circulação dos discursos definirá os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus

interlocutores) e as possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais), bem como o conteúdo temático para o funcionamento de uma esfera/campo, por exemplo, na esfera escolar são comuns e recorrentes *designs – available designs* – variados e que servem aos propósitos dessa esfera e não de outras.

Todavia, como também nos faz lembrar Rojo (2013), a enunciação – e as significações dela provenientes com seus temas – “não é determinada mecanicamente pelo funcionamento social das esferas/campos” (ROJO, 2013a, p. 28), já que o que determinará a significação e o tema de um enunciado/texto é, sobretudo, a *apreciação de valor* ou a *avaliação axiológica* que os interlocutores fazem uns dos outros e de si mesmos, conforme defende Volochinov/Bakhtin (1981[1929]).

É nesse sentido que as teorizações oriundas das discussões de Bakhtin e seu Círculo a respeito de hibridismo e intercalação tanto de gêneros quanto de linguagens (BAKHTIN, 1988[1934/1935/1975]), conforme apontam Rojo (2012; 2013), Brait (2013); Grillo (2009; 2012), têm apresentado questões teórico-metodológicas desafiadoras aos gêneros/enunciados contemporâneos multissemióticos e hipermidiáticos. Todavia, como defende Rojo (2013), esses desafios não podem ser encarados como impedimentos.

Para Brait (2013), por exemplo, as teorizações de Bakhtin e seu Círculo podem ajudar na compreensão da *dimensão verbo-visual de um enunciado*, pois segundo a autora, é importante reafirmar que as sugestões teórico-metodológicas que sustentam essa perspectiva vêm da compreensão de que os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma teoria da linguagem em geral e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita, pois como propõe Campos (2012, p. 254)

no texto verbo-visual, por exemplo, a imagem se constrói nas relações dialógicas, tecendo valores e estabelecendo tensão entre o leitor, o conteúdo e a forma. Na proposta bakhtiniana, não é possível fragmentar o texto da esfera de circulação, de produção e de recepção, uma vez que esse conjunto é parte constitutiva do todo. O texto é, portanto, entendido como um acontecimento da ordem do humano, que nele interfere exatamente por ocupar um lugar posicionado no espaço e no tempo, assumindo a responsabilidade da assinatura.

Nesse sentido, hibridismo e intercalação são fenômenos cada vez mais comuns na constituição dos textos/enunciados multissemióticos contemporâneos. Esses conceitos, discutidos por Bakhtin (1988[1934-35]) têm sido apontados como ferramentas analíticas que ajudam na compreensão de que textos de gêneros multissemióticos não podem ser

compreendidos apenas pelo viés da caracterização linguística, i. e., apenas de forma tipológica, pois como defende Lemke (2010[1998]): a construção de significados/sentidos ou *designs*, conforme o GNL (1996), principalmente em/nos textos multissemióticos contemporâneos, é realizada de forma multiplicativa e não apenas somativa,

os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes. (LEMKE, 2010[1998], p. 456).

Nesse sentido, os conceitos de hibridismo e intercalação são discutidos por Bakhtin (1988[1934-35]) como mecanismos de grande relevância para produção do plurilinguismo constitutivo do romance, pois, nesse gênero, pode existir a presença de quaisquer gêneros (anotações de um diário, cartas, poema, etc.), literários ou extraliterários, a partir do processo de intercalação em que “conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p. 124).

O autor destaca, ainda, que a intercalação de outros gêneros no romance, permite, pois, delimitar e distinguir fronteiras entre o discurso autoral e o(s) gênero(s) intercalados, sendo possível se diferenciar partes ou fragmentos de um gênero intercalado do fluxo do romance. Já o processo de hibridização diz respeito, como salienta Bakhtin (1988[1934-35/1975]), à mistura de linguagens sociais no interior de um único enunciado, isto é, essa mistura impossibilita a dissociação entre gêneros/linguagens/semioses. Para o autor, esse processo é constitutivo da linguagem e das línguas, já que “pode-se realmente dizer que, no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem”. (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p. 161).

Essas conceituações apresentadas por Bakhtin (1988[1934-35/1975]) sobre a hibridização como “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado”, podem ser aproximadas das propostas feitas por Santaella (2001; 2012) para as relações entre texto e imagem, ao discutir o hibridismo como sendo uma “mistura” ou um “cruzamento” entre semioses e modos diferentes.

Para Brait (2013), as dimensões verbo-visuais de um enunciado, ou seja, dimensão em que tanto as linguagens verbais quanto as visuais desempenham papel constitutivo na

produção de efeitos de sentido, não podem ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido dos textos/enunciados, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente pela combinação/complementaridade das duas semioses.

A visão de Brait (2013) torna-se significativa também para a compreensão de parte do objeto desta tese, todavia, amplio o que é proposto pela autora no sentido de que não só a linguagem verbo-visual pode ser considerada e constituir um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, o verbal e o visual, mas múltiplas linguagens – multissemiose –, já que essa não se relaciona exclusivamente com o impresso, mas também e, se não, principalmente com o digital/midiático no qual podemos encontrar outras semioses, como a sonora, imagens em movimentos, que articuladas e integradas, como verbal escrito - também visual, para Santaella (2001) – constituem um determinado efeito de sentido no gênero em que estão organizadas.

Cabe a ressalva de que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados, marcados pelo hibridismo e/ou intercalação de linguagens/semioses, mídias seja um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos, não podemos deixar de considerar, também, que esses gêneros são realizados em práticas de linguagem realizadas em determinadas práticas de letramentos, e, portanto, são gêneros situados sociocultural e historicamente e pertencente a determinadas esferas/campos ideológicos de comunicação, que possibilitam e dinamizam existência desses gêneros, interferindo diretamente nas formas de produção, circulação e recepção deles.

Feita essa ressalva, cabe dizer que, de maneira inequívoca, as discussões da teoria bakhtiniana e de seu círculo têm a capacidade de abrigar, conforme destacar Melo (2014), esses novos textos/enunciados com o hibridismo de linguagens/semioses que os compõe, sem forçar enquadres metodológicos ou pretender classificações tipológicas, mas podem sim ajudar no trabalho com novas práticas, capacidades e habilidades exigidas pelos multiletramentos no trato tanto com a leitura quanto com a produção desses novos textos que surgem.

2.4.1 Leitura na perspectiva multissemiótica

A existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e

interação humana, todavia, o posicionamento de assumir outros sistemas semióticos, recursos semióticos ou linguagens/semioses (ROJO, 2012; 2013a; SANTAELLA, 2001; LEMKE, 2010[1998]; 2009) como objetos de estudo tanto para leitura quanto para escrita é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna está passando hoje (ROJO; PEIXOTO, 2015).

De fato, os textos/enunciados que circulam atualmente apresentam a integração de linguagens que possibilita, a esses textos, novos modos de significação. Nesses termos, consequentemente

o entrecruzamento de linguagens e o crescente espaço dedicado às semioses não-verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais. Isso pode ser observado em propagandas institucionais, em textos expositivos de livros didáticos das mais diversas disciplinas, em artigos de divulgação científica, em cartilhas educativas, etc. A recorrência à mistura do sistema verbal com imagens para produzir sentido tem funcionado, nesses contextos, tanto como uma estratégia persuasiva quanto como um facilitador do acesso à informação. (MENDONÇA, 2010, p. 3).

Como visto, Mendonça (2010) defende que atualmente estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais multissemiótica e que dispõe de múltiplas linguagens que são usadas na construção de textos/enunciados e discursos em determinados gêneros. Sobre isso, pode-se dizer, também, que graças ao fato de que hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita (ROJO, 2013) que configuram a hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio, etc.), novos gêneros estão surgindo, os quais têm influenciado e modificado os modos de ler e escrever contemporâneos, bem como apresentado novos desafios às teorias de letramento, aos educadores e à escola (PAES DE BARROS; COSTA, 2012).

O que estamos vivenciando, portanto, como destaca Rojo (2008; 2009; 2013) é a extrapolação desses gêneros dos ambientes digitais para os impressos (por exemplo, no livro didático), sendo que esses novos gêneros (multissemióticos) convocam novos (multi)letramentos críticos na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Nesse sentido, para as práticas de leitura no contexto escolar, considero, assim como Rojo (2013a, p. 20) que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o

cercam, ou intercalam ou impregnam". Esses novos gêneros impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas que ainda privilegiam, como já discutido, a leitura de textos/enunciados nos quais predomina a modalidade verbal escrita da linguagem.

Nessa direção, se novos gêneros estão surgindo, novas práticas de leitura e capacidades de leituras (multiletradas) também são necessárias para compreensão e significação desses novos textos/enunciados que apresentam hibridização e/ou intercalação de linguagens. Dessa maneira, refletindo sobre as atuais demandas de leitura e escrita que têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos a textos multissemióticos quer sejam impressos ou digitais, Paes de Barros (2009, p. 161-162)²⁹, a partir da abordagem teórica enunciativo-discursiva de Bakhtin e de pressupostos da Semiótica Social, apresenta em seu artigo *Capacidades de leitura de textos multimodais* algumas ***estratégias de observação da multimodalidade***, as quais, segundo a autora, são úteis para leitura de gêneros multimodais.

As discussões feitas por Paes de Barros são pertinentes ao estudo de textos de gêneros multimodais³⁰. Além disso, concordo também como Paes de Barros e Costa (2012) que, para as práticas do letramento escolar, é necessário haver o ensino e aprendizagem de leituras voltadas para um letramento visual, sendo necessário, nesse caso, “o desenvolvimento das capacidades de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam” (p. 44).

Todavia, julgo que para o ensino e aprendizagem de leitura de gêneros multissemióticos, seja útil pensarmos também a partir de uma perspectiva multissemiótica que considere multiletramentos (capacidades de leitura multissemiótica), mas vinculada às perspectivas apresentadas anteriormente no capítulo 2 desta tese (*leitura como réplica/compreensão responsiva ativa e leitura na perspectiva dos letramentos críticos*), já que essas abordagens/perspectivas buscam compreender os textos/enunciados em práticas

²⁹ Cabe ressaltar que autora não situa seu trabalho no campo teórico nem dos estudos do letramento nem dos multiletramentos. Todavia, trabalha com as teorizações bakhtinianas sobre leitura como compreensão responsiva ativa, o que coaduna perfeitamente com a perspectiva teórica seguida neste trabalho. Para discussão sobre multimodalidade e estratégias de leitura para textos multimodais a autora lança mão das discussões de Van Leeuwen (2004) e da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) de Mayer (2001).

³⁰ Filiada à perspectiva da Semiótica Social e à Gramática do Design Visual, a autora opta por utilizar a expressão “gêneros multimodais”.

socioculturalmente situadas de letramentos de diferentes ordens e não apenas suas materialidades composicionais.

Nesse sentido, assim como Kleiman (2004, p. 22), que defende a necessidade de pesquisas que possam mostrar a importância dos textos multimodais (multissemióticos, em nosso caso) e que objetivem o desenvolvimento de outros letramentos, os quais envolvem a leitura de textos multissemióticos, defendo também que são necessárias de serem estabelecidas/propostas outras capacidades de leitura que considera a *multissemiose dos textos contemporâneos*. Assim, algumas capacidades de leitura podem ser pensadas a partir dessa abordagem:

- ✓ Perceber/reconhecer outras linguagens/semioteses como constitutivas na elaboração de sentidos em textos de gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão de certas ideologias presentes nos textos;
- ✓ Reconhecer recursos semióticos/semioteses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
- ✓ Observar e selecionar elementos no *design* visual, no sentido de sistematização de informações relevantes à construção da significação³¹.
- ✓ Reconhecer e integrar linguagens/semioteses diversas na organização das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação para o gênero;
- ✓ Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioteses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- ✓ Identificar relações de intertextualidade (no nível temático e discursivo), mas também em relação a nível semiótico: como o texto é manifestação não só de ordem verbal, mas de qualquer natureza semiótica, constata-se que a intertextualidade ocorre também entre as imagens e entre as semioteses que constituem o texto/gênero multissemiótico.

³¹ Adaptadas de Paes de Barros (2005).

✓ Reconhecer a hierarquização das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos: hora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, hora na imagética e hora a integração dessas semioses direciona a significados multiplicativos, sempre se reconhecimentos os objetivos da leitura, interesses do leitor.

Com base nessas capacidades de leitura, defendo que não basta o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e as maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula ou circulará³², com os parceiros do discurso, com as apreciações de valor que os sujeitos farão desses textos e de outros textos/enunciados a partir dele. Ou seja, são necessárias que essas capacidades do tratamento e reconhecimento da multissemiose se relacionem com capacidades mais amplas de leituras que não podem ser mensuradas exclusivamente pelos textos, mas a partir dele e seus contextos de significação a partir das situações reais de uso da linguagem.

Nesses termos, penso que se trata de garantir que o ensino desenvolva diferentes formas de uso das linguagens (ROJO, 2009), sendo proposto ao aluno, desse modo, que suas práticas de leitura a partir de textos/enunciados que por eles são utilizados, sejam também considerados no letramento escolar, já que a abordagem do letramento predominante na atualidade enfoca que os usos da leitura e da escrita são parte das práticas socioculturais de que fazem parte os falantes, trazendo as marcas das peculiaridades de cada situação (MENDONÇA, 2008), e que envolvem também multiletramentos.

No próximo capítulo, discuto de que forma alguns documentos oficiais tratam da leitura e o reflexo desses documentos nos livros didáticos.

³² Em determinadas esferas da comunicação (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979]) ou campos (PEIXOTO, 2001).

3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: O ESPAÇO DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas discussões crítico-reflexivas a respeito de orientações oferecidas por documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, de forma mais específica, a respeito do tratamento dispensado ao eixo de leitura. O capítulo torna-se relevante no sentido de se entender o trabalho de leitura oferecido pelos livros didáticos, no caso aqui específico do Ensino Médio e seus atuais conteúdos multimídia OEDs, já que esses documentos em maior ou menor grau apresentam influências sobre a elaboração dos materiais didáticos que são submetidos à avaliação do MEC³³.

Nesse sentido, descrevo algumas orientações que são oferecidas tanto por documentos oficiais mais amplos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) quanto às Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN, 2006) e o Guia do PNLD/ 2015. Por fim, discuto, de forma breve, algumas definições do que são materiais digitais, iniciando a discussão pela definição de Objetos (Digitais) de Aprendizagem (OAs ou ODAs) e, posteriormente, sobre os OEDs do MEC.

3. 1 Os PCNEM e as capacidades de leitura previstas para o ensino

Os PCNEM (2000), organizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, conjuntamente com a Coordenação-Geral de Ensino Médio do MEC, na parte de Linguagem, apresentam algumas orientações e também contradições tanto teóricas quanto metodológicas no que diz respeito às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Nesse sentido, apresentando uma proposta de servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento de suas aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola, os PCNEM de 2000 orientam que as propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Médio, devem partir de um conjunto de disposições e atitudes, tais como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar.

³³ Isso pode ser comprovado a partir do Manual do professor que acompanha as coleções de livros didático, aqui analisadas, no qual muitos autores esclarecem que suas obras atendem às orientações oferecidas pelos documentos oficiais publicados pelo MEC, como os PCN do Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Esses encaminhamentos devem, também, favorecer o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aluno a participação no mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2000). Para objetivar tais competências, conforme o documento, a linguagem assume papel crucial de organização e sistematização dos saberes/conhecimentos de forma interdisciplinar.

Nessa perspectiva, os PCNEM (2000) assumem concepções de linguagem que, flutuam, divergem, oscilam e tornam o documento, em certos momentos, bastante confuso em algumas partes, apesar de apresentarem alguns encaminhamentos quanto ao ensino de língua(gem). Em um primeiro momento, por exemplo, apresenta-se, nesse documento, uma abordagem sociocultural de linguagem, deixando-se claro que os significados sobre os saberes são apreendidos de forma coletiva e compartilhada, mas a partir *de sistemas arbitrários de representação*³⁴, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2000).

Posteriormente, a linguagem é entendida a partir de uma perspectiva cognitivista, vista como uma herança social e compreendida, também, a partir de aspectos de individualização, sendo que “uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo” (p.5-6).

Ainda ao longo do texto dos PCNEM, apresenta-se uma terceira concepção de linguagem, que considera as condições de produção dos textos e discursos e a seus contextos e ideologias. Essa concepção está fundamentada na perspectiva enunciativo/dialógica de linguagem (de base bakhtiniana). Por exemplo, o documento, ao explicar a ideia de compreensão em sentido amplo, isto é, como uma construção a partir de uma perspectiva enunciativa, apresenta forte dialogismo com a ideia de compreensão ativo-responsiva de Bakhtin/Volochinov (1981[1929]) e Bakhtin (2003[1952-3/1979]) ao destacar que “compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética” (BRASIL, 2000, p. 143).

Porém, apesar de apresentar essa visão enunciativa de linguagem e língua, que, embora interessante, carece de adequação ao pretendido contexto de circulação do texto: a

³⁴ Rojo e Moita-Lopes (2004) estabelecem uma crítica a essa visão do documento, esclarecendo que nem todas as linguagens se organizam por signos ou sistemas arbitrários. Muitas são simbólicas e pelo menos parcialmente motivadas, como é o caso das imagens e das linguagens das artes plásticas.

escola (ROJO; MOITA-LOPES, 2004), o restante do texto referencial, mas especificamente na área de Linguagens, apresenta-se numa linguagem bastante hermética, teórica e sem a preocupação de operacionalização ou de exemplificação para a constituição de um currículo, no plano escolar, que possa ser situado, flexível e interdisciplinar como o pretendido (ROJO; MOITA-LOPES, 2004).

Há, nesse sentido, duas abordagens mais predominantes de linguagens nos PCNEM, sendo uma cognitivista e outra sociointeracionista de base enunciativo-discursiva/dialógica (JURADO; ROJO, 2006). Além disso, de forma incisiva, o documento faz, em vários momentos, a equivalência entre símbolos e códigos à noção de linguagens, porém de forma ampla e de maneira pouco esclarecedora.

Essa mesma flutuação de concepções de linguagem perpassa nas definições de texto assumidas pelo documento, uma vez que em determinados momentos esse é compreendido apenas como um *ato comunicativo* no sentido *lato senso* do termo, isto é, “a **unidade básica da linguagem verbal**³⁵ é o texto, compreendido como **a fala e o discurso que se produz**, e a **função comunicativa**, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (p. 139), como se no texto todos os sentidos estivessem presentes, cabendo ao leitor apenas a extração desses significados.

Em outros momentos, o texto é visto como um *evento sócio-histórico, cultural e situado*, pois “o texto só existe na sociedade e **é produto de uma história social e cultural**, único em cada contexto, porque **marca o diálogo entre os interlocutores** que o produzem e **entre os outros textos** que o compõem” (p. 139).

Nessa medida, apesar de assumirem algumas discussões a respeito da linguagem pelo viés enunciativo-dialógico, os PCNEM não apresentam orientações claras a respeito da noção de gêneros discursivos, como um eixo condutor das práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, o documento ora destaca o estudo dos gêneros e seus modos de organização, relacionando isso aos usos da linguagem e ora destaca a flexibilidade dos gêneros a partir também dos usos sociais.

Quanto à questão da multiplicidade de linguagens/semioses, os PCNEM (2000) também deixam a desejar, pois ao tratar dessas, apesar de mencionar poucas vezes outras linguagens/semioses no trabalho tanto da área Linguagens quanto na disciplina de Língua

³⁵ Ênfase adicional nossa em ambas as observações a respeito das definições de texto no documento.

Portuguesa, o documento dar ênfase ao sistema linguístico oral e escrito ao invés de tratar das diversas linguagens/semioses que se apresentam sempre em textos e discursos multissemióticos – tanto nos impressos como em ambientes digitais multimidiáticos, estes últimos já existentes à época de elaboração e lançamento do documento.

Com relação ao ensino de leitura, por apresentar alto grau de generalizações como já mencionado, há poucas orientações quanto a esse eixo de ensino e de que modo poderia figurar no currículo do Ensino Médio. Todavia, em função da flutuação de concepções de linguagem, vemos que os PCNEM (2000) apresentam uma proposta híbrida de ensino de leitura (DUARTE; BETH MARCUSCHI, 2011; JURADO; ROJO, 2006), pois ora apresentam a leitura como capacidade cognitiva,

a linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo (p. 125). **A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento** (p. 125-126).³⁶

E, em outros momentos, mesmo que de forma fragmentada, caracterizam a leitura como uma ação ativo-responsiva, pois conforme o documento “compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve” (BRASIL, 2000, p. 143). Há, portanto, orientações que encaminham para o ensino de leitura em que o leitor é visto como sujeito psicológico, dono da sua vontade (KOCH; ELIAS, 2006), mas também um sujeito ativo e dialógico, que cria e recria significados aos textos e discursos, recuperando do contexto histórico, social e cultural condições para interpretação e compreensão, na medida em que interage com o outro e que constrói sua identidade na relação com o outro.

Quanto ao trabalho mais específico com os textos/enunciados multissemióticos, na macroárea – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – apesar de existir referências, em alguns momentos às múltiplas linguagens e ao papel dessas para o ensino e ao modo de organização dessas em sistemas de linguagem (verbal e não verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais, etc.), o documento apresenta a compreensão, se não errônea, no mínimo confusa, de que a hibridização entre essas linguagens ocorre a partir da “estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal e constituem

³⁶ Grifos nossos.

*sistemas arbitrários de sentido e comunicação*³⁷” (BRASIL, 1999, p. 6).

Já no que diz respeito às competências da disciplina de Língua Portuguesa, nessa também não há muitos encaminhamentos para a operacionalização do trabalho com outras linguagens/semioses além daquelas que compõem o sistema linguístico (oral e escrito), sendo muito estranho, para um documento que ajudará na composição de um currículo interdisciplinar voltado para o Ensino Médio e que apresenta, certa influência sobre a elaboração de livros didáticos, a ideia de que competências tais como: realizar produções artísticas, apreciar produtos de arte, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – fiquem restritas à disciplina de Artes como propõem os PCNEM e não na relação interdisciplinar da área.

No Quadro 3, sintetizo algumas “orientações” em relação às concepções de linguagem, linguagens/semioses, leitura e formação de leitor que estão subjacentes/implícitas nos PCNEM (2000), mas de forma pouca esclarecedora:

EIXOS	ORIENTAÇÕES
<i>Concepção de linguagem</i>	Mistura de concepções: cognitivista e sociointeracionista da linguagem (esta última de base enunciativa bakhtiniana) que compromete a compreensão do documento, bem como encaminhamentos possíveis para a operacionalização de um currículo para o ensino médio.
<i>Linguagens/semioses</i>	Restrição e predominância da abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita).
<i>Leitura</i>	Duas abordagens: leitura como processo de cognição (capacidades cognitivas e metacognitivas) e como um ato interlocutivo, dialógico, como atitude ativo-responsiva.
<i>Formação de leitor</i>	Leitor que avalia, interpreta, julga, toma posição consciente frente ao que leu de forma ativo-responsiva em relação aos discursos e ideologias. Todavia, é um leitor fragmentado de acordo com a organização do documento: primeiro o leitor realiza a <i>representação e comunicação do que ler (capacidades cognitivas e metacognitivas)</i> e depois realiza a investigação e compreensão a partir da análise de recursos da língua(gem) para somente no final, realizar a contextualização sociocultural da leitura, ou seja, atribuir uma contrapalavra de forma crítica e reflexiva ao leu.
<i>Textos/enunciados multissemióticos</i>	Sem referência direta para trabalhar tanto a produção quanto a leitura de gêneros de letramentos multissemióticos na parte de Língua Portuguesa. Porém, mensura-se algumas competências em relação à

³⁷ Adicional nosso.

	produção de textos/enunciados multissemióticos na disciplina de Artes.
--	--

Quadro 3. Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio a partir dos PCNEM.

Em síntese, os letramentos multissemióticos (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, ROJO, 2009), que envolvem textos de gêneros multissemióticos e que estão diretamente relacionados com o mundo do trabalho e da cidadania, pouco têm espaço nas discussões/orientações dos PCNEM na área de Linguagens, Código e suas Tecnologias e, portanto, também não se relacionam com o eixo de leitura para o trabalho/ensino de capacidades de leitoras que possam considerar a multissemiose nesses textos.

3.2 As OCNEM e o ensino de leitura: letramento crítico/protagonistas e gêneros multissemióticos

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) constituem-se como um amplo conjunto de reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira (Inglês) no Ensino Médio. Esse documento apresenta como finalidades orientar a prática docente e oferecer alternativas didático-pedagógicas para a estruturação/operacionalização do currículo para esse nível de ensino, tal como os PCNEM.

Ainda assumindo a nomenclatura de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias³⁸, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) apresentam e, em certa medida, seguem, as orientações/recomendações feitas por Rojo e Moita-Lopes (2004)³⁹ para o trabalho pedagógico com Língua Portuguesa e podem ser considerar as orientações mais claras e específicas nos últimos 10 anos voltadas para o EM.

Além disso, essa proposta orientadora apresenta, como defendem Duarte e Beth

³⁸ De acordo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, a expressão Linguagens, Códigos e suas Tecnologias passa ser apenas Linguagens para se referir à área que, interdisciplinarmente, abre-se para as disciplinas: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física.

³⁹ Numa crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e aos PCN+ (2002) Rojo e Moita Lopes (2004) no documento “Linguagens, códigos e suas tecnologias” levantam problemas que precisavam ser mais bem debatidos para alinhar uma política linguística no Brasil no que diz respeito ao ensino. Os autores mostram inúmeras lacunas apresentadas por esses dois documentos – algumas delas retomadas já aqui –, mas também apontam alguns direcionamentos que foram, a meu ver, em certa medida incorporados pelas OCNEM de 2006.

Marcuschi (2011), uma visão integrada da leitura com os demais eixos de ensino, tal como proposto pelos PCN (1998) do Ensino Fundamental. Apesar disso, as OCNEM ainda fazem a separação histórica que o currículo brasileiro de Ensino Médio apresenta: conteúdos de Língua Portuguesa e de Literatura, sendo apresentadas as disciplinas em capítulos distintos, sugerindo-se, assim, uma divisão no exercício da disciplina (aulas de língua e aulas de literatura, como já sustentado pelo currículo escolar).

Se por um lado os PCNEM e os PCN+⁴⁰ não chamavam atenção para os conceitos de letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos, nas OCNEM esses termos/conceitos ganham não só lugar de destaque, mas também mostram a necessidade de se refletir e repensar o ensino de línguas a partir de situações contextualizadas/situadas. Para isso, o documento assume que a multiplicidade de linguagens, no trabalho com a leitura e com a escrita, prevê ao aluno do Ensino Médio que ao longo de sua formação escolar ele possa

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32).

O documento, além disso, chamam atenção para noção de que todo uso da linguagem é situado, isto é, logo no texto introdutório, deixa-se claro a compreensão de que os significados, atribuídos aos textos e discursos, são/devem ser considerados no tratamento escolar a partir não somente da materialidade linguística, mas, sobretudo, com base em contextualizações mais amplas que podem possibilitar situar os discursos a que somos expostos. Destaca-se, também, a necessidade de se recuperar a situacionalidade social, o contexto de produção e interpretação, ou seja, quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado (ROJO; MOITA-LOPES, 2004; OCNEM, 2006).

Nesse sentido, uma das primeiras orientações apresentadas pelo documento salienta

⁴⁰ Considero que os PCN+ em relação aos dois documentos analisados, apresenta pouco impacto no currículo do EM, devido a isso não apresento discussões a respeito dele nesta tese. Recomendo a leitura de Rojo e Moita-Lopes (2004) a respeito.

que ao estudante do Ensino Médio seja-lhe garantida “a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006) e que as ações, realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, possam propiciar ao aluno o “refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. (p.18).

Para que essas orientações se efetivem a partir do currículo, das ações e situações de aprendizagem em sala de aula, as OCNEM deixam claro que, por parte do professor e da escola, há a necessidade tanto de ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos sociais, quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática e situada sobre a língua e a linguagem a partir de situações concretas de usos sociais.

Assim, sustentadas a partir de discussões tanto teóricas quanto metodológicas, advindas do campo da Linguística Aplicada e das contribuições dessa área, nos últimos anos para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna, as OCNEM assumem como concepção de língua(gem) a perspectiva sociointeracionista, admitindo a relevância de se considerar que a produção de sentido em práticas orais, escritas e multissemiótica está relacionada com as diferentes instâncias sociais e com as situações de interação que nelas ocorre.

Além disso, é válido destacar que, ao assumir essa concepção de língua(gem), as orientações oferecem aos professores – novamente leitores em potencial – implicações práticas para o tratamento com os objetos de ensino nas práticas do letramento escolar, pois a partir dessa visão de linguagem, os alunos, com a mediação do professor, podem aprender não só na prática escolar, mas transpor para fora dela também, artifícios de escolhas éticas para lidar com os discursos com os quais estão em contato e que circulam socialmente, podendo aprender, assim, a problematizarem discursos hegemônicos da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem as diferenças tanto culturais quanto identitárias (MOITA-LOPES, 2006;2002).

Dessa maneira, as OCNEM ao assumirem a visão/abordagem sociointeracionista de linguagem, chamam também a atenção para fato de que trabalhar com textos e discursos, nas práticas do letramento escolar, não significa apenas tratar da identificação e da classificação de marcas ou estruturas linguísticas, ou seja, é necessário considerar que há muitos outros

elementos que devem ser vistos e considerados no trato com os textos/enunciados e com os discursos a partir de dimensões tais como

- (a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte: aos interlocutores; a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto;
- (d) **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (BRASIL, 2006, p. 21-22).

Por essas orientações apresentadas no documento, vemos que além de estarem fundamentadas em uma concepção mais clara de linguagem, as OCNEM defendem que nossas ações, realizadas pela linguagem, estão situadas socio-historicamente em diferentes práticas e eventos de letramentos, já que é

na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (BRASIL, 2006, p. 24).

É nesse sentido de práticas situadas, assumidas pelo documento para o ensino de Língua Portuguesa, que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos, sendo que tanto alunos quanto professores são vistos como sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico e, ao fazerem uso da língua e da linguagem, assumem propósitos distintos, bem como diferentes configurações em função de um querer-dizer (BAKHTIN, 2003[1952-3/1979]) que é marcado tanto discursivamente quanto ideologicamente.

Dessa maneira, as OCNEM defendem que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por meio de procedimentos sistemáticos e práticos, o desenvolvimento de

ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Para isso, o documento sugere que a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem deve promover letramentos múltiplos, tendo a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. (BRASIL, 2006).

Claro está, portanto, que ao assumirem a visão/concepção sociointeracionista de linguagem como norteadora do ensino no currículo do Ensino Médio, as OCNEM destacam o reconhecimento de que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (BRASIL, 2006, p. 28), isto é, o professor pode e deve procurar resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade, não primando apenas por uma outra modalidade, mas também por textos/enunciados multissemióticos.

Para defender essa visão, o documento propõe que a abordagem social do letramento seja um dos eixos de operacionalização do currículo e que guie as práticas de ensino e aprendizagem no espaço escolar, tal como defendidos pelos NEL, já discutidos nesta tese. Ainda para o desenvolvimento dessa perspectiva situada de ensino, o documento chama atenção da escola para que ela considere as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – sejam do próprio sistema escolar ou de contextos não escolares – isto é, que leve em consideração como propõem Barton e Hamilton (1998), Hamilton (2000a) e Rojo (2009) tantos os letramentos dominantes quanto os letramentos vernaculares ou locais e as implicações ideológicas deles decorrentes.

Assim, de acordo com o documento

trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. (BRASIL, 2006, p.29).

Nesse sentido, como proposto pelas OCNEM, a escola que se pretende efetivamente ser inclusiva e aberta à diversidade e que quer um aluno protagonista e autônomo em suas ações de aprendizagem, não pode ater-se mais somente aos letramentos da letra ou

convencionais (ROJO; BARBOSA, 2014a), mas deve, isso sim, abrir-se para os multiletramentos, que envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, os gêneros multissemióticos e hipermidiáticos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. – que podem e devem ser tomados como objetos de ensino a partir de uma correta transposição didática e didatização, sendo sustentados por uma clara teoria de aprendizagem.

O documento chama a atenção, também, para a necessidade do estudo da multimodalidade constitutiva dos textos/enunciados contemporâneos, deixando claro que a escola de EM deve assumir as múltiplas linguagens que estão presentes hoje nas práticas de uso da linguagem, tanto nos textos digitais quanto nos impressos. Nesse sentido, as OCNEM defendem que o conceito de Multiletramentos, conforme já discutido nesta tese, pode ser útil para o currículo no sentido de dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática (BRASIL, 2006).

O documento deixa claro, ainda, que não se trata apenas de acrescentar mais termos técnicos ao vocabulário profissional da área, nem se trata de simplesmente promover a comunicação mediada por computador quando o acesso a essa tecnologia ainda está restrito em nossas escolas, mas sim, em outros termos, trata-se de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da necessidade de (re)pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística (BRASIL, 2006) que muitos alunos ainda sofrem no contexto do letramento escolar brasileiro.

Essas abordagens teóricas (letramentos situados e multiletramentos) também são sugeridas pelo documento para fundamentar, juntamente com conceito de letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; NORTON, 2007; MONTE MÓR, 2012), um ensino de leitura que objetiva formar leitores como participantes ativos no processo de leitura e que deixem de “aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder” expressas pelos textos (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 14).

Nessa direção, o documento salienta que “nesse trabalho de leitura que visa ao letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais”. (BRASIL, 2006, p. 116).

Assim, o perfil que se traça para o alunado do Ensino Médio, na disciplina Língua

Portuguesa, segundo as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 32-34), é um leitor crítico e protagonista em diversas práticas e eventos de letramentos, como se pode observar no quadro 4:

QUADRO DE ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE LEITOR	
<p>– Conviver com situações de produção e leitura de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem que lhe permitam conhecer a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade;</p> <p>- Conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procure assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato.</p>	<p>– Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática e ideológica;</p> <p>– Ter acesso a práticas de leitura do domínio literário, que lhe permita estabelecer diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Ou seja, a leitura deve dar-se em situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.</p>

Quadro 4. Perfil geral do aluno do Ensino Médio, área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias, conforme as OCNEM. Fonte: Brasil (2006 p. 32-34).

Em termos de ações para a operacionalização do currículo do EM é visível, quanto à concepção de linguagem, linguagens/semioses, leitura e formação de leitor que as OCNEM assumem orientações tais como:

EIXOS	ORIENTAÇÕES
<i>Concepção de linguagem</i>	Sociointeracionista e uso situado da língua(gem) a partir de práticas de leitura e escrita que envolvem letramentos múltiplos, situados e multissemióticos (multiletramentos impressos e digitais).
<i>Linguagens/semioses</i>	Abertura e reconhecimento da multissemiose constitutiva dos textos contemporâneos e da importância do hibridismo de linguagens (inter-relação de texto verbal, visual e sonoro para o ensino tanto da leitura quanto da produção multissemiótica).
<i>Leitura</i>	Leitura a partir de eventos e situações significativas de interação, interlocução e posicionamento crítico entre o aluno, textos, autores lidos, discursos e vozes que emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

<i>Formação de leitor</i>	Leitor crítico, multissemiótico e ativo-responsivo frente aos textos e aos discursos que estão situados em práticas de multiletramentos (tanto múltiplos quanto multissemióticos). Há, portanto, a intenção de se formar um leitor crítico que, além de compreender os múltiplos sentidos dos textos, percebe as marcas de valores, intenções e ideologias neles presentes.
<i>Textos/enunciados multissemióticos</i>	Reconhecimento do hibridismo de linguagens/semioses no trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos e a relevância de serem consideradas no processo de formação do aluno, a partir das diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

Quadro 5. Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio a partir dos OCNEM (2006).

Nesse sentido, as discussões e reflexões feitas pelas OCNEM (2006) para operacionalização do currículo do EM abriram espaço para a revisão e alterações de alguns pontos em relação aos objetivos e objetos de ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino e que em alguma medida também impactaram os livros didáticos de LP.

3.3 O livro didático do Ensino Médio e os OEDs

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países, e seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Negligenciados como objetos de pesquisa e esquecidos por historiadores e bibliógrafos, como assevera Choppin (2004), os Livros Didáticos (LDs), tal como a *fênix*, nos últimos 30 anos, “renasceram” e se constituíram como um objeto de investigação sobre o qual inúmeros são os olhares dispensados. Esses materiais deixam de ser um tema de pouquíssimos estudos, como lamentava Marisa Lajolo em 1982, e se tornaram objeto de estudo e discussão de várias teses, livros, artigos e projetos de pesquisa em todo Brasil (BUNZEN, 2001), não só na área de Educação, Linguística, Linguística Aplicada, mas também em Sociologia, História, entre outras áreas.

Nesse sentido, Bunzen (2001) e Razzini (2001), já no início dos anos 2000, apresentavam discussões em seus trabalhos sobre o estado da arte a respeito dessas pesquisas que tratavam de materiais didáticos, em especial sobre os LDP, demonstrando como estava o

campo de pesquisa desses materiais.

Para Bunzen (2001), por exemplo, estudar o LDP pode parecer, para alguns, “chover no molhado”, pois inúmeras foram/são as produções a respeito desse objeto de investigação, bem como inúmeros são os mistérios já desvendados sobre ele, porém ainda há o que dizer/pesquisar a respeito de LDPs, uma vez que ainda existem muitos aspectos relacionados à escolha, mas principalmente ao uso desses materiais que merecem ser discutidos.

Assim, o estudo, a constituição da história do livro didático, bem como a preservação de acervos e os usos desses materiais, em contexto de práticas do letramento escolar, têm reunido pesquisadores em torno de núcleos institucionais, sobretudo, em Faculdades de Educação, de Letras e de Comunicação, que objetivam analisar desde o projeto gráfico-editorial a objetos de ensino e aspectos ideológicos e culturais dos LDP⁴¹. Nesses termos, podemos concordar com Mendonça (2012, p. 3) para quem

os estudos brasileiros acerca de livros didáticos de língua portuguesa (LDPs) têm uma história que talvez já possa justificar se pensar em uma subárea de especialidade. Os enfoques são os mais diversos, desde aspectos editoriais, passando por conteúdos e temas abordados, sua transposição didática, até os usos e práticas de letramento nas quais o LDP é objeto de leitura e ferramenta de mediação

A natureza dessas pesquisas mostra-nos que o LDP pode ser entendido então como uma “caixa de pandora” (GOMES, 2010), como uma “caixa preta” ou como um “objeto complexo e multifacetado” (BUNZEN, 2005a, 2005) e como um “gênero do discurso” (BUNZEN; ROJO, 2005), historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo.

No contexto do ensino brasileiro, Rojo e Batista (2003) mostram-nos que o livro didático do Ensino Fundamental, mas também o do Ensino Médio, tornou-se uma das principais fontes de leitura e de formação de leitores. Em direção semelhante Batista, Rojo e Zuñiga, (2005, p. 1) também destacam que

num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da

⁴¹ Um exemplo que pode ser citado como projeto de grande abrangência com essas características foi o Projeto Integrado de Pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (LDP-Properfil, Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq) cuja pesquisadora responsável era a Prof^a. Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo.

população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nas quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.

Nesse sentido, considerando ser o tratamento da multissemiose e as atividades de leitura de textos de gêneros multissemióticos presentes nos LDP do Ensino Médio e em OEDs o foco desta tese, defendo ser o LDP um gênero do discurso, conforme Bunzen e Rojo (2005), Barros-Mendes (2005), Padilha (2005) que, ao se produzido pelos autores e outros agentes, possui temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um estilo didático próprio que o insere em contexto sócio-histórico e ideológico não só específico – escolar – mas social também.

Além disso, é válido lembrar que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão no LDP para atenderem a determinados objetivos de ensino e aprendizagem e ao que é proposto pelos documentos oficiais. Nesse sentido, no que diz respeito ao LDP do EM, passados quase 20 anos da criação do PNLD do EF e de suas inúmeras transformações (BATISTA, 2003, 2004), em 2003, o MEC, a partir da Resolução nº. 38, de 15/10/2003 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Esse programa, igualmente ao PNLD do EF previa a universalização dos LDs para alunos do EM público em todo país.

Conforme a resolução publicada pelo FNDE, a execução do PNLEM seria constituída, inicialmente, como Projeto-Piloto no período de 2005 a 2007, sendo que o atendimento seria realizado de forma progressiva aos alunos da 1ª, 2ª, e 3ª séries dessa modalidade de ensino, matriculados em escolas públicas das regiões Norte e Nordeste, prioritariamente.

Para essa primeira seleção, escolha e aquisição de livros didáticos, o PNLEM priorizou livros de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, em 2004, ocorreu o processo de aquisição das obras, tendo sido atendidos 1,3 milhão de alunos da primeira série do Ensino Médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, com 2.705.048 livros de Português e Matemática que foram entregues até o início de 2005⁴² e, posteriormente, nesse mesmo ano, as demais regiões brasileiras também foram atendidas.

Igualmente como já ocorria com o PNLD do Ensino Fundamental, para o PNLEM

⁴² <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> . Acesso em 14 de junho de 2015.

houve um guia de escolha para ser usado pelos professores no momento da seleção das obras. Assim, para 2005, foi criado o guia do PNLEM/2005, e algo que chama atenção, de início nesse guia, é o fato de que não houve, à época, um catálogo (com resenhas das obras) voltado exclusivamente para a disciplina de Língua Portuguesa e outro para a de Matemática, isto é, as duas áreas figuraram em apenas um catálogo com as obras aprovadas.

De acordo com esse documento (Guia-BRASIL, 2005), para a disciplina de Língua Portuguesa, deveria ser escolhido apenas um livro a ser utilizado durante os três anos (2005, 2006 e 2007). Interessante perceber, nesse primeiro PNLEM, que o grupo de autores que participou e teve obras aprovadas, representa, de certo modo, uma geração de autores de LDPs de EM, respectivamente das décadas de 70 (Ernani, Nicola, Tufano), 80 (Cereja e Magalhães), 90 (Abaurre, Pontara e Fadel, Ulisses), sendo os demais autores representantes dos anos 2000, quando começam a produzir materiais para submissão à avaliação do MEC.

Para esse PNLEM, de acordo com dados do MEC, foram submetidas 11 (onze) coleções ao processo avaliatório de 2005, porém pelo Guia é possível verificar que foram selecionadas e aprovadas 9 (nove) coleções de livros didáticos, sendo 3 (três) de autoria individual e 6 (seis) de autoria compartilhada⁴³.

Cabe salientar como nos faz lembrar Bunzen (2005), que os livros didáticos, no Brasil, são conhecidos não por seus nomes, mas sim pelos nomes de seus autores, isso também implica reconhecer, em certa medida, a consolidação de alguns desses autores no campo de publicação, o longo processo de inserção deles no mercado editorial e o processo de *reprofissionalização* (BUNZEN, 2005) que ocorreu com esses autores em função das demandas de atividade oriundas da tarefa de produzir livros didáticos (palestras, divulgação da obra pelo país, etc.), isto é, muitos foram deixando a prática docente para se dedicarem exclusivamente à profissão de autor de livros didáticos.

Já em 2010⁴⁴, mesmo ano de lançamento das novas DCNEM, é publicado o Decreto presidencial de nº 7.08 que definiu novos procedimentos para execução dos programas de

⁴³ Alguns dos autores já apresentam uma longa experiência tanto com a produção quanto com a publicação de materiais didáticos do ensino fundamental e médio, a partir de trabalho em coautoria ou individuais, avaliados ou não pelo MEC. Para saber mais cf. Bunzen (2005).

⁴⁴ Considerando que os demais guias não apresentam orientações e nem critérios relacionados ao tratamento da multissemiose nos LDP, nosso recorte temporal sobre o PNLD inicial com o Guia de 2005, para contextualização, mas restringindo-se, posteriormente ao Guia de 2015, ao qual estão vinculadas as obras analisadas nesta tese.

material didático: PNLD, Programa Nacional de Livros Didáticos da Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Essa reconfiguração levou à extinção do PNLEM (BRASIL, 2014) e a ampliação do PNLD para o EM. É no bojo dessa reconfiguração que os Guias de LDP começam a reconhecer de forma mais explícita as múltiplas linguagens presentes em textos de gêneros multissemióticos nesses materiais e desvinculados da Teoria da Comunicação⁴⁵.

Assim, com base nessas observações, a partir da subseção 3.3.1, mostro como os critérios de avaliação do eixo de leitura e da coletânea de textos que compõem os LDP, foram configurados pela avaliação do MEC para o PNLD/2015, especialmente em relação ao eixo de leitura como objeto de ensino.

3.3.1 O PNLD-2015: as coleções aprovadas e o espaço da multissemiose e da leitura de gêneros multissemióticos

Em 2013, o FNDE e o MEC lançam o Edital 01 – CGPLI de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD/2015 do EM. Nesse Edital de seleção já se chamava atenção para o trabalho com textos de gêneros multissemióticos e capacidades de leitura referentes a esses gêneros nos LDPs, além de questões relacionadas às tecnologias digitais e os novos suportes de gêneros (digitais) como se pode observar no excerto abaixo (ênfase adiciona nossa):

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa

No tratamento didático dado ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as propostas devem:

- ✓ contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
- ✓ incluir, nas temáticas propostas para a leitura e a produção de textos, as preocupações éticas próprias da condição juvenil, subsidiando os debates

⁴⁵ Isso foi possível de ser observado a partir da análise dos Guias de 2005 e 2009 do PNLEM, mas também com base em pesquisas anteriores (GOMES, 2010) ao analisarmos três coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLEM de 2005, nas quais foram encontradas, em todas, orientações didáticas a respeito das funções da linguagem, tema fortemente discutido no Brasil e em materiais didáticos da década de 1970 e 1980 e nos livros didáticos desse PNLEM. Em Mendonça (2012) também é possível encontrar uma discussão a respeito de como essa teoria teve forte influência na legitimação das Histórias em quadrinhos e de outros gêneros quadrinizados para o currículo do ensino médio e para os livros didáticos, principalmente da 1ª e 2ª séries dessa modalidade de ensino.

- correspondentes por meio de textos opinativos, argumentativos e expositivos;
- ✓ considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;
 - ✓ abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
 - ✓ levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente;
 - ✓ considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto; (BRASIL, 2013, p. 43).

Quanto ao Guia do PNLD/2015, o inovador diz respeito, primeiramente, ao papel do sujeito do EM e a estreita relação desse com a questão da interculturalidade e da multiculturalidade, bem como a importância dessas para o currículo do EM; a necessidade do reconhecimento da multissessiosidade nas práticas de leitura e escrita e, por fim, a incorporação das tecnologias digitais ao currículo a partir da aprovação de uma coleção de livros didáticos com Objetos Educacionais Digitais (OEDs). Dessa última questão trato mais detalhadamente na próxima subseção.

Em relação ao sujeito-aluno do EM, seguindo de certo modo as discussões já feitas por alguns documentos oficiais lançados pelo próprio MEC, o Guia do PNLD/2015, destaca que (adicional nosso)

a escolarização do jovem deve organizar-se como *um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos*. Nesse processo, o diálogo efetivo e constante com as **culturas juvenis** é fundamental. A **cultura socialmente legitimada, de que a escola é porta-voz**, e na qual a **literatura erudita** é uma peça central, não deve se impor pelo silenciamento das **culturas juvenis, populares e regionais** que dão identidade social ao alunado do EM, mas como resultado de um diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do jovem como futuro cidadão se evidenciem para o próprio jovem. É o caso, então, de levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, *as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive*. Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as **práticas não escolares de letramento** e os **gêneros** (como as letras de **rap** e de canções, os **fanzines**, os **grafites**, os manifestos, **gêneros que circulam em redes sociais** etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (**quadrinhos** comerciais, suplementos juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.). (BRASIL, 2015, p.10).

Vemos, a partir desse excerto do Guia, a preocupação do MEC em considerar as práticas multiculturais com as quais os alunos se envolvem. É visível, portanto, a abertura de espaço para as culturas da juventude, sendo mencionados e considerados novos letramentos (práticas não escolares de letramento) e gêneros impuros (rap, *fanzines*, grafites, gêneros que circulam nas redes sociais... quadrinhos) muitos deles de circulação digital (ROJO, 2014).

Nesse sentido, vemos no Guia de escolha que as práticas de letramento envolvidas na formação do leitor devem ser reconhecidas e abordadas, sendo que as coleções deveriam apresentar ou apresentam atividades que tomam como objeto de reflexão o suporte e/ou o veículo, a autoria, o contexto (tanto o histórico-social quanto o de publicação e/ou circulação), de gêneros diversos, havendo assim, preocupação com o reconhecimento dos modos de ler próprios de cada gênero e de cada condição de produção específica.

Além disso, o guia, tomando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pela perspectiva da interdisciplinaridade, destaca e sugere que

pelos perspectivas interdisciplinares que oferece, assim como pela natureza de seu objeto e dos componentes curriculares que a compõem, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) é estratégica no enfrentamento dos desafios próprios da escola de ensino médio. Como a designação já indica, a área de LCT é um espaço escolar especialmente propício para:

- o planejamento conjunto, por parte das equipes docentes responsáveis, dos componentes curriculares em jogo;
- a organização didática de um conjunto bastante diversificado de práticas — verbais e não verbais — de expressão, comunicação e interação social;
- o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao domínio de diferentes línguas, linguagens e tecnologias de comunicação;
- a construção de conhecimentos especializados, relativos tanto às práticas já referidas quanto ao processo de interação/comunicação e às próprias línguas e linguagens. Trata-se, portanto, de uma área em que as formas de expressão, comunicação e interação — tanto as socialmente mais valorizadas quanto as relacionadas à condição juvenil — podem não só tornar-se objeto de reflexão e análise como, ainda, propiciar a criação de espaços multiculturais e multissemióticos de ensino -aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 88).

É visível que o Guia assume a questão da multissemiose como constituinte de muitos textos/enunciados, todavia, essa questão já mencionada no Guia de 2012, se consolida no de 2015 desde o texto introdutório e, comparativamente aos outros Guias, vemos uma evolução a respeito da inserção do termo ou de termos que remetem aos letramentos multissemióticos e a textos de gêneros multissemióticos, pois inúmeras vezes ou no texto indicador de critérios para escolha ou nas resenhas das obras, menciona-se palavras ou grupo de palavras que remetem à noção multissemiose, tais como: *múltiplas linguagens*, *linguagens em suas*

múltiplas manifestações – do linguístico – ao gestual, diversidade de linguagens, relações entre as modalidades oral e escrita.

Assim, para o PNLD/2015, das 17 coleções que passaram pelo processo avaliatório, foram aprovadas 10, conforme o quadro 6:

NOME DAS COLEÇÕES	Modalidade	EDITORIA
1. PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	Volumes 1, 2 e 3	Editora Moderna
2. LÍNGUA PORTUGUESA	Volumes 1, 2 e 3	Editora Positivo
3. LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	Volumes 1, 2 e 3	Editora Ática
4. NOVAS PALAVRAS	Volumes 1, 2 e 3	Editora FTD
5. PORTUGUÊS LÍNGUA E CULTURA	Volumes 1, 2 e 3	Base Editorial
6. PORTUGUÊS LINGUAGENS	Volumes 1, 2 e 3	Editora Saraiva
7. PROJETO ECO – LÍNGUA PORTUGUESA	Volumes 1, 2 e 3	Editora Positivo
8. PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	Volumes 1, 2 e 3	Editora Leya
9. VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO	Volumes 1, 2 e 3	Editora Saraiva
10. VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO	Volumes 1, 2 e 3	Editora SM
11. VIVA PORTUGUÊS	Volumes 1, 2 e 3	Editora Ática

Quadro 6. Coleções aprovadas na edição do PNLD 2015. Fonte: Brasil (2015).

Quanto aos critérios de avaliação relacionados à coletânea de textos e à leitura, o Guia do PNLD/2015 apresenta critérios para análise, sendo eles: *abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção; a adequação da coleção à linha pedagógica declarada e adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.* Esses critérios apresentam desdobramentos de outros critérios exclusivamente para avaliação dos eixos de: *leitura, literatura, produção de texto; oralidade, conhecimentos linguísticos,*

Manual do Professor e os OEDs (BRASIL, 2015), conforme descrição que segue:

a) ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA PELA COLEÇÃO

ENSINO DA LEITURA – Coletânea de textos

- ✓ Com perguntas voltadas exclusivamente sobre a coletânea de textos que compõe a coleção;

AS ATIVIDADES

- ✓ Com perguntas voltadas exclusivamente para as atividades de leitura da coletânea e textos tanto do material impresso quanto dos OEDs;

O TRABALHO COM A LITERATURA

- ✓ Com perguntas a respeito da Coletânea de textos Literários;

ATIVIDADES

- ✓ Apresenta perguntas que trata sobre a leitura literária e formação do leitor literária, a partir tanto do que é proposto como coletânea de textos literários nos LDPs quanto nos OEDs destinados à literatura ou correlatos com ela;

CONHECIMENTOS LITERÁRIOS

- ✓ Com perguntas relacionadas com os conteúdos ou “o tratamento do fenômeno literário?” (BRASIL, 2015, p. 96).

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO - As atividades

- ✓ Apresenta perguntas que tratam desde os objetivos da escrita de determinado gênero ao contexto de produção e circulação, com orientação quer sejam no livro impresso ou nos OEDs;

ORALIDADE - As atividades

- ✓ Com perguntas que buscam orientar na identificação a respeito de como os LPDs e os OEDs tratam a questão da oralidade como objeto de ensino e os gêneros orais;

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS - As atividades

- ✓ Apresenta perguntas voltadas para avaliação do trabalho com os conhecimentos linguístico-gramaticais a partir do material impresso e/ou nos

OEDs, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas.

ADEQUAÇÃO DA COLEÇÃO À LINHA PEDAGÓGICA DECLARADA - Manual do Professor

✓ Apresenta critérios relativos à proposta didático-pedagógica da coleção no sentido de orientação ao professor, tanto em relação ao material impresso quanto em relação aos OES.

B) CORREÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE CONCEITOS, INFORMAÇÕES E PROCEDIMENTOS

✓ Com questões/critérios que buscam avaliar se a obra apresenta conceitos, informações e procedimentos – no material impresso e nos OEDs – de forma contextualizada e atualizada e sem erro ou indução a erro.

C) RESPEITO À LEGISLAÇÃO, ÀS DIRETRIZES E ÀS NORMAS OFICIAIS RELATIVAS AO ENSINO FUNDAMENTAL E OBSERVÂNCIA DE PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AO CONVÍVIO SOCIAL

✓ Apresenta critérios que avaliam se a coleção – juntamente com os OEDs, quando houver – cumpre a exigência legal de não disseminar estereótipos e/ou preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.

Na representação da **Figura 7**, apresentam-se apenas os critérios relacionados com o eixo de leitura, a partir da Ficha Avaliativa do Guia (ANEXO 2):

ANEXO 2	
ANÁLISE AVALIATIVA	
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA PELA COLEÇÃO	
O Ensino de Leitura	
Coletânea de textos	
A coletânea é representativa do que a cultura escrita oferece ao adolescente/jovem do Ensino Médio?	
Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos?	
Inclui multimodais?	
Contempla a produção própria das culturas juvenis (incluindo a produção escrita e imagética)?	
As atividades	
As atividades – no material impresso e/ou nos OEDs – tratam a leitura como processo e colaboram significativamente para a formação do leitor?	
Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?	
Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?	
Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?	
Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido?	
Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?	
Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?	
Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?	
A coletânea favorece experiências significativas de leitura?	
Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira, quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social, região, entre outros?	
Os textos são autênticos?	
Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazem créditos e indicações de cortes?	
Os textos mantêm fidelidade à diagramação e layout próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão?	
O material disponível nos OEDs contribui para a experiência de leitura?	
As atividades de leitura colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?	
Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)?	
Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência?	
Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais?	
Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto?	
As atividades propostas nos OEDs colaboram significativamente para a proficiência do aluno?	
Gêneros/tipos: título, autor, gênero ou tipo (conforme a designação dada pelo LD) dos textos tomados como objeto de ensino de leitura.	

Figura 7. Recortes da Ficha Avaliativa do Guia PNLD/2015 – Língua Portuguesa. Fonte: Brasil (2015 p. 93-95).

Como se pode visualizar na figura da Ficha de Avaliação do PNLD/2015, foram elaborados critérios que objetivavam encaminhamentos, isto é, parâmetros básicos de qualidade da proposta metodológica para o ensino. Quanto aos critérios avaliativos direcionados ao eixo de leitura (envolvendo a coletânea de textos), o guia apresenta as seguintes orientações ao professor:

COLETÂNEA DE TEXTOS

- ✓ Com 8 (oito) perguntas voltadas exclusivamente sobre a coletânea de textos que compõem a coleção.

AS ATIVIDADES

- ✓ Com 13 (treze) perguntas voltadas exclusivamente para as atividades de leitura da coletânea e textos tanto do material impresso quanto dos OEDS.

As perguntas apresentadas chamam atenção em relação à diversidade de textos de gêneros discursivos, incluindo-se nessa os textos de gêneros multissemióticos (multimodais para o PNLD). Quanto ao eixo de leitura, vemos que há predominância de critérios que objetivam levar o professor a averiguar se a leitura é vista/trabalhada, pelo LDP, como uma *prática social* e uma *situação efetiva de interlocução* - leitor/autor/texto (*modelo interativo de leitura*) e como um *ato enunciativo-discursivo e de posicionamento crítico* (como atitude ativo-responsiva de apreciações e valorações afetivas, estéticas, éticas, políticas e ideológicas e leitura a partir da perspectiva do letramento crítico).

Apesar de apresentar questões que podem levar o professor ao reconhecimento de capacidades leitoras mais amplas nos LDPs, além de deixar claro que a leitura é um ato interlocutivo, dialógico (JURADO; ROJO, 2003; BETH MARCUSCHI, 2006), há apenas algumas orientações, mais precisamente *uma questão* apenas que trata a respeito da integração de múltiplas linguagens na constituição da significação de determinados efeitos de sentidos em textos de gêneros multissemióticos. Portanto, o espaço da multissemiose, nas questões relacionadas às capacidades leitoras de textos de gêneros multissemióticos ainda é insuficiente no próprio Guia de escolha.

3.4 Os conteúdos multimídia (OEDs) do PNLD/2015

Considerando que uma das questões inovadoras e diferenciais em relação às edições anteriores do PNLD do Ensino Médio diz respeito à presença de “materiais digitais” na escolha dos LDP, nesta seção, discuto a inserção dos conteúdos multimídia denominados de Objetos Educacionais Digitais (OEDs) na política de avaliação e distribuição de LD do MEC, dado ao fato também de que esses objetos digitais constituem parte do *corpus* desta tese.

Assim, a partir do Edital de 06/2011 para o PNLD de 2014 do EF e do Edital de 01/2013 para o PNLD/2015 do EM, o MEC lança a proposta dos conteúdos multimídia e complementares – OEDs – isto é, conteúdos digitais que iriam acompanhar os livros didáticos aprovados, sem excluir a possibilidade da presença dos livros didáticos impressos.

Cabe salientar que antes dessas ações do MEC em relação aos OEDs, outras tentativas já existiam no sentido de se criar articulações entre as tecnologias digitais com o currículo, como por exemplo, a partir do uso de Objetos digitais do Banco Internacional de Objetos

Educacionais – BIOE. Para situar como esses conteúdos multimídias integram e complementam as obras impressas cabe apresentar algumas diferenças entre Objetos de Aprendizagem (OAs) e os OEDs propostos pelo MEC.

3.4.1 Objetos de Aprendizagem e Objetos Educacionais digitais: diferenças conceituais

Nos últimos 20 anos, como nos fazem lembrar Rojo (2005; 2013) e Rangel (2005), grande tem sido o empenho dos programas governamentais brasileiros para a melhoria da qualidade das avaliações dos materiais didáticos que entram oficialmente nas escolas e nas salas de aula – principalmente os LDs. Além disso, devido ao grande impacto das tecnologias digitais em diversos âmbitos da sociedade, passou existir, também, a preocupação por parte do MEC em implementar políticas públicas de formação digital para docentes, objetivando o uso de tecnologias digitais em sala de aula (GOMES, 2015).

Nesse contexto, mais recentemente, vemos que pela força e pelo impacto das tecnologias digitais em vários setores da sociedade, a escola começa, mesmo que timidamente, a abrir suas portas para que materiais didáticos digitais possam “conviver” (ou se digladiarem?) com os impressos que reinam nesse espaço. Esses materiais digitais estão sustentados e originam-se de duas áreas que podem ser consideradas correlatas e que se ligam com a área de Educação: Tecnológica e Ciência da Computação (TAROUÇO, 2007).

No que diz respeito aos padrões relacionados tanto com critérios técnicos quanto pedagógicos a respeito de conteúdos de materiais didáticos digitais, não há dúvida de que o conceito de objeto de aprendizagem (*learning object*) – OA – tem sido fundamental em boa parte das discussões nos últimos anos (ADELL; BELLVER; BELLVER, 2010), mesmo com as inúmeras controversas e várias (in)definições a respeito do que seja um OA.

Na literatura existente, por exemplo, há inúmeros conceitos e definições a respeito desses recursos, contudo, como não é nossa intenção esgotar tais conceituações ou trazê-las em suas totalidades, são apresentadas apenas algumas questões a respeito dessas (in)definições sobre tais materiais.

No que diz respeito aos órgãos e instituições normalizadoras sobre OAs, em 1996 o Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem (LTSC - *Learning Technology Standards Committee*) do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos - IEEE) definiu OA como “uma entidade, digital ou não digital, que

pode ser usada, reusada ou referenciada durante uma aprendizagem apoiada em tecnologia” (IEEE, 2000, p. 5). A definição apresentada pelo IEEE é extremamente ampla/vasta e, numa tentativa de redefinição desse conceito, Wiley (2000) apresenta outro, objetivando potencializar muito mais o caráter digital desses materiais e o poder de reutilização que podem apresentar.

Assim, para o autor, um OA pode ser compreendido como qualquer recurso digital que pode ser reutilizado no apoio à aprendizagem de determinados conteúdos. Além disso, Wiley (2000) defende que

objetos de aprendizagem estão geralmente compreendidos como entidades digitais acessíveis via Internet, significando que um número infinito de pessoas pode acessá-los e usá-los simultaneamente (diferentemente da mídia instrucional tradicional, como o projetor ou a fita de vídeo, que só podem existir em um lugar de cada vez). Fora isso, aqueles que incorporam objetos de aprendizagem podem colaborar e se beneficiar imediatamente de novas versões. Estas são diferenças significativas entre objetos de aprendizagem e outras mídias instrucionais que existiam anteriormente (p. 07).

Ainda para explicar o conceito de OA, o autor nega, em parte, a metáfora do LEGO, utilizada por alguns autores na definição de OAs, por considerar que ela pode controlar e limitar o modo como pessoas pensam sobre objetos de aprendizagem. Wiley (2000) utiliza, então, a metáfora do átomo, ou seja, para o autor, assim como o átomo, um OA pode ser combinado e recombinação com outros elementos, formando algo maior. Em outras palavras, cada OA pode se constituir em um módulo com um conteúdo autoexplicativo, sendo, portanto, autossuficiente e sem a necessidade de complementos.

Nesse sentido, Wiley (2000), baseando-se nessa visão, defende a tese de que assim como um átomo não pode ser recombinação com qualquer outro tipo de átomo, os OAs também precisam estar dentro do mesmo contexto e abranger conteúdos que se relacionam entre si. Já para Rojo (2014), embora as primeiras menções a respeito de AO (conforme o foco no ensino ou na aprendizagem) já datem de mais de 20 anos, a definição do que sejam OAs ainda é bastante vaga e variável.

Outros autores, como Leffa (2006) citando McGreal (2004), destaca que os OAs foram considerados de quatro maneiras ou categorias: 1) *qualquer coisa*; 2) *qualquer coisa digital*; 3) *qualquer coisa com objetivo educacional*; e 4) *qualquer coisa digital com objetivo educacional*. Para McGreal (2004) há, nessas categorias, nomes variados conforme vemos a

seguir.

- **Qualquer coisa:** recurso, componente, recurso de aprendizagem;
- **Qualquer coisa digital:** objeto de conteúdo, objeto de informação, objeto de conhecimento, objeto de mídia, elemento de mídia elementar, objeto de informação reutilizável;
- **Qualquer coisa com objetivo educacional:** objeto educacional, objeto de aprendizagem;
- **Qualquer coisa digital com objetivo educacional:** objeto de aprendizagem reutilizável, unidade de aprendizagem, unidade de estudo.

Sheperd (2000) também apresenta uma definição do que sejam OAs. Para esse autor, esses objetos devem ser rotulados em função do propósito de sua utilização e não do tipo de material que os forma, ou seja, o autor destaca a potencialidade dos OAs em função dos objetivos de aprendizagem e não daquilo que os constituem como tal. A organização sugerida por Sheperd (2000, p.45) é:

- **OAs integrados:** pequenos tutoriais, estudos de caso, simulações;
- **OAs informativos:** visões gerais/sumários, descrições/definições, demonstrações/modelos, exemplos de trabalhos, casos/histórias, papers e artigos;
- **OAs Práticos:** problemas, jogos/simulações, exercícios de prática e treinamento, exercícios de revisão, testes/avaliações.

De todo modo, como asseveram Adell *et al.* (2010) em qualquer um dos casos das visões apresentadas na literatura atual sobre OA, não encontramos consenso sobre a melhor definição para esses materiais. Além disso, como defende Araújo (2013), embora repositórios e pesquisadores proponham um conjunto variado de critérios para avaliação, não há consenso quanto aos aspectos que determinariam a melhor qualidade de um OA, existindo assim, hoje, diversos OAs que mesmo apresentando contribuições para o ensino e aprendizagem em diversas disciplinas, em especial no nosso caso de Língua Portuguesa, também se mostram lacunares no que diz respeito às questões pedagógicas e técnicas/digitais em alguns casos.

Todavia, é consensual também, como salientam Adell *et al.* (2010) entre os vários pesquisadores de OAs, que um dos grandes benefícios de se dispor desses recursos acessíveis pela rede e que podem ser reutilizados e compartilhados em diferentes contextos, reside na questão da diminuição de custos de produção, uma vez que um mesmo OA pode servir para diferentes aprendizagem.

No caso desta tese, opto por pela perspectiva teórica de autores como Menezes (2014), Galafassi *et al.* (2014), Ribeiro (2013) e Araújo (2013), os quais propõem e defendem que OAs podem ser analisados em duas perspectivas: *didático-pedagógica e técnica/ergonômica*. Em relação às características da dimensão pedagógica – que mais interessam a esta tese – estas estão relacionadas, conforme os autores, com a concepção de objetos que facilitam o trabalho de professores e alunos, visando à aquisição do conhecimento, sendo considerados os seguintes aspectos pedagógicos importantes:

- **Interatividade:** indica se há suporte às consolidações e ações mentais, requerendo que o aluno interaja com o conteúdo do OA de alguma forma, podendo ver, escutar ou responder algo.
- **Autonomia:** indica se os objetos de aprendizagem apoiam a iniciativa e tomada de decisão.
- **Cooperação:** indica se há suporte para os alunos trocarem opiniões e trabalhar coletivamente sobre o conceito apresentado.
- **Cognição:** refere-se às sobrecargas cognitivas alocadas na memória do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.
- **Afetividade:** refere-se aos sentimentos e motivações do aluno com sua aprendizagem e durante a interação com o OA. (GALAFASSI *et al.*, 2014, p.8).

Em relação às características técnicas, Menezes (2014) e Araújo (2013) – esta última autora baseando-se em Leffa (2006) e outros autores – propõem uma classificação central das características que constituem um OA, abarcando, praticamente todas as definições apresentadas por muitos autores:

Menezes (2014)	Araújo (2013)
a)Disponibilidade: indica se o objeto está disponível para ser utilizado.	a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem;
b)Acessibilidade: indica se o objeto pode ser acessado por diferentes	b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas

plataformas.	situações de ensino e aprendizagem;
c) Confiabilidade: indica que o OA não possui defeitos técnicos ou problemas no conteúdo pedagógico.	c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade;
d) Portabilidade: indica se o OA pode ser transferido (ou instalado)	d) acessibilidade: ser facilmente acessível via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais;
e) Interoperabilidade: medida de esforço necessário para que os dados dos OAs possam ser integrados a vários sistemas.	e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia; e
f) Usabilidade: indica a facilidade de utilização dos OAs por alunos e professores	f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.
g) Manutenibilidade: é a medida de esforço necessária para alterações	
h) Granularidade: é a extensão à qual um OA é composto por componentes menores e reutilizáveis.	
i) Agregação: indica se os componentes do OA (grãos) podem ser agrupados em conjuntos maiores de conteúdos como, por exemplo, as estruturas tradicionais de um curso.	
j) Durabilidade: indica se o OA se mantém intacto quando o repositório em que ele está armazenado muda ou sofre problemas técnicos.	
l) Reusabilidade: indica as possibilidades de reutilizar os OAs em diferentes contextos ou aplicações. Essa é a principal característica do OA e pode ser influenciada por todas as demais.	

Quadro 7. Características técnicas de um OA. Fonte: Adaptado de Menezes (2014) e Araújo (2013).

A partir do que foi discutido, anteriormente, e como base no Quadro 5, é visível que não há definição consensual do que seja um OA, sendo que as possíveis definições que existem parecem encaminhar como destaca Araújo (2013) para descrição e avaliação dessas, ferramentas para aspectos muito mais técnicos do que didático-pedagógicos.

Nesse sentido, buscando sanar, em certa medida, essa lacuna na avaliação didático-pedagógica de OAs, o MEC, em 2007, publicou um documento orientador intitulado *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico* (BRASIL, 2007), que objetiva apresentar orientações para além de questões técnicas em relação aos OAs. Esse documento, no último tópico – **Avaliação de objetos de aprendizagem** – apresenta algumas discussões que tratam a respeito de aspectos pedagógicos de um OA, sendo tomado por base a teoria de *Aprendizagem significativa*⁴⁶ (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003 *apud* BRASIL, 2007).

A partir desse documento, vemos que alguns passos foram dados na direção de se considerar aspectos didático-pedagógicos em relação aos OA, porém, no caso específico do campo de Língua Portuguesa e Linguagens, nada se fala sobre que critérios que podem ser válidos para a análise e produção de OA.

Contudo, se nos documentos oficiais como o descrito anteriormente, vemos lacunas quanto aos encaminhamentos de orientações para a avaliação de OA na área de linguagem, na literatura acadêmica já é possível encontrarmos alguns trabalhos que buscam sanar essa deficiência e que apresentam olhares mais atentos sobre o processo de criação e avaliação de OAs.

Assim, para Araújo (2013), por exemplo, todo OA deve apresentar uma teoria de base, sendo que no caso de Língua Portuguesa, a autora sugere que na análise de OAs voltadas para leitura, mas se estendendo essa visão para os outros objetos de ensino, sejam levada(s) em consideração a(s) concepção (ões) de linguagem como um dos critérios didático-pedagógicos.

Em direção semelhante a essa autora, Ribeiro (2013) e Garcia (2014), a partir de suas dissertações de mestrado, discutem, respectivamente, uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica para jogos educacionais digitais no ensino de Língua Portuguesa e a perspectiva de língua(gem) e de ensino subjacente em vídeos educacionais, também voltados para Língua Portuguesa e apresentam critérios pedagógicos para avaliação de OAs. Alguns desses critérios apresentados pelos autores em seus trabalhos são discutidos no capítulo metodológico desta tese e reconfigurados em função do nosso objeto de pesquisa para a

⁴⁶ Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (AUSUBEL, 2003).

análise dos dados gerados.

3.4.2 Os OEDs do MEC: conteúdos multimídia complementares

A abertura do currículo do EM para conteúdos digitais, vinculadas aos LDP impressos, tem suas raízes como já discutido anteriormente, com a publicação do Edital 01/2013 do PNLD 2015 que objetivou avaliar e selecionar coleções de livros didáticos a serem escolhidas pelos professores das escolas públicas brasileiras para uso no triênio 2015-2017.

Entre as inúmeras alterações sofridas pelo PNLD e já destacadas neste capítulo, a que se torna mais significativa e que interessa às discussões desta tese, diz respeito à incorporação dos OEDs aos livros impressos. Nesse sentido, quanto ao Edital de 01/2013, direcionado para aprovação de livros didáticos do EM, a respeito dos tipos de coleções, foi permitida a inscrição de coleções do tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos e coleções do tipo 2: Obra Impressa composta de livros impressos e PDF. Interessante destacar que em relação às obras multimídia, conforme o Edital 01/2013, os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados aos OEDs e deveriam conter *um índice de referência a esses objetos*.

Vemos ainda que em relação à definição do que é seja um “conteúdo multimídia”, o Edital deixa claro no subitem 4.2.3 (Edital 01/2013) a ideia que os OEDs são compreendidos como “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas da web e outros elementos”. Essa ampliação aproxima-se das (in)definições feitas por alguns autores sobre OAs.

Para melhor sistematização do que foi proposto pelo MEC, no Quadro 8, apresento alguns excertos dos editais do EF e do EM, com os quais é possível compreender o que foi proposto como conteúdos multimídia – OEDs (destaques nossos):

Edital 06/2011 – PNLD/2014 – ENSINO FUNDAMENTAL	Edital 01/2013 – PNLD/2015 – ENSINO MÉDIO
<p>3.1.1 As coleções serão inscritas de acordo com as seguintes composições: Coleção Tipo 1 Conjunto de livros impressos <u>Coleção Tipo 2 Conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia.</u> 3.3. <u>Entende-se por conteúdo multimídia os temas curriculares tratados por meio de um</u></p>	<p>3. Das Obras Didáticas 3.1. As obras didáticas deverão ser inscritas em um dos seguintes tipos de composição: 3.1.1. <u>Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos.</u> 3.1.2. Tipo 2: Obra Impressa composta</p>

conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregar todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual.

3.4. Os conteúdos e atividades dos livros que compõem as coleções devem permitir, independentemente dos conteúdos multimídia, a efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da coleção.

3.4.1. Os conteúdos multimídia deverão ser elaborados tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto o individual (fora de sala de aula).

3.5. Os objetos educacionais digitais contidos em cada conteúdo multimídia **são complementares e devem estar articulados com o conteúdo dos volumes impressos, tanto no que diz respeito ao livro do aluno quanto ao manual do professor.**

3.7. Os conteúdos multimídia devem primar pela diversidade de objetos interativos e de possibilidades de uso por parte do aluno e do professor.

3.9. Cada DVD ROM que acompanhar os volumes da coleção do Tipo 2 deverá conter entre 10 e 20 conteúdos multimídia. Cada conteúdo multimídia deverá ter de 1 a 5 objetos educacionais digitais, escolhidos entre as categorias: audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador ou infográfico animado.

[...]

3.11. **Cada objeto educacional digital só poderá ser apresentado em uma única coleção e em um único volume dessa coleção.**

4. Da Disponibilização dos Conteúdos Multimídia do DVD ROM

4.2. Os conteúdos multimídia aprovados deverão ser disponibilizados no Portal do Professor ou em outro ambiente virtual do Ministério da Educação por meio de links que direcionem aos endereços das editoras com coleções aprovadas, sem ônus adicional.

4.3. Os endereços das editoras deverão ser específicos para o PNLD 2014 e serem disponibilizados no formato: www.nomedaeditora.com.br/pnld/anos finais. A hospedagem, a manutenção e a administração desses endereços serão de inteira responsabilidade da editora. **O acesso aos conteúdos multimídia, entretanto, só será possível por meio de portais do MEC, conforme definido no subitem 4.2 deste edital.**

[...]

4.6. Os endereços das editoras citados no item 4.3 poderão disponibilizar, dentre outros, os conteúdos multimídia já disponíveis no Portal do Professor

de livros impressos e PDF

4.2. Das obras do Tipo 1

4.2.2. **Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais.**

4.2.3. **Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.**

4.2.4. Os livros digitais deverão conter um índice de referência dos objetos educacionais digitais.

4.2.5. Os objetos educacionais digitais **deverão ser acessados tanto pelo índice de referência como também pelos ícones nas páginas onde são referidos.**

[...]

4.2.7. Nos livros impressos deverá haver, **ainda que iconográfica, uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis nos livros digitais correspondentes.**

[...]

4.2.12. A pertinência dos livros digitais será avaliada em termos de sua utilidade pedagógica, sem distinção de complexidade entre as obras digitais que forem aprovadas.

[...]

4.2.18. Os alunos e professores deverão ter livre acesso aos livros digitais correspondentes aos livros impressos escolhidos pela sua escola.

4.2.18.1. O acesso deverá ocorrer por meio de login e senha a serem fornecidos pelo editor para cada exemplar impresso.

4.2.20. Os livros digitais deverão ser utilizados sem a necessidade de conexão à internet, exceto por ocasião do primeiro acesso ao material.

(http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html) e TV Escola (http://tvescola.mec.gov.br/), cuja catalogação está estruturada por nível de ensino, áreas do conhecimento e formatos das mídias, respeitados os direitos autorais no uso de materiais de terceiros. Esses conteúdos, selecionados pela editora, deverão ser publicados por meio de links e não serão passíveis de qualquer tipo de remuneração.	
---	--

Quadro 8. Orientações sobre inscrição de obras para Ensino Fundamental e Médio. Fonte: Adaptado de Brasil (2011) e Brasil (2013).

Vemos nos excertos do Quadro 8, com relação à definição do que é seja um “conteúdo multimídia”, houve, do Edital 06/2011 para o Edital 01/2013, alterações a respeito desse tipo de objeto, sendo que no Edital do EF o conceito trata de categorias de OEDs (audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado).

Já no Edital de obras para o EM a definição de OEDs apresentada no subitem 4.2.3 (Edital 01/2013) é ampliada, sendo propostos como OEDs: “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas da web e outros elementos”. Todavia, o aspecto central na diferenciação dos OEDs em relação aos OAs é o fato de que aqueles devem ser vinculados às obras impressas, isto é, materiais satélites, secundários e complementares e, portanto, dependentes do conteúdo dos livros impressos (ROJO, 2014; CHINAGLIA, 2016).

Assim, como já discutido anteriormente, das 17 coleções que passaram pelo processo avaliatório no PNLD 2015, foram aprovadas 10, sendo que nove são do Tipo 2, constituindo-se de seis volumes impressos — três destinados ao aluno (LA), três ao professor (MP) — e de uma versão correspondente em PDF. Complementando as coleções aprovadas, uma coleção do Tipo 1 foi aprovada, vindo acompanhada, portanto, de um DVD com atividades e materiais complementares em meio digital – os OEDS –, os quais ficariam disponíveis, posteriormente, no portal da editora para acesso pelos alunos e professores a partir de login e senha.

A obra aprovada com OEDs é da Editora Leya⁴⁷, cujo título é ***Português – Linguagem em conexão***, das autoras Maria da Graças Leão Sete, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, submetida a primeira vez à avaliação ministerial. A descrição detalhada da coleção será apresenta na metodologia e análise dos dados.

⁴⁷ De acordo com dados do seu site, a Editora LeYa nasceu em 2008 como grupo editorial no qual se integram algumas das mais prestigiadas editoras de língua portuguesa. Líder do mercado editorial português, angolano e moçambicano, a LeYa está também presente em Portugal e no Brasil, onde assumiu uma posição de destaque na área de edições gerais e atuando, igualmente, no setor da Educação e das tecnologias aplicadas ao Ensino. Disponível em: <http://www.leyaeducacao.com.br/digital/>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

Quanto aos critérios avaliativos da coleção tipo 1, o Edital de convocação de obras apresenta critérios pedagógicos e técnicos (pouco claros) em relação aos OEDs. Esses critérios deveriam ajudar aos professores no desafio da análise de aspectos já consagrados na avaliação dos LDPs (gráficos-editoriais, proposta metodológica, objetos/eixo de ensino), porém, agora no que diz respeito aos OEDs e deveriam ter maior atenção por parte da avaliação feita pelos professores, já que antes não existiam objetos digitais.

Assim, o guia do PNLD/2015 propôs de um modo geral e, a meu ver, pouco sistemático, questões gerais para a avaliação dos OEDs, considerando se:

- As atividades dos OEDs contribuem para o trabalho com a escrita?
- As atividades dos OEDs contribuem para o ensino-aprendizagem do eixo da oralidade?
- As atividades dos OEDs contribuem para o trabalho com o eixo dos conhecimentos linguísticos?
- Traz orientações para o professor nos OEDs? (Manual do Professor)
- Os conceitos, informações e procedimentos – no material impresso e nos OEDs – são apresentados de forma contextualizada e atualizada, sem erro ou indução a erro? (BRASIL, 2015, p. 93-100).
-

Como o interesse desta tese está relacionado aos OEDs de leitura, destaco os critérios relativos a esse eixo de ensino presentes no guia do PNLD/2015 a partir da Ficha de Avaliação, conforme **figura 8**:

ANEXO 2

ANÁLISE AVALIATIVA

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA PELA COLEÇÃO

O Ensino de Leitura

Coleção de textos

A coleção é representativa do que a cultura escrita oferece ao adolescente/jovem do Ensino Médio?

Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos?

Inclui multimodais?

Contempla a produção própria das culturas juvenis (incluindo a produção escrita e imagética)?

As atividades

As atividades – no material impresso e/ou nos OEDs – tratam a leitura como processo e colaboram significativamente para a formação do leitor?

Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta?

Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)?

Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas?

Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido?

Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?

Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?

Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?

A coleção favorece experiências significativas de leitura?

Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira, quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social, região, entre outros?

Os textos são autênticos?

Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazem créditos e indicações de cortes?

Os textos mantêm fidelidade à diagramação e layout próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão?

O material disponível nos OEDs contribui para a experiência de leitura?

As atividades de leitura colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?

Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)?

Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência?

Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais?

Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto?

As atividades propostas nos OEDs colaboram significativamente para a proficiência do aluno?

Gêneros/tipos: título, autor, gênero ou tipo (conforme a designação dada pelo LD) dos textos tomados como objeto de ensino de leitura.

Figura 8. Recorte de partes da ficha de avaliação. Fonte: Brasil (2015, p. 93- 95).

Conforme a Figura 8 é perceptível que tanto no Edital quanto no guia do PNLD 2015 de Língua Portuguesa, os critérios a respeito dos OEDs parecem ser insuficientes e pouco claros para avaliação dos OEDs de leitura. Assim, buscando apresentar contribuições a essas lacunas, julgo pertinente destacar que para que aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de leitura que possam ajudar no desenvolvimento de letramentos multissemióticos, letramentos críticos e protagonistas (MOITA-LOPES; ROJO, 2004) com nossos alunos do EM a partir de materiais didáticos digitais, é necessário que se proponham, como defendem Araújo e Filho (2009) tarefas significativas para o aluno, tanto do ponto de vista do próprio aprendizado de leitura, quanto do ponto de vista do interesse pela tarefa e da qualidade dos materiais que são apresentados aos alunos.

Nessa perspectiva, penso que se faz necessário que critérios pedagógicos mais claros e sistemáticos sejam considerados no momento tanto da elaboração quanto da avaliação de materiais didáticos digitais. Assim, considerando a escassez de critérios na literatura da área, a

seguir, apresento um conjunto de critérios que servirão como categorias para geração e análise dos dados obtidos a partir dos OEDs de modo geral, mas também para análise específica daqueles voltado para leitura presentes na coleção aprovada pelo PNLD/2015.

O conjunto de categorias de análise proposto foi adaptado de Ribeiro (2013) e Araújo (2013), aos quais foram acrescentados outros no que diz respeito a aspectos didático-pedagógicos de avaliação relacionados a OEDs. A esses critérios foram acrescidos outros, relacionados mais especificamente ao processo de hibridização e intercalação de linguagens que podem aparecer na constituição do *design visual/digital* dos OEDs, sendo que para a constituição desses critérios relacionados com hibridização e intercalação de linguagens, tomo por base a discussão feita por Santaella (2001) de linguagens híbridas, conforme já discutido nesta tese.

CATEGORIA - 1) DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS:

- a) Concepção (ões) de linguagens;
- b) Objetivos de aprendizagem;
- d) Estrutura da atividade e do conteúdo;
- e) Concepção epistemológica de aprendizagem;
- f) Tipo de OEDs;
- g) Função/objetivo do OEDs;
- h) Capacidades de leitura favorecidas;
- i) Interatividade/interação;
- j) Constituição multissemiótica.

Essas categorias/procedimentos para análise são retomadas, de forma detalhada, na metodologia e na análise dos dados, conforme veremos no próximo capítulo.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo retomadas as questões de pesquisa e objetivos propostos para o estudo. Assim, o capítulo está dividido em três momentos. No primeiro, discuto a respeito do campo da Linguística Aplicada e a possibilidade de realização de pesquisa de caráter documental de natureza qualitativo-interpretativista nessa área. Em seguida, apresento os critérios para seleção e geração do *corpus* e, por fim, os procedimentos para análise dos dados a partir das categorias elaboradas com base no referencial teórico que embasa a pesquisa.

Assim, como discutido na introdução desta tese, o objeto de investigação desta pesquisa é o tratamento da multissemióse a partir dos textos de gêneros discursivos multissemióticos e atividades de leitura presentes em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio, aprovadas pelo PNLD/2015, tendo uma dessas coleções OEDs, sendo focalizado para este estudo apenas aqueles voltados ao eixo de leitura.

Dessa maneira, buscando encontrar encaminhamentos para o estudo desse objeto de pesquisa, o objetivo geral desta tese é: *analisar como são mobilizadas capacidades de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em duas coleções de LDP do Ensino Médio (uma com OEDS e outra sem), verificando se essas capacidades auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas no que tange à leitura*. Partindo desse objetivo mais geral, são objetivos específicos:

1. *Identificar os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes na coleção de livros didáticos em relação aos demais gêneros a fim de evidenciar o peso dado à multissemióse nas coletâneas de gêneros que compõem as coleções;*
2. *Analisar um conjunto de atividades de leitura propostas para esses textos/enunciados multissemióticos nos livros impressos e os tipos de OEDs de leitura e/ou relacionados a esse eixo, comparando gêneros em que há predomínio da modalidade da linguagem verbal (escrita) e gêneros multissemióticos presentes nas coleções e comparando gêneros multissemióticos entre coleções;*
3. *Delinear capacidades de leitura exigidas em materiais didáticos impressos e em OEDs, a partir da análise do que propõem as coleções e os objetos digitais, que*

possam ajudar no trabalho com letramentos multissemióticos e críticos para o ensino de leitura em sala a partir desses materiais.

Para o desenvolvimento desses objetivos, três questões de pesquisa foram elaboradas:

- 1) Quais são os textos de gêneros discursivos multissemióticos mais presentes nas coleções e de que âmbitos/práticas de letramentos e esferas são?*
- 2) Quais os tipos atividades de leitura são propostas para o trabalho com os textos de gêneros multissemióticos nos livros impressos e nos OEDs e se essas atividades favorecem a mobilização de capacidades de leitura que podem ajudar o aluno a construir significados tanto para a constituição multissemiótica quanto para assumir posicionamentos críticos (réplica ativa e letramento crítico) em relação ao que é proposto como leitura?*
- 3) Que capacidades de leitura envolvendo letramentos multissemióticos e críticos podem ser pensadas a partir do que já é proposto pelos LDP analisados e OEDS?*

Apresentados os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, na próxima seção, discuto as contribuições das pesquisas em LA, inclinando a discussão para as contribuições dessa área no trabalho com materiais didáticos, em especial, os de Língua Portuguesa.

4.1 A pesquisa em Linguística Aplicada e os materiais didáticos (impressos e digitais) de Língua Portuguesa: caminhos para a pesquisa documental

Conforme Rojo (2013b), as investigações na área de LA a respeito do ensino e aprendizagem de Línguas – em nosso caso especial de Língua Portuguesa – têm englobado vários objetos de estudo que dizem respeito aos letramentos escolares, incluindo referenciais e propostas curriculares, práticas de sala de aula e “materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas e livros didáticos)” (p.163).

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no âmbito da LA, mas especificamente sobre materiais didáticos, têm mostrado o papel estruturador e cristizador dos currículos desempenhados pelo LD e por outros materiais impressos, sendo possível encontrarmos, também, certa homogeneização das práticas e propostas de didatização presentes nesses materiais (ROJO, 2013b). Assim, pensando nos LDPs do EM, a justificativa para empreender a análise científica de materiais impressos e digitais está em consonância com todo um debate tanto teórico de pesquisas e estudos, quanto de aspectos normatizadores que foram – e ainda são – colocados por documentos oficiais nos últimos 20 anos e incorporados, em certa medida, pelo PNLD ao longo das avaliações realizadas pelo MEC das obras didáticas, conforme já discutido nesta tese.

Além dessa questão que justifica o estudo de LDPs e dos OEDS, o presente estudo sustenta-se a partir da necessidade de um olhar mais específico, a partir do campo da LA, sobre esses materiais é de suma importância para as questões de ensino e aprendizagem, podendo, portanto, esta pesquisa se converter em subsídios para as futuras avaliações a serem feitas pelo PNLD do EM a respeito tanto dos livros impressos quanto dos conteúdos multimídia no que diz respeito à leitura de textos de gêneros multissemióticos, mas principalmente, para o auxílio dos professores a no que tange ao uso desses.

Deste modo, o que se pretende não é apresentar um trabalho de caráter essencialmente avaliativo sobre a multissemiose e as atividades de leitura de gêneros multissemióticos no LDP e nos OEDs, nem tampouco avaliar aspectos gráficos e metodológicos vinculados a esses materiais com mais um ‘olhar’ de ciência moderna, no sentido de uma vigilância epistemológica sobre eles (BUNZEN, 2005). Busco, efetivamente com este estudo, entender como esses textos de gêneros multissemióticos podem favorecer a ampliação de capacidades de leitura que se requer do sujeito leitor – alunos, principalmente – no sentido de favorecerem o desenvolvimento de multiletramentos que são necessários para a compreensão da significação de tais textos tanto no material impresso quanto em relação aos OEDS de leitura.

Dessa maneira, baseando-me nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativo-interpretativista recorrente nas pesquisas em LA (MOITA-LOPES, 1994; 2006), a metodologia de pesquisa utilizada é a análise documental. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 35), os estudos mais recentes que tomam por base a pesquisa qualitativa defendem que para o entendimento do mundo contemporâneo,

precisamos concentrar-se nos contextos – o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo, e assim por diante.

Lankshear e Knobel (2008, p. 40) propõem também que a análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas qualitativas, já que os documentos “informam decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola, etc. (...) e podem proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão”. Nesses termos, documentos numa perspectiva interpretativista de pesquisa, conforme os autores, incluem:

- O potencial para fundamentar decisões presentes e futuras relacionadas à educação em geral, à Pedagogia dentro de uma área disciplinar específica ou entre disciplinas, além do desenvolvimento profissional de professores, de políticas educacionais, de grades curriculares, etc.;
- O potencial para proporcionar uma “leitura” ou relato do desenvolvimento de uma política, de um currículo, uma prática, um evento social ou outro fenômeno que cause algum impacto na educação (por exemplo, responsabilidade escolar, testes padronizados, recursos curriculares, novos planos de ensino);
- O potencial para proporcionar esclarecimentos contextuais e históricos de uma questão, evento, problema ou prática relevante para a educação [...]. (LANKSHEAR; KNOBEL 2008, p. 177-178).

Além disso, Lankshear e Knobel (2008) salientam que a análise documental deve estar coerentemente relacionada com a perspectiva teórica usada pelo pesquisador e com o problema/objetivo de pesquisa apresentado, sendo que as pesquisas baseadas em documentos podem ter diferentes propósitos. A respeito desses propósitos, os autores citam três eixos norteadores para guiar o tipo de pesquisa de análise documental, a saber: a “pesquisa que constrói ‘interpretações’ para identificar ou construir significado”; a “pesquisa baseada em documentos realizada para desenvolver uma postura ‘normativa’ sobre uma questão” e, por fim, a “pesquisa que usa texto para promover achados substantivos sobre o mundo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.105).

Nesse sentido, é no primeiro eixo apresentado por Lankshear e Knobel (2008) que o foco desta tese se insere, uma vez que tenho como objetivo analisar documentos já existentes “para investigar os tipos de significados construídos através do texto”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105), no caso em questão, de gêneros multissemióticos e atividades de leitura sobre esses a partir da perspectiva dos estudos do letramento/letramentos múltiplos,

multiletramentos e letramentos críticos.

Ainda conforme Lankshear e Knobel (2008, p.55), os documentos incluem “trabalhos teóricos, relatos de ideias, comentários, ensaios, manuais, regulamentos, súmulas, arquivos históricos, arquivos de jornais”, entre outros. Nesses documentos apresentados pelos autores, incluem os LDPs e os OEDs, por considerar assim como Lüdke e André (1986) que os documentos,

constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dada esta questão (fonte natural), as autoras consideram a análise documental como um processo exaustivo de re(apresentar) a informação contida nos documentos. Essa abordagem de pesquisa usa documentos diversos, passíveis de leitura e de fácil acesso, como é o caso da base de dados que foi gerada para este estudo, fornecida a partir dos LDP impressos e dos OEDs, os quais já são também reconhecidos pelo *status* científico que possuem na área de LA e fora dela, a partir de pesquisas que já foram realizadas⁴⁸.

Já com relação aos OEDs, tal como nos fazem lembrar Choppin (2004) e Rojo (2013b) os LDs não são mais os únicos instrumentos que fazem parte das práticas do letramento escolar e da educação da juventude, isto é, hoje há “a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro [didático] relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos”. (CHOPPIN, 2004, p. 533) e, nesses termos, também podem receber um tratamento descritivo, analítico e interpretativo que lhe confere o *status quo* de objeto científico de pesquisa (LEFFA, 2013).

Além disso, um dos princípios a que serve a análise documental é o de “fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF, p. 21 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41). Todavia, antes de interpretar os padrões e regularidades constitutivos do *corpus* de uma pesquisa documental, é preciso torná-los visíveis através de

⁴⁸ Conferir Chinaglia (2013; 2016) na área de Língua Portuguesa, Pinheiro (2014) e Souza (2016) na área de Matemática, nos quais os autores apresentam estudos significativos a respeito do OEDs que acompanham coleções de livros didáticos.

categorias. Nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (1986),

não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (p. 43).

Assim, as categorias de análise da presente pesquisa foram pensadas e elaboradas a partir do conjunto de referencial teórico já desenvolvido nesta tese, mas também a partir de outras contribuições de estudos como os de Araújo (2010), Araújo (2013) e Ribeiro (2013), sobre avaliação de OAs, mas aqui readaptados para a análise de OEDs de leitura.

4.2 Delimitação e descrição do *corpus* da pesquisa

Como dito anteriormente, a perspectiva metodológica que se segue nesta tese vincula-se à vertente de pesquisas em LA, a qual agrega as abordagens tanto qualitativa e quantitativa para análise de natureza interpretativa. Assim, para investigar as questões de pesquisa que se apresentam foram elaborados alguns critérios de escolha que auxiliaram na seleção das obras para composição do *corpus* da pesquisa.

No entanto, cabe destacar que na literatura existente a respeito de LDP do Ensino Médio, no contexto brasileiro, ainda não há levantamentos que apresentem bases de dados quantitativos de gêneros discursivos e tipos de atividade de leitura presentes em coleções didáticas desse nível de ensino⁴⁹.

Além disso, o número elevado de coleções aprovadas 10 (dez) no PNLD/2015 apresentou-se como um entrave na escolha de quais coleções poderiam compor o *corpus* e, nesse sentido, foi necessária a elaboração de critérios que pudessem atender aos objetivos da pesquisa e a essas questões lacunares, bem como que pudessem abarcar tanto os gêneros

⁴⁹ Ao contrário do que ocorre com o Ensino Médio, o Ensino Fundamental já contou com bases de dados que foram produzidas por pesquisadores do Projeto Integrado de Pesquisa *Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (LDP-Perfil)*, Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenados pela Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

discursivos e atividades de leitura presentes nas coleções impressas quanto os OEDs que acompanham uma das coleções aprovadas pelo PNLD/2015.

Assim, na tentativa de encontrar alternativas que pudessem auxiliar na escolha das coleções a serem selecionadas, foram utilizados como base os dados estatísticos de distribuição de livros didáticos, por componente curricular de Língua Portuguesa, referente ao PNLD/2015, disponibilizados no Portal do FNDE, a partir dos quais foram elaborados os seguintes gráficos:

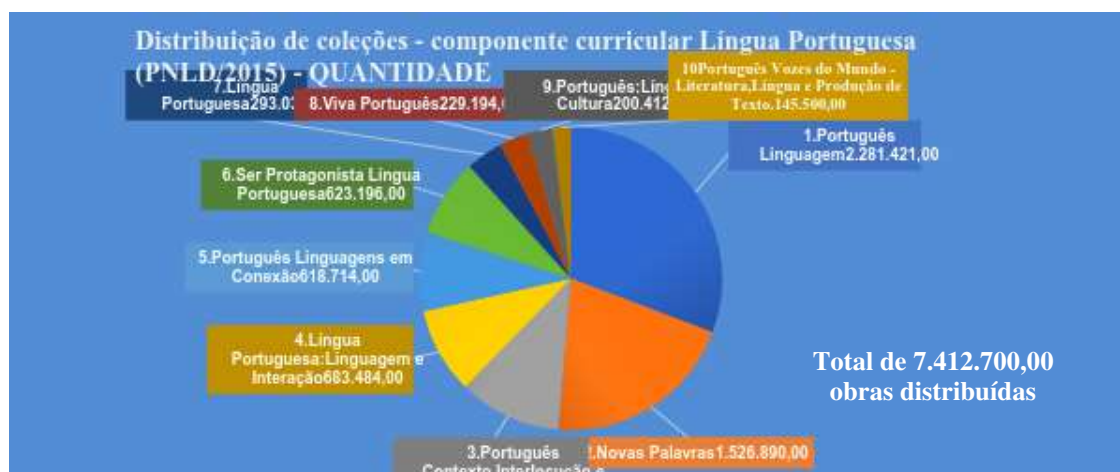


Gráfico 1. Coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio distribuídas por quantidade –PNLD/2015. Fonte: FNDE (2015).

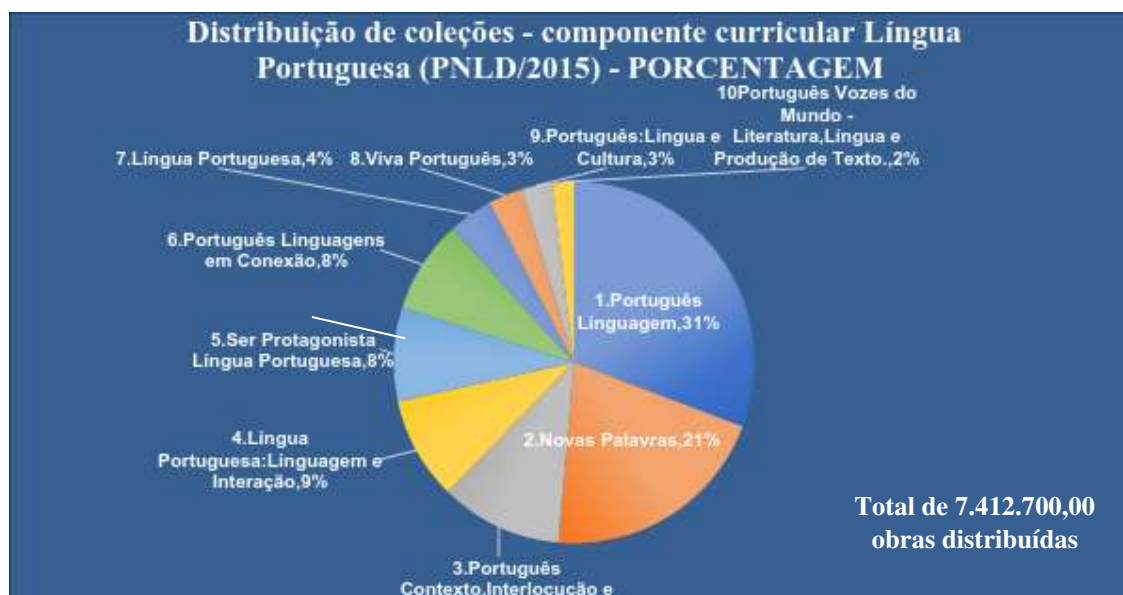




Gráfico 2. Coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio distribuídas por porcentagem –PNLD/2015. Fonte: FNDE (2015).

A partir dos gráficos 1 e 2 foram criados os seguintes critérios de seleção para as coleções que compõem o *corpus* da pesquisa:

- a) **Critério 1:** Seleção das 6 (seis) primeiras coleções mais distribuídas de acordo com os dados dos gráficos 1 e 2, portanto, livros do PNLD/2015 que foram/estão sendo mais usados nas escolas brasileiras do Ensino Médio no período de 2015-2017;
- b) **Critério 2:** Leitura das sínteses avaliativas – resenhas – das 6 (seis) coleções, com destaque, nessa leitura, para ocorrência de expressões como “multimodal, “gêneros multimodais ou multissemióticos”, “relações entre textos verbal e imagéticos”, “gêneros imagéticos”, mas relacionadas com o eixo de leitura;
- c) **Critério 3:** Coleções em que, a partir da resenha avaliativa, fosse possível verificar a existência de diversidade de gêneros e esferas e o favorecimento de experiências de leitura em uma perspectiva multissemiótica, uma vez que se supõe que os autores abordem isso nas atividades de leitura das coleções.

Dessa maneira, a partir dos critérios apresentados anteriormente e seguindo a leitura das 6 (seis) resenhas das obras mais distribuídas, conforme gráficos 1 e 2 e a síntese de termos/expressões guia encontrados nas resenhas das obras, no Quadro 9 são apresentadas as coleções selecionadas para composição da análise:

Coleção selecionada 1	Termos/expressões guia encontrados na resenha da obra
<p>PORTUGUÊS LINGUAGENS</p> <p>William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães</p> <p>9ª edição 2013 – Editora Moderna</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura como eixo articulador da obra e as atividades de leitura tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético ✓ Gêneros de esferas: literária (poema, conto, fragmentos de romance); jornalística e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.); ✓ As atividades podem colaborar para a formação do leitor por explorarem tanto capacidades cognitivas quanto atitudes em relação à leitura. ✓ Gêneros multimodais no trabalho com a leitura.
Coleção selecionada 2	Termos/expressões guia encontrados na resenha da obra

<p>PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO Graça Sette Márcia Travalha Rozário Starling 1ª edição 2013 – Editora Leya</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A articulação do trabalho de leitura aos outros eixos de ensino; ✓ Orientada por princípios sociointeracionistas; ✓ Apresenta uma proposta pedagógica que permite ao aluno, além da apropriação dos diferentes recursos da língua, apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura por meio da interação com diferentes linguagens; ✓ As atividades de leitura contemplam essencialmente a literatura e a leitura de imagens; ✓ Os textos escritos incluem uma significativa variedade de gêneros textuais; ✓ Os OEDs são de fácil manuseio e funcionam como um bom complemento ao trabalho do material impresso, nos diferentes eixos de ensino; ✓ Qualidade e abrangência das imagens, com vistas a subsidiar o trabalho de leitura, incluindo os multimodais; ✓ Na leitura, há, em geral, uma imagem, perguntas e um texto motivador que aguçam a curiosidade do aluno e ativam seu conhecimento prévio sobre o assunto que vai ser tratado e sobre os textos (verbais ou visuais) que serão apresentados; ✓ Há articulação entre o material impresso e os OEDs. A coleção sinaliza, no material impresso, os trechos em que há OEDs disponíveis com temas complementares ao que está sendo trabalhado; ✓ Gêneros diversos são considerados em sua função nos contextos sociais de uso, sua temática, sua forma composicional e seu estilo. ✓ Gêneros multimodais como tiras, cartuns, anúncios, imagens relacionados com todos os eixos de ensino, incluída leitura de imagens em literatura; ✓ O eixo de leitura é condutor do desenvolvimento da proposta pedagógica da obra; ✓ A coletânea traz grande diversidade de gêneros discursivos, que circulam numa pluralidade de esferas, contemplando diferentes letramentos; ✓ As atividades tratam a leitura como processo e colaboram para a formação do leitor e o desenvolvimento de sua proficiência.
--	--

Quadro 9. Síntese de termos/expressões guia encontrados nas resenhas das obras.

Na próxima seção, apresento a caracterização das coleções delimitadas como parte do corpus da pesquisa.

4. 3 Caracterização das Coleções selecionadas

As duas obras selecionadas, além de atenderem aos critérios estabelecidos e assumirem mais explicitamente o trabalho com gêneros de letramentos multissemióticos, conforme o quadro 24 forma escolhidas como parte do *corpus* desta tese em função, no caso da primeira obra, pelo fato de que seus autores são os únicos que mantiveram a coleção (*Português: Linguagens*) aprovada em todas as edições de avaliação do PNLD do Ensino

Médio (2005-2015), portanto, dez anos de submissão e aprovação pelo PNLD.

Além disso, William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães têm grande aceitação por parte dos professores tanto nas escolhas de LDPs do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, como já evidenciado em várias pesquisas acadêmicas e de acordo com os dados estatísticos do FNDE de distribuição de LDP, fator esse que também justifica a escolha, sendo, portanto, as obras didáticas desses autores as mais presentes no contexto das práticas do letramento escolar brasileiro no que tange à disciplina Língua Portuguesa.

Em relação às duas coleções, um fator que também justifica a seleção é a escassez de trabalhos que objetivam discutir o ensino de leitura, especialmente de textos de gêneros multissemióticos. Essa situação pode ser comprovada com base nos dados da busca realizada em dezembro de 2016, no Banco de Teses da CAPES sobre as coleções, compreendendo o período de 2013-2016. Para o mapeamento das pesquisas sobre as coleções, utilizei, a partir da ferramenta de busca disponibilizada no site, expressões tais como: *o nome dos autores, nome das obras, leitura de gêneros multimodais ou multissemióticos*.

Os resultados evidenciaram que, comparativamente, a obra de Cereja e Magalhães tem recebido inúmeros enfoques quando se trata das coleções do Ensino Fundamental⁵⁰, mas poucos ainda são os trabalhos sobre as coleções do Ensino Médio. Já a coleção das autoras Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling configura-se como objeto de estudo apenas em dois trabalhos, o que se justifica tendo em vista que a primeira vez que a obra foi submetida à avaliação do MEC foi no ano de 2015. Assim, temos:

Coleção PORTUGUÊS LINGUAGENS – Dissertações de mestrado (2013-2016)					
		Área de concentração ou subárea	Modalidade do trabalho	Título	Programa/instituição
	1	Línguas, linguagens e culturas contemporâneas	Dissertação	Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio	Língua e Cultura/UFBA
	2	Linguística	Dissertação	O enunciado imagético e verbal no livro didático: uma análise discursiva	Linguística/UFsCar
		Teorias do	Dissertação	Argumentação e formação	Letras/UFS

⁵⁰ Para conhecimento de trabalhos a respeito da coleção voltada para o ensino fundamental anos finais cf. a tese *Ensino de pontuação em coleções didáticas de português: uma análise dialógica*, de Silva (2015), orientada por Beth Brait. Na pesquisa, a autora apresenta um levantamento com 33 dissertações que utilizam a coleção Português Linguagens de Cereja e Magalhães como objeto de pesquisa.

	3	Texto		de leitores: o estatuto do ato de fala no livro didático do Ensino Médio	
		Estudos da Linguagem	Dissertação	O “Romance de 30 do nordeste” visto pela coleção português: linguagens	Estudos da Linguagem/UNEB
	5	Letras: Cultura, Educação e Linguagens	Dissertação	Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos: A compreensão responsiva e o letramento literário no livro didático do ensino médio.	Letras: cultura, educação e linguagens/ UESB
	6	Linguagem, interação e processos de aprendizagem	Dissertação	Recursos eletrônicos digitais em livros didáticos de língua e literatura do ensino médio	Letras/UniRitter
	7	Letras	Dissertação	Leitura da Crônica Literária: Reflexões em torno da Formação do Leitor Literário no Ensino Médio	Letras/UEMS
	8	Letras	Dissertação	Leitura de gêneros textuais em livros didáticos de português: perspectivas sociodiscursivas	Letras/UFPE
	9	Linguística/ Teorias do Texto e do Discurso	Dissertação	Relações dialógicas em capítulos do livro didático: “português linguagens”	Linguística/universidade de franca
	10	Linguística Aplicada	Dissertação	LIVRO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”: Propostas de Produção Textual – contrapondo atividades do livro do aluno e o do professor	Letras/UCPEL
	11	Literatura comparada	Dissertação	Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD 2015	Letras/Uri
Coleção PORTUGUÊS LINGUAGENS – Teses de doutorado (2013-2016)					
	1	Letras	Tese	O CONTO SIMBOLISTA NO BRASIL seguido de antologia comentada	Letras Vernáculos/UFRJ
	2	Educação	Tese	Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina	Educação/USP
Coleção PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO –Dissertação (2013-2016)					
	1	Literatura comparada	Dissertação	Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do	Letras/Uri

				PNLD 2015	
	2	Estudos Linguísticos	Dissertação	Oralidade no livro didático: análise e concepção docente	Letras/UFS

Quadro 10. Levantamento de dissertações e teses sobre as coleções Português Linguagens e Português Linguagens em Conexão. Fonte: CAPES (2016).

Conforme o quadro 10, no período de 2013 a 2016, em relação à coleção de Cereja e Magalhães, foram produzidas 11 dissertações de mestrado e dessas, de acordo com os resumos das pesquisas, apenas 6 têm a leitura (literária ou não) como objeto de pesquisa. Além disso, apenas uma pesquisa trata, segundo o resumo do trabalho, sobre o que pode ser compreendido como leitura de gêneros multissemióticos, sendo ela “*O enunciado imagético e verbal no livro didático: uma análise discursiva*”. Nesse trabalho, a autora objetivou realizar uma análise comparativa entre a primeira publicação da coleção **Português: Linguagens** de 1990, com a de 2010, verificando a incidência e o aumento de imagens e textos mistos (multissemióticos) nos volumes de 3º ano de cada coleção.

É perceptível, também, que no período de 2013-2016, foram produzidas apenas 2 (duas) teses de doutorado tendo a coleção de Cereja e Magalhães como objeto de pesquisa, porém os dois trabalhos estão relacionados à área de literatura. Já em relação à coleção de **Português Linguagens em Conexão** de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling essa ainda não figura como objeto de pesquisa em nenhum trabalho de tese de doutorado e, as duas dissertações encontradas em que a obra é usada como objeto de pesquisa, tratam, respectivamente, sobre o ensino de leitura (literária) e literatura, sobre o eixo de oralidade e o ensino de gêneros orais.

Interessante destacar também que a primeira dissertação, de 2015, apresenta como objeto tanto a obra de Cereja e Magalhães quanto a de Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling. Além disso, na segunda dissertação, de 2016, o autor relata que a obra dessas autoras foi a mais escolhida nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Aracaju, no ano de 2015, cidade onde ocorreu a pesquisa.

Nesse sentido, a primeira coleção selecionada para o presente estudo, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, apresenta longevidade nas avaliações do MEC, sendo que há livros para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Conforme o Guia do PNLD/2015, a coleção é composta por três volumes de livros didáticos destinados às três séries do Ensino Médio, organizados em quatro unidades temáticas, a saber: **unidade 1 composta por 10 capítulos; unidade 2 por 8 capítulos;**

unidade 3 por 10 capítulos e unidade 4 por 8 capítulos.

Os capítulos estão organizados ora por meio de conteúdos de caráter gramatical, semântico-discurso ou literário, ora por um determinado gênero, como por exemplo, no volume 1, na unidade 1, há três capítulos sobre literatura; três a respeito de gêneros específicos – um intitulado Introdução aos gêneros do discurso, um sobre texto teatral, um sobre poema e três capítulos, respectivamente sobre: teoria da comunicação, variação linguística e figuras de linguagem.

A coleção, além dos capítulos, apresenta também ao final de cada unidade temática, uma seção relacionada com o ENEM, intitulada “*Em dia com o ENEM e o Vestibular*”, seguida sempre de um Projeto temático de vivência, respectivamente: *Palavra em cena (unidade 1)*; *Da espada à vela: o mundo em mudança (unidade 2)*; *Feira de inclusão digital (unidade 3)* e *A arte brasileira no período colonial (unidade 4)*.

Algo que merece destaque na organização da coleção é que, ao final de cada unidade temática, há um capítulo exclusivamente relacionado com o eixo de leitura e interpretação relacionado, nesse caso, com o ENEM e com vestibular, intitulado “Prepare-se para o ENEM e o vestibular” (BRASIL, 2015).

Cabe destacar, também, com relação à organização estrutural e didática da coleção, que os capítulos finais, organizados a partir do eixo de leitura, recebem nomes relacionados com determinadas capacidades de leitura, sendo que o capítulo 10 da unidade 1 é intitulado “*Competência leitora e habilidades de leitura*”, no qual os autores apresentam definições sobre a noção de competências e habilidades a partir da matriz de competências do ENEM.

O capítulo também é sustentado por falas de especialistas em educação que cederam entrevistas à Revista Nova Escola, explicando a noção de competência e habilidades, oriundas, principalmente das teorias de Philippe Perrenoud. Ainda nesse capítulo, os autores apresentam várias questões do ENEM para exemplificarem algumas competências e habilidades de leitura requeridas pelo exame. Interessante destacar que grande parte dessas questões de leitura, extraídas de provas do ENEM, envolvem pelos menos um ou dois textos multissemióticos, apesar disso, não há nenhum tipo de discussão sobre a questão da multissemiose constitutiva desses gêneros.

Assim, cada unidade traz capítulos designados como: “Literatura” (para o eixo da Literatura), “Produção de Texto” (para o eixo da Produção Oral e da Produção Escrita), “Língua: Uso e Reflexão” (para o eixo de Conhecimentos Linguísticos) e “Interpretação de

Texto” (para o eixo da “Leitura” e para treinamento do ENEM e do vestibular).

Ainda de acordo com a resenha, a coleção está organizada como manual⁵¹ e apresenta os eixos de ensino articulados pela leitura em uma proposta comprometida com a formação do estudante para a cidadania (BRASIL, 2015). Quanto às atividades de leitura, essas são compreendidas como “um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético” (BRASIL, 2015, p. 56). Apesar de chamar atenção para a diversidade de textos de diversos gêneros que circulam em várias esferas discursivas, a obra caracteriza-se, conforme a resenha do PNLD/ 2015, principalmente, pela transmissão antes que pela reflexão dos saberes/conhecimentos e conteúdos que são oferecidos aos alunos.

Há um visível investimento na exposição de informações sobre a história da literatura, a partir de estilos de época, e sobre conhecimentos linguísticos, com ênfase na gramática normativa. Na resenha da coleção, destaca-se ainda que essas atividades de leitura favorecem o contato com gêneros textuais diversos, incluindo textos literários (poema, conto, fragmentos de romance) e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.) de qualidade.

Quanto à coletânea de textos, segundo a resenha do guia, em geral, a seleção de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e de interesse do jovem e pode contribuir para experiências significativas de leitura. As atividades podem colaborar para a formação do leitor por explorarem tanto capacidades cognitivas quanto *atitudes em relação à leitura*, porém não há clareza do que seria essa relação com a leitura.

No trabalho com a coleção em sala de aula, a resenha deixa claro que o professor precisa trabalhar com a exploração dos textos literários, tendo em vista a formação de habilidades de apreciação e fruição estética desses textos, de modo a propiciar os caminhos de construção de leitores literários. Assim, sugere-se que o professor amplie as propostas de atividades com a produção de textos escritos e, principalmente, com as de oralidade, bem como tratar mais intensivamente as diferenças entre o oral e o escrito.

⁵¹ Conforme o guia do PNLD/2015, o manual pode ser compreendido como é um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma *sequência de “passos” e de atividades*, essas últimas, concebidas, elaboradas e ordenadas de acordo com certa prática docente, o que envolve o tratamento didático — predominantemente transmissivo ou reflexivo-constutivo — dado aos objetos de ensino propostos. Cada seção ou unidade de um manual corresponde, em geral, a uma *aula*; ou, com mais frequência, a uma *sequência de aulas*, articuladas em torno de um determinado tópico. A série completa dessas unidades e seções contém, em princípio, a programação de todo um ano ou série de um determinado segmento do ensino. Por essas características, um manual contém um planejamento de ensino próprio, implicado na sequência de unidades, ainda que essa sequência permita alguma escolha ou adaptação por parte do professor.

Destaca-se ainda que é importante promover atividades que priorizem a reflexão sobre o uso da língua. Dessa maneira, no quadro 11, é possível ver a síntese avaliativa da coleção com pontos fortes, fracos, programação didático-pedagógica da obra e manual do professor:

Pontos fortes	Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.
Pontos fracos	Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.
Destaque	Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino
Programação do ensino	Para escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno.

Quadro 11. Quadro esquemático de Avaliação do Guia do PNLD 2014 – LDP: Português Linguagens(BRASIL, 2015).

Assim, no início de cada unidade temática do livro, há sempre uma imagem relacionada ao tema que será abordado, seguida de uma contextualização verbal. Há também, nessa parte, duas seções intituladas “Vivências” e “Fique ligado! Pesquise!” que se distribuem em dois diferentes boxes. Na primeira seção, “Vivências”, cita-se o “Projeto”, que deverá ser desenvolvido ao final de todas as unidades. Há ainda indicações de filmes, leituras, músicas, sites e locais que têm relação com os temas a serem abordados, buscando articulá-los com a própria literatura, com outras artes e com o contexto cultural atual.

De acordo com a resenha, a obra trabalha com a leitura de gêneros multissemióticos, porém não são explicitados quais são esses gêneros. Cada volume apresenta, portanto, chamadas com verbos no modo imperativo, acompanhadas de uma sequência de títulos relativos às épocas e aos conteúdos estudados. Exemplo: “Assista”, “Leia”, “Ouça”, “Navegue” e “Visite”.

Além disso, encontram-se, ainda, na abertura de todas as unidades de cada volume da coleção, uma imagem ou um painel de imagens e versos ou fragmentos de textos em prosa, produzidos por autores representativos das escolas literárias que serão estudadas. Ainda conforme a avaliação da resenha do PNLD/2015, a coleção, quanto ao Manual do Professor,

informa que esse apresenta as respostas e comentários das atividades logo após as perguntas no livro do aluno. Em um encarte, no final do livro, apresentam-se “Sumário”, “Introdução” e uma seção referente ao projeto pedagógico da obra, que se divide em quatro subseções em todos os três volumes: “Educação para cidadania”, “Contextualização”, “Interdisciplinaridade” e “Vivências: protagonismo e interdisciplinaridade”.

Em seguida, encontra-se a seção referente à “Metodologia”, a qual se subdivide em seções e subseções que se destinam a explicar como a obra se organiza do ponto de vista metodológico. São elas: “Articulação dos eixos da disciplina”, “Literatura”, “Outras literaturas e outras linguagens”, “Literaturas africanas de língua portuguesa”, “Interpretação de texto”, “Produção de texto”, “Outros procedimentos didáticos”, “O jornal na sala de aula”, “Uma experiência com jornal”, “Avaliação da produção de texto”, “Língua: uso e reflexão”.

Na sequência, tem-se a seção intitulada “A estrutura da obra”, que se subdivide em “As unidades”, “Aberturas de unidade”, “Em dia com o Enem e o vestibular”, “Os capítulos”, “Literatura”, “Interpretação de texto”, “Produção de texto”, “Língua: uso e reflexão”, “Vivências”.

Por fim, há “Sugestões de estratégias”, as quais se subdividem nas seguintes seções: “Para as aberturas de unidade” e “Para os capítulos”, em que são dadas sugestões bem gerais para o trabalho com “Literatura”, “Produção de texto”, “Língua: uso e reflexão”, “Vivências” e sugestões específicas para cada volume e por último, encontram-se “Sugestões de leitura extraclasse e de filmes”, seguidas de “Roteiros de leitura e análise” específicas, também, para cada volume.

A segunda coleção que compõe o *corpus* da pesquisa, ***Português Linguagens em Conexão***, da Editora Leya, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, foi submetida pela primeira vez para avaliação ministerial, sendo a única aprovada com conteúdos multimídia, isto é, com OEDs. Esta segunda coleção, assim como a primeira, organiza-se no formato de manual, sendo orientada teórica e metodologicamente, por princípios sociointeracionistas, apresentando uma proposta pedagógica que permite ao aluno, além da apropriação dos diferentes recursos da língua, apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura por meio da interação com diferentes linguagens (BRASIL, 2015), havendo assim, muita reprodução de pinturas, recorte de cenas de filmes e peças teatrais, fotografia e reprodução de esculturas, conforme a resenha da obra.

Há grande ênfase à leitura literária e a leitura de imagens, sendo que os textos escritos

incluem significativa variedade de gêneros textuais. A coleção apresenta ainda o ensino de literatura fortemente articulado ao eixo de leitura, sendo organizado cronologicamente em função dos movimentos literários. Atividades do eixo da produção escrita são contextualizadas e situadas no universo de uso social e revelam uma preocupação com o contexto de produção, nos diversos gêneros enfocados. Estruturalmente, logo após a página com a carta de apresentação da obra ao aluno, há uma seção chamada “*Conheça seu livro*”, na qual as autoras, de forma ilustrativa, apresentam o livro.

Ainda para essa seção, são apresentados recortes das páginas iniciais de cada capítulo, acompanhados de uma pequena legenda do que trata cada. Para melhor auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, diferentemente da coleção anterior que fazia a divisão dos eixos centrais da coleção por cores e títulos (literatura, produção de textos, Língua: análise e reflexão e interpretação de textos), a coleção Linguagens Português em Conexão apresenta ícones para a área de literatura (livros e uma lupa); gramática e estudo da língua (letras com tamanhos destacados) e produção de textos orais e escritos (uma pasta e um lápis).

Seguindo na apresentação dos capítulos, as autoras da coleção mostram seções temáticas que ligam a proposta pedagógica da obra, sendo elas: ***Na bagagem*** (seção de pré-leitura para mobilizar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser tratado); ***Textos principais*** (apresenta os textos centrais – verbais e não verbais – usados tanto para leitura e interpretação quanto para explicação ou exemplificação de conteúdos); ***Fique ligado*** (são boxes que objetivam enriquecer os conhecimentos sobre os assuntos tratados ao longo do capítulo); ***Boxe biográfico*** (boxes visuais-verbal, sempre acompanhados de um pequena biografia de um autor – de literatura ou não – apresentando também uma caricatura.

Além dessas, há ainda outras como: ***Nas trilhas do texto*** (seção de atividades para construir os sentidos ao texto principal e interpretá-lo); ***Palavras na lupa*** (atividades para aprofundamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais do texto lido); ***Panorama*** (seção que apresenta uma visão geral e sistematizada do conteúdo para que o aluno reflita a respeito do que foi estudado – seria uma síntese do capítulo); ***Passos largos*** (seção com um conjunto de atividades que retomam a síntese da seção Panorama, contando ainda com questões de vestibulares e ENEM); ***Pesquisa*** (objetiva apresentar orientações ao aluno para que faça busca relacionada com os conteúdos que aprendeu; Produção de textos (orientações com passo a passo para produzir o gênero discutido no capítulo) e por fim Boxes informativos ou de conceitos (entre as seções já descrita, textos e imagens, o capítulo apresenta um boxe – visual-

verbal – com curiosidades e informações adicionais sobre os conteúdos trabalhados.

A seção de apresentação da coleção também conta com ícones que designam como as atividades devem ser realizadas. Assim, estruturalmente, a coleção é composta por três volumes, cada um com 37 capítulos distribuídos, de forma não igualitária, entre *Literatura e leitura de imagens*, *Gramática e estudo da língua e Produção de textos orais e escritos*, sendo privilegiados, conforme o sumário, gêneros tais como: artigo de divulgação científica, mesa-redonda, seminário, artigo de opinião, júri simulado, ficha de leitura, reportagem impressa e recital, nuvem de palavras, ficha de leitura, entre outros.

Em síntese, a avaliação geral da coleção abarcou os seguintes pontos:

Pontos fortes	Boa articulação entre os diferentes eixos de ensino; qualidade do material impresso – textos verbais e imagéticos.
Pontos fracos	Ausência de questionamentos sobre conceitos/definições consagrados na tradição gramatical; pouca diversidade de gêneros orais.
Destaque	Qualidade e abrangência das imagens, com vistas a subsidiar o trabalho de leitura.
Programação do ensino	É variável em cada volume devido ao número diferenciado de capítulos que compõem as unidades.
Manual do Professor	Apresenta linguagem clara, descrição detalhada da obra, indicação da fundamentação teórica e textos de apoio pedagógico.

Quadro 12. Quadro esquemático de Avaliação do Guia do PNLD 2015 – LDP: Português Linguagens em Conexão. Fonte: (BRASIL, 2015).

Assim, de modo geral, a coleção propicia um bom trabalho pedagógico com encaminhamentos que motivam os alunos a discutir os conteúdos propostos. Em seções como a de “Pesquisa”, por exemplo, a obra propõe a realização de atividades de caráter interdisciplinar para posterior apresentação em sala de aula. Dado o grande número de propostas, o professor possivelmente terá que selecionar as que considerar mais relevantes e adequadas ao perfil de sua turma.

Quanto ao projeto gráfico-editorial, ambas as coleções apresentam boa qualidade tanto visual quanto de distribuição de imagens ao longo dos capítulos, sendo articulados com os conteúdos de ensino, sendo possível, portanto, verificar que *Layout* (descrição de cores, sons, botões, logos, recursos, entre outros) ajudam na proposta pedagógica de ensino.

A partir da apresentação e da delimitação das coleções didáticas, para o aprofundamento e a qualidade da análise aqui pretendida, o percurso metodológico está

dividido em duas etapas, mas que se correlacionam: a) *metodologia de coleta/geração dos dados* e b) *metodologia de análise dos dados, de caráter misto*, isto é, tanto quantitativo quanto qualitativo-interpretativista.

De acordo com Minayo e Sanches (1993), a aplicação conjunta de métodos quantitativos e qualitativos não é contraditória, já que ambas abordagens são de naturezas distintas, mas podem ser usadas conjuntamente a depender do tipo de objeto de pesquisa. Segundo os autores, a primeira privilegia a materialidade e realidade dos dados, enquanto que a segunda tende a abordar questões mais subjetivas entre as quais se destacam os valores, as crenças, as representações, os hábitos, as atitudes e as opiniões com as quais o pesquisador pode se deparar ou depreender com base nos dados.

Nesse sentido, os autores defendem que, epistemologicamente, nenhuma das abordagens possui caráter mais científico que a outra, bem como, ao valer-se de instrumentos “altamente sofisticados de mensuração” seria ideal que o pesquisador pudesse também ter à sua disposição, igualmente, estratégias e técnicas que lhe permitissem compreender dados e responder perguntas abstratas ou subjetivas.

Assim, nesta pesquisa, a análise dos dados se organiza em duas etapas:

- a) ***Etapa 1ª*** que abrange a análise quantitativa: contabilização do número de textos de gêneros presentes nas coleções de acordo com os âmbitos/práticas de letramentos e esfera de circulação e produção, destacando-se a ocorrência de textos de gêneros multissemióticos e o peso dado a multissemiose;
- b) ***Etapa 2ª*** que abrange a análise qualitativa de exemplares de textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções; dos tipos de atividades e capacidades de leitura de acordo com os modelos de leitura discutidos e apresentados. Nessa etapa empreendo também o levantamento quantitativo e a análise qualitativa dos tipos de OEDS e das atividades de leitura favorecidas, a partir desses, para com textos de gêneros multissemióticos.

Assim, na etapa 1ª apresento o levantamento do quantitativo de textos de gêneros presentes em cada um dos três volumes de cada coleção. Em seguida, são apresentados gráficos comparativos com esses números das coleções. Para isso, foram consideradas categorias de análise com o intuito de organizar os textos de acordo com os âmbitos/práticas

de letramentos, esferas de circulação/produção dos textos, Gêneros/*available designs* e linguagens/semioses. Posteriormente, a análise centra-se no percentual de textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes nessas coleções, objetivando-se verificar o peso dado à multissemiose nessas obras.

Já na 2ª etapa, a análise, de caráter mais qualitativo, centra-se nas atividades de leitura e nos tipos de capacidades de leitura no que tange aos textos de gêneros multissemióticos, bem sobre os tipos de OEDs destinados à leitura. Para isso, delimito como *corpus*:

- ✓ Unidades didáticas e/ou seções didáticas relacionadas ao eixo de leitura: 2 (duas) atividades de cada coleção, totalizando 4 (quatro) atividades ilustrativas para análise dos textos de gêneros multissemióticos e para discussão das atividades de leitura referentes a esses gêneros em cada coleção;
- ✓ OEDs da segunda coleção aprovada, sendo selecionados para a análise qualitativo-interpretativista apenas aqueles diretamente relacionados com o eixo de leitura.

Feita a apresentação e seleção do *corpus* da pesquisa, nas seções seguintes apresento as categorias para análise dos dados.

4.4 Categorias e procedimentos para a análise dos textos de gêneros multissemióticos

Para a realização das análises dos dados a partir dos objetivos previstos, primeiramente foi realizado um levantamento quantitativo dos gêneros presentes nas coleções. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), uma pesquisa de abordagem quantitativa bem concebida e executada pode apontar tendências e padrões educacionais interessantes, no nosso caso, dados suplementares importantes para a análise qualitativo-interpretativista que se pretende realizar a partir desses dados quantitativos em relação aos textos de gêneros multissemióticos.

Nesse sentido, o levantamento quantitativo, posteriormente auxiliou na análise qualitativa específica dos gêneros multissemióticos, conforme descrição, a partir das categorias de análise apresentadas mais adiantes. Esse levantamento poderá também ser útil no sentido de “geração de um conhecimento público que pode ser replicado por outros

pesquisadores” como propõe Santos-Filho (2002, p.41), ou seja, geração de um pequeno banco de dados para o uso por parte de outros pesquisadores interessados no estudo de gêneros multissemióticos presentes em coleções didáticas do Ensino Médio.

Para o levantamento quantitativo foram considerados os eixos/critérios:

- a) **Gêneros discursivos presentes nas coleções (quantos e quais são);**
- b) **De que esferas de atividade e de circulação de discursos;**
- c) **As linguagens/semioses que os constituem.**

Assim, buscando responder à primeira questão de pesquisa, ao objetivo geral e ao primeiro e o segundo objetivo específico desta tese, para o levantamento de gêneros presentes nas coleções analisadas foram elaborados dois conjuntos de categorias. O primeiro é uma adaptação feita a partir do trabalho de Rojo (2010), no qual a autora apresenta uma análise dos *“âmbitos de letramento”: das artes, da divulgação científica e da cidadania* para análise das coletâneas de textos e gêneros presentes em coleções de LDPs do Ensino Fundamental dos PNLD 2004 e 2007.

À noção de âmbitos de letramentos apresentada por Rojo, faço a equivalência de *práticas de letramento*, termo cunhado por Street (1984) que, segundo o autor, se refere ao conceito sociocultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais, envolvendo tanto letramentos dominantes quanto letramentos locais ou vernaculares (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000; ROJO, 2009).

Nos âmbitos e/ou práticas de letramentos, Rojo (2010) inclui as esferas de produção e circulação de discursos, conforme conceituação de Bakhtin (2003[1952-3/1979]). Ampliando o quadro elaborado pela autora, às categorias apresentadas por ela, também acrescento as seguintes: *linguagens/semioses*.

Cabe destacar que, diferentemente de Gribl (2009), para quem as imagens em LDPs, atualmente são tratadas como pós-fotográficas pelo modo de produção do livro, isto é, “linguagens visuais pré-fotográficas (como óleos sobre tela) são alteradas em sua materialidade, obviamente” (p. 31), opto por manter, neste caso, a compreensão dada pelos autores de LDP a respeito do tratamento à leitura dessas linguagens, ou seja, como pré-fotográficas, considerando ser necessário recuperar o contexto sociocultural e as práticas e eventos de letramentos aos quais essas imagens pertencem, tal como defende Santaella (2012;

2014).

Dessa maneira, seguindo a classificação feita por Santaella (2001) para o estudo das imagens, nos textos de gêneros em que há predomínio da linguagem visual (pintura, escultura, gravura, desenho, ilustração etc., fotograma de cinema, ilustração, reprodução de xilo ou litogravura, fotografia, imagens computadorizadas com base em montagens digitais), nas esferas Artes da imagem, Artes gráficas e das Artes plásticas serão classificados e analisados a partir dos três paradigmas da imagem: *pré-fotográfico*; *fotográfico* e *pós-fotográfico*, propostos por Santaella e Nöth (2010[1997]).

Ainda a respeito desse levantamento de gêneros feito, resalto, assim como Rojo (2010), que não se pode pensar as práticas e os eventos concretos de letramento a partir do LDP sem se levar em conta as práticas de sala de aula dos professores e as instruções e questões de trabalho sobre os textos propostos pelos autores de LDP. No entanto, a própria circunscrição e seleção dos textos feita por autores e editores já delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é, conforme Rojo (2010). Assim, com a reformulação e acréscimos às categorias feitas por Rojo (2010), o quadro 12 apresenta o resumo do primeiro conjunto de categorias usado para o mapeamento dos gêneros presentes nas coleções:

QUADRO-SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE – CONJUNTO 1			
Práticas/ âmbitos de letramentos	Esferas de circulação/ produção dos textos	Gêneros/ <i>available designs</i>	Linguagens (semioses)
Práticas de letramento das artes	Artes da imagem Artes gráficas Artes plásticas Literária Tradição oral	Dados das coleções	Dados das coleções
Práticas de letramento da divulgação científica	Divulgação científica Escolar		
Práticas de letramentos da cidadania	Burocrática Digital Entretenimento Religiosa		

	Cotidiana Jurídica Negócios Política Publicitária Jornalística		
--	---	--	--

Quadro 13. Categorias de análise para mapeamento dos textos de gêneros das coleções.

Pensando no conjunto de possibilidades de leituras a partir dos textos de gêneros discursivos presentes nas coletâneas das coleções, outras categorias foram elaboradas, todavia centradas exclusivamente nos gêneros multissemióticos.

Dessa maneira, tendo em vista que o foco tanto dos objetivos específicos quanto da primeira questão de pesquisa é verificar o peso dado à multissemiose, a partir da coletânea de textos propostos para leitura e as orientações presentes no manual do professor, primeiramente foi realizado o comparativo entre textos de gêneros em que há predomínio da modalidade da linguagem verbal (escrita) e textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções e, posteriormente, o comparativo de gêneros multissemióticos entre coleções.

Para o segundo conjunto de categorias de análises são utilizadas as noções de ***gêneros intercalados e híbridos*** propostos por Bakhtin (1988 [1934-35/1975]) aqui ampliados para hibridismo e intercalação de linguagens/semioses nos gêneros, conforme Rojo (2013a), atrelados aos conceitos de ***relações semânticas*** entre imagem e texto, conforme Santaella (2012) – ***dominância, redundância e complementaridade e discrepância ou contradição***

Para a elaboração desse segundo conjunto de análise, interliguei as relações semânticas de imagem e textos de *dominância e redundância* com a de *intercalação de linguagens/semioses*, pois em gêneros, como por exemplo, em uma reportagem visual-verbal ou em um conto visual-verbal é possível distinguir, pela estrutura composicional, mas, sobretudo pelo nível informativo – o querer-dizer nas palavras de Bakhtin (2002[1952-1953/1979]) – as linguagens que o constituem, isto é, quando uma imagem é inserida apenas para reforçar determinada informação e se sobrepondo à linguagem/semiose verbal escrita (dominância) ou servindo para ilustrar apenas determinada parte específica do texto verbal escrito (redundância).

Já as relações de *complementaridade* como constitutivas de relações semânticas que caracterizam a coexistência de linguagens/semioses, relaciono com a noção de *hibridismo*, uma vez que em gêneros tais como um infográfico, poema visual ou anúncio publicitário a fronteira entre a linguagem verbal e visual é muito tênue sendo inviável a separação, pois

incorre-se o risco de fragmentação de efeitos de sentidos possíveis a esses gêneros.

Para melhor sistematização da análise dos dados, no quadro 14, sintetizo as categorias para o estudo dos textos de gêneros multissemióticos nas coleções:

QUADRO-SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE – CONJUNTO 2			
Gêneros multissemióticos Por intercalação	Dominância e/ou Redundância	Gêneros multissemióticos Por hibridismo	Complementaridade/ integração

Quadro 14. Categorias de análise para os gêneros multissemióticos na coleção 1.

4.5 Categorias de análise das atividades de leitura dos gêneros discursivos multissemióticos

Para responder à segunda questão e ao terceiro objetivo específico de pesquisa, foram elaboradas as seguintes categorias, com base nas discussões sobre modelos/abordagens e capacidades de leitura, já apresentadas nesta tese:

RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS Contribuições dos Multiletramentos	CATEGORIAS	MODELOS/ABORDAGENS DE LEITURA QUE FUNDAMENTAM AS CATEGORIAS
	CAPACIDADES DE LEITURA Metacognitivas	Modelos psicolinguístico e interativo de leitura
	CAPACIDADE DE LEITURA Interativas	
	CAPACIDADES DE LEITURA Leitura como réplica ativa e discursiva	Contribuições da abordagem bakhtiniana- leitura compreensão ativo-responsiva e discursiva
	CAPACIDADES DE LEITURA Leitura na perspectiva social e de Letramentos críticos	Estudos do Letramento crítico Novos Estudos do Letramento

Quadro 15. Categorias de análise de tipos de capacidades de leitura.

4.6 Categorias para identificação e análise dos tipos de OEDs de leitura e delineamento da matriz (protótipo) de leitura de gêneros multissemióticos

Para a análise dos OEDs de leitura que fazem parte da segunda coleção de livros didáticos que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram elaboradas algumas categorias a partir dos critérios propostos por Araújo (2010), Ribeiro (2013) e Araújo (2013) a respeito de aspectos didático-pedagógicos de avaliação de OAs – *concepções de linguagem/ensino: como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou interação* –, mas que, no caso desta tese, foram reconfigurados para a análise de OEDs, contendo outras categorias

elaboradas com base nas discussões sobre pedagogia e currículo de Kalantzis e Cope (2012) - *mimesis/comportamentalista*, *synthesis/construtivista* ou *reflexividade/interacionista* que fundamentam a proposta epistemológica de ensino de leitura na relação entre as atividades previstas pelo LDP e com o OEDs como complementação.

Articuladas a essas categorias relaciono o processo de hibridização de linguagens que podem aparecer nos OEDs. Para isso, tomo por base a discussão feita por Santaella (2001) de linguagens híbridas, adaptadas também para análise de OEDs específicos de leitura que acompanham a coleção aprovada.

Assim, as categorias mencionadas anteriormente, sintetizadas no quadro 15, serviram para a análise geral dos OEDs presentes na coleção, sendo que desses, posteriormente, foram retirados apenas 2 (dois) OEDs, sendo 1 (um) de leitura e 1 (um) relacionado a esse eixo de ensino para a análise qualitativa. Para o mapeamento dos OEDs e análise, inicialmente foram usadas apenas as categorias *e* e *f* do quadro 16:

CATEGORIA-A - CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM- 1) DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS:	
CRITÉRIOS	DEFINIÇÕES
a) Concepção(ões) de linguagens	➤ Diz respeito à(s) concepção(ões) de linguagem subjacentes e que sustentam a atividade de leitura proposta pelo OEDs: como forma de expressão do pensamento, instrumento de comunicação, ou interação (ARAÚJO, 2011, 2013; RIBEIRO, 2013).
b) Objetivos de aprendizagem	➤ Diz respeito às intenções traduzidas em fins, isto é, que competências e habilidades relacionadas à leitura são contempladas pelo OEDs
c) Estrutura da atividade e do conteúdo	➤ Diz respeito à organização da atividade proposta pelo OEDs de leitura, ou seja, a lógica de orientação para execução do que se propõe em relação ao conteúdo e ao tipo de leitura.
d) Concepção/ pedagógica/proposta epistemológica de aprendizagem	➤ Diz respeito ao tipo de aprendizagem subjacente ao OED, sendo: <i>Mimesis/comportamentalista</i> , <i>synthesis/construtivista</i> ou <i>reflexividade/interacionista</i> (KALANTZIS; COPE, 2012).
e) Tipologia dos OEDs	➤ Diz respeito ao tipo de OED que podem aparecer na “obra multimídia: Vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas <i>web</i> , exercícios de revisão, testes/avaliações, entre outros.
f) Objetivo/função do OEDs de leitura	➤ Diz respeito à avaliação da proposta de atividade de leitura, ou seja, é uma atividade de complementação a conteúdo discutido no LDP; de prática ou mista.
g) Capacidades de leitura favorecidas	➤ Diz respeito à avaliação aos tipos de capacidades de leitura, tais como localização de informações e realização de inferências; posicionamento crítico-reflexivo do leitor em relação aos discursos e ideologias, sendo levados em consideração os tipos de conhecimentos prévios do leitor, entre outras capacidades, etc.
h) Interação/ interatividade	➤ Diz respeito a questão se os OEDs apresentam atividades para ações recíprocas e participação ativa por parte do aluno e que favorecem a aprendizagem de capacidades de leitura. Ou seja, indica se há suporte às consolidações e ações cognitivas, requerendo que o aluno interaja com o conteúdo OEDs de alguma forma, podendo ver, escutar ou responder algo, trilhar outros caminhos na aprendizagem, mas de forma colaborativa/participativa.
i) Hibridização de linguagens - constituição	➤ Composição multissemiótica a partir das linguagens híbridas: sonoro-verbais; sonoro-visuais; visuais; visuais-sonoras; visuais-sonoras; visuais-sonoras; visuais-

multissemiótica dos OEDS	verbais; verbo-sonoras; verbo-visuais e verbo-visuais-sonoras (SANTAELLA, 2001).
---------------------------------	--

Quadro 16. Categorias para a análise didático-pedagógica dos OEDs de leitura da PNL/2015 do Ensino Médio.

Considerando que também é proposta desta tese a elaboração de uma matriz de leitura (protótipo) com algumas capacidades leitoras e expectativas de aprendizagem que envolvam novos (multi)letramentos relevantes para o EM no que diz respeito à leitura de gêneros multissemióticos, também foram elaboradas algumas categorias que ajudaram a compor essa matriz após a realização das análises tanto dos textos gêneros multissemióticos quanto das atividades de leitura tanto das coleções impressas quanto dos OEDs.

Assim, no quadro 17, apresento as categorias que ajudaram na composição da matriz de leitura de gêneros multissemióticos:

PROPOSTA DE MATRIZ (PROTÓTIPO) COM CAPACIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS		
GRUPO DE CAPACIDADES	CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS
Exemplo CAPACIDADES DE LEITURA METACOGNITIVAS	CLD 1	Explicação das estratégias de leitura pensadas a partir dos descritores.
	CLD 2	Explicação das estratégias de leitura pensadas a partir dos descritores.
	CLD 3	Explicação das estratégias de leitura pensadas a partir dos descritores.
	CLD 4	Explicação das estratégias de leitura pensadas a partir dos descritores.
	CLD 5	Explicação das estratégias de leitura pensadas a partir dos descritores.

Quadro 17. Categorias para elaboração da proposta de matriz (protótipo) de leitura para gêneros multissemióticos.

Feita a apresentação geral da metodologia, no próximo capítulo, apresento a análise e discussão dos dados coletados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, organizado em 3 seções, são apresentadas as análises e discussões dos resultados da pesquisa. Na primeira, são apresentados e discutidos dados quantitativos dos âmbitos/práticas de letramentos e esferas de circulação e produção de textos presentes nas coleções analisadas. Para isso, foram elaborados gráficos com dados gerados a partir das coletâneas de textos das coleções Português Linguagens e Português Linguagens em Conexão (doravante, COLE 1 e COLE 2, respectivamente).

Já na segunda seção, discuto, com base nas categorias do quadro 14, a partir de exemplares de textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções, alguns aspectos do processo de hibridismo e intercalação de linguagens/semioses que constituem esses textos, incluindo nesse momento também, a análise a respeito das capacidades de leitura propostas para esses textos.

Essas duas primeiras seções objetivam atender ao geral, ao primeiro objetivo específico e a primeira questão de pesquisa desta tese, que dizem respeito à identificação dos textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes, o peso dado à multissemiose nessas coleções e as atividades de leitura propostas.

Por fim, são apresentadas a análise e a discussão a respeito dos tipos de OEDs, bem como a análise de um exemplar desses objetos digitais de leitura e a proposta (protótipo) de matriz de leitura para textos de gêneros multissemióticos. A partir dessa última seção pretendo responder o segundo e o terceiro objetivo específico e às duas últimas questões de pesquisas propostas.

5.1 Âmbitos/práticas de letramentos e esferas: o espaço da multissemiose nas coleções

Neste primeiro momento da análise, apresento a comparação entre as coleções de livros didáticos no que diz respeito aos âmbitos/práticas de letramentos e às esferas de circulação e produção dos textos presentes nos livros didáticos. Essa comparação permitiu a compreensão dos dados, tendo em vista que o *corpus* de pesquisa, apesar de ser constituído por apenas duas coleções, apresenta 3 (três) livros didáticos em cada uma, portanto, 6 livros ao total.

Assim, primeiramente, trato da análise dos dados quantitativos gerados e, em seguida, apresento a análise qualitativa no que diz respeito aos textos de gêneros discursivos presentes nas coleções de modo geral e o recorte dos que são multissemióticos.

Para o levantamento quantitativo, tanto dos âmbitos/esferas quanto dos textos de gêneros discursivos presente nas coleções, foi utilizado o programa *Microsoft Excel*, sendo elaborada uma Planilha de Base de dados para cada coleção e cada volume (**APÊNDICE A**). A partir dessa base dados e, com base no **Quadro 13** de categorias, é possível trilhar as primeiras análises a respeito da identificação dos âmbitos/práticas de letramentos, esferas, gêneros e semioses/linguagens presentes nas coleções.

Com relação à coleção **1 - Português Linguagens**, vemos que essa apresenta intercalado no/ao discurso autoral, um conjunto de 1439 textos de gêneros variados, já na coleção **2 - Português Linguagens em Conexão** há a presença de 1321 textos de gêneros. Esse conjunto de textos das coleções se divide em âmbitos/práticas de letramentos, sendo que as duas amostras de coleções, com o mesmo número de volumes (três livros de cada coleção), apresentam quantidades de textos diferenciadas em três âmbitos de letramentos, conforme **Gráfico 3**:

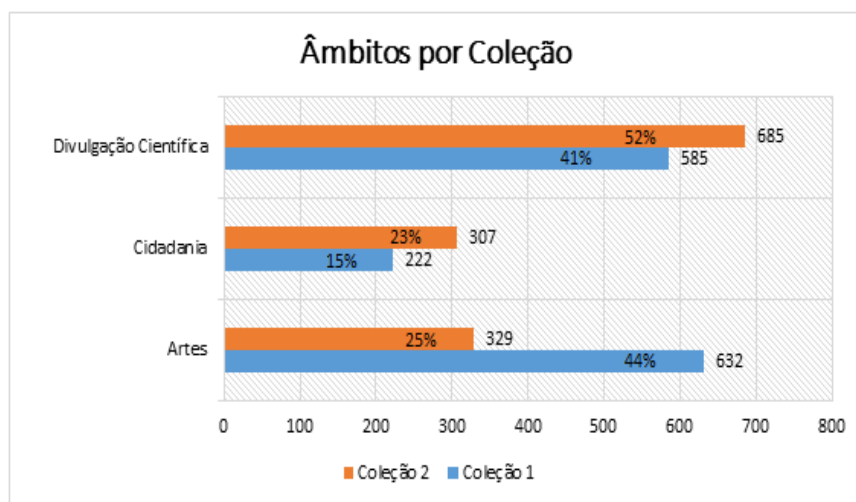


Gráfico 3. Âmbitos/práticas de letramentos de distribuição dos textos nas coletâneas.

Essa distribuição em âmbitos/práticas de letramentos mostra-nos, em certa medida, o contato que o alunado do EM terá, a partir desses LDP, com alguns textos de gêneros discursivos como propunham/orientam os documentos oficiais e também o PNLD/2015, uma vez que tanto na resenha da coleção 1 quanto na resenha da coleção 2 é possível vermos que

as atividades de leitura tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético, uma vez que favorecem o contato com gêneros textuais diversos, incluindo textos literários (poema, conto, fragmentos de romance) e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.) de qualidade. O ensino de leitura perpassa as diferentes unidades da coleção e distribui-se pelos capítulos referentes aos eixos de literatura, conhecimentos linguísticos e produção escrita (...) a seleção de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira, é de interesse do jovem e pode contribuir para experiências significativas de leitura. (BRASIL, 2015, p. 55-56) – Cole. PORTUGUÊS LINGUAGENS.

os textos escritos incluem uma significativa variedade de gêneros textuais (...) Em geral, as atividades propostas revelam uma preocupação com o contexto de produção, nos diferentes gêneros enfocados, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, carta de leitor, cartaz, comentário, conto, crônica, ficha de leitura, microconto, poema, reportagem, entre outros (BRASIL, 2015, p. 63) – Cole. PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO.

Ainda de acordo com o **gráfico 3** é possível percebemos o destaque dado pelos autores das coleções, primeiramente, aos âmbitos da divulgação científica, sendo que a coleção 1 apresenta 100 textos a menos que a segunda (COLE 1 - 41% e COLE 2 - 52%). Em segundo lugar, destaca-se o âmbito das artes com a diferença de 19% de textos a mais na coleção e com menor incidência vemos que se encontram os textos da esfera da cidadania, sendo que a segunda coleção contém 23% de textos, com a maior ocorrência com 85 textos a mais que a COLE 1.

Considerando que se objetiva verificar quais são os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes e quantos são, é pertinente apresentar as esferas que compõem esses âmbitos. Nesse sentido, destacam-se, nas duas coleções, em primeiro lugar, a esfera das artes com textos de gêneros relacionados com a literatura, conforme **Gráfico 4**.

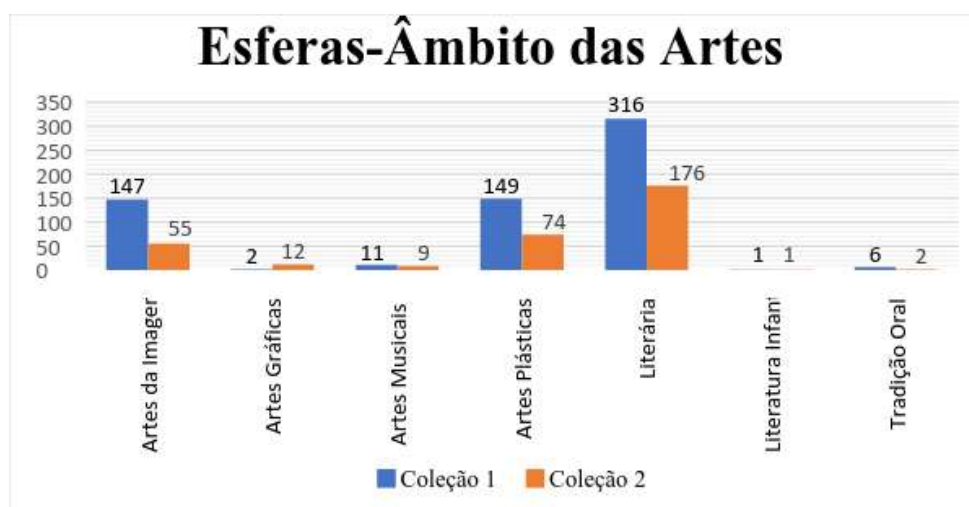


Gráfico 4. Distribuição dos textos por esferas no âmbito das artes.

Vemos, pelo **gráfico 4**, que ainda são prioritários os textos da esfera literária, com respectivamente 317 e 177 nas coleções 1 e 2, somando-se aos textos da literatura infanto-juvenil. Essa recorrência liga-se ao fato da articulação, feita pelos autores de ambas as coleções, para a organização das unidades didáticas a partir do eixo leitura, objetivando a criação de uma perspectiva interdisciplinar para o trabalho com os textos presentes nas obras, conforme as resenhas acerca das coleções:

As atividades de leitura tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético, uma vez que favorecem o contato com gêneros textuais diversos, incluindo textos literários (poema, conto, fragmentos de romance) e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.) de qualidade. O ensino de leitura perpassa as diferentes unidades da coleção e distribui-se pelos capítulos referentes aos eixos de literatura, conhecimentos linguísticos e produção escrita. O ensino de literatura pauta-se pela sequência cronológica dos textos, imagens e considerações sobre o movimento literário a ser explorado (COLE 1, BRASIL, 2015, p. 54).

As atividades de leitura contemplam essencialmente a literatura e a leitura de imagens. Os textos escritos incluem uma significativa variedade de gêneros textuais. O ensino de literatura, fortemente articulado ao eixo de leitura, é organizado cronologicamente, em função dos movimentos literários. A obra traz autores consagrados e outros autores, de diferentes períodos [...] O aspecto mais relevante da obra é a consistência da proposta do eixo de leitura, considerando-se tanto os textos verbais como as inúmeras imagens, apresentadas ora para favorecer a contextualização dos movimentos estético-literários enfocados ora para suscitar a fruição estética (COLE 2, BRASIL, 2015, p. 61-62).

Todavia, cabe ressaltar como nos faz lembrar Razzini (2000) que historicamente a literatura além de ser tomada como um bem cultural, passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais, sendo legitimada como objeto de ensino, juntamente com a gramática, a produção de textos e mais tardiamente a leitura. O que se observa em ambas as coleções ainda é um privilégio dos textos literários como exemplos desse “bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo”.

Em termos de percentuais, em segundo e terceiro lugares estão as esferas das artes da imagem, que apresentam, respectivamente, o quantitativo de 23% e 17% nas coleções 1 e 2 e das artes plásticas com 24% e 23% em cada uma. Em seguida, aparecem as artes gráficas e musicais apenas na coleção 2, respectivamente com 4% e 3% apenas. Em último lugar, comparecem, sendo menos recorrentes, as esferas da tradição oral com 1% e literatura infanto-

juvenil com 0% no total, mas com 1 (uma) ocorrência em cada coleção, conforme os **Gráficos 5 e 6:**

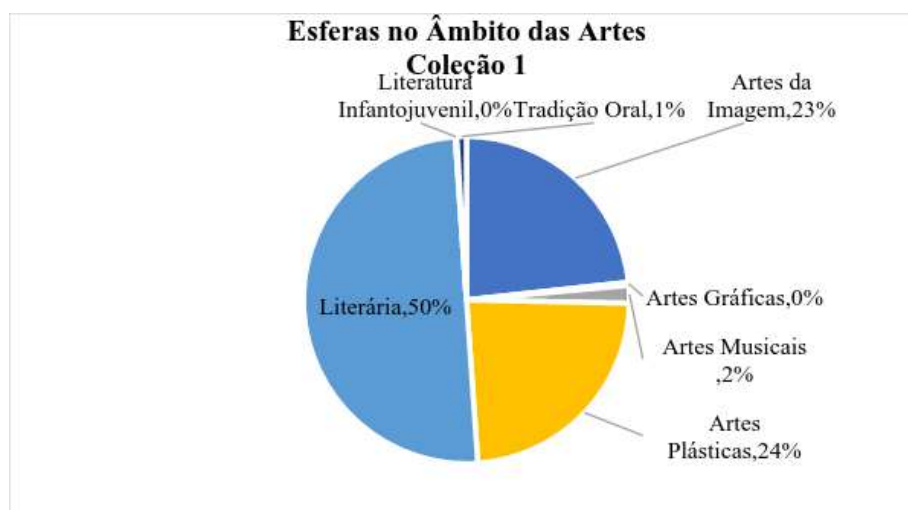


Gráfico 5. Esferas no âmbito das artes – coleção 1.

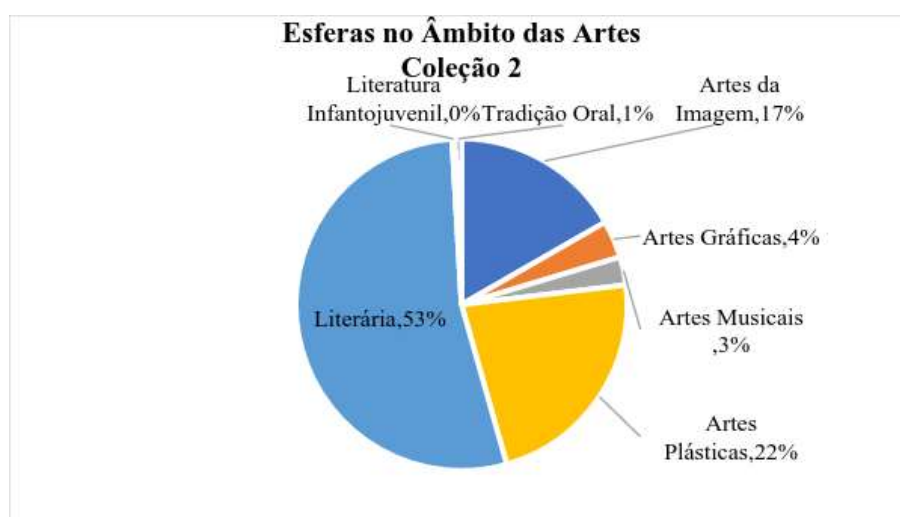


Gráfico 6. Esferas no âmbito das artes – coleção 2.

Quanto ao âmbito da divulgação científica, vemos grande discrepância entre as duas esferas que compõem esse âmbito. Nesse caso, os textos de fato de divulgação científica propriamente são poucos em ambas as coleções, ao comparamos com os textos escolares de divulgação científica⁵², apesar de aqueles crescerem 1% na segunda coleção, conforme os **Gráficos 7, 8 e 9:**

⁵² Considero os textos de divulgação científica podem ser vinculados com a esfera escolar por entender assim como Rojo (2008) e Grillo (2006) que os discursos didáticos, que mais que divulgar achados científicos, podem também se destinar a ensinar os alunos certos conteúdos científicos, já que são escritos, em geral, por professores e seu leitor-modelo é um estudante; por isso, o texto inclui um número maior de explicações, além de exercícios para assimilação, revisão, avaliação.

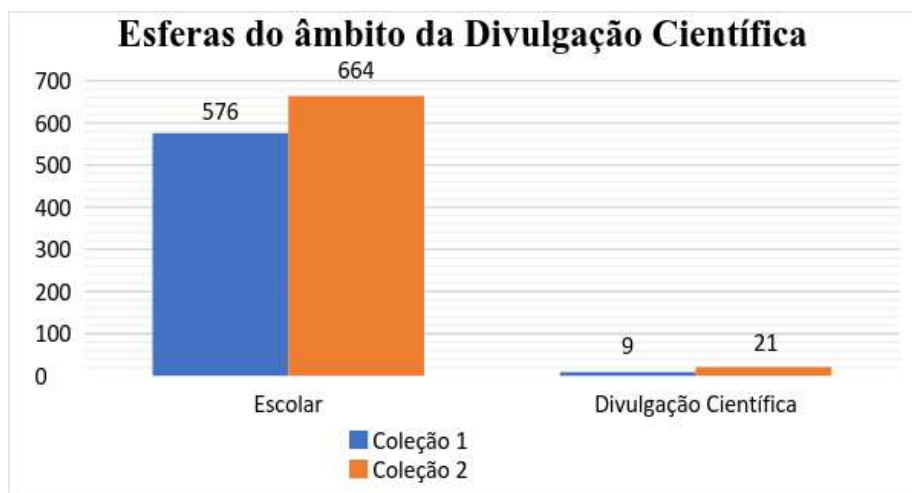


Gráfico 7. Distribuição dos textos por esferas no âmbito da divulgação científica.

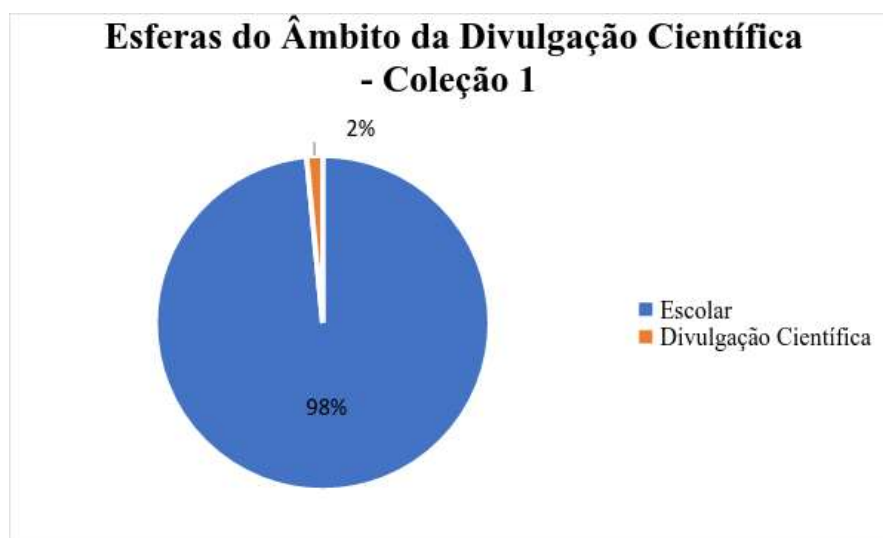


Gráfico 8. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 1.

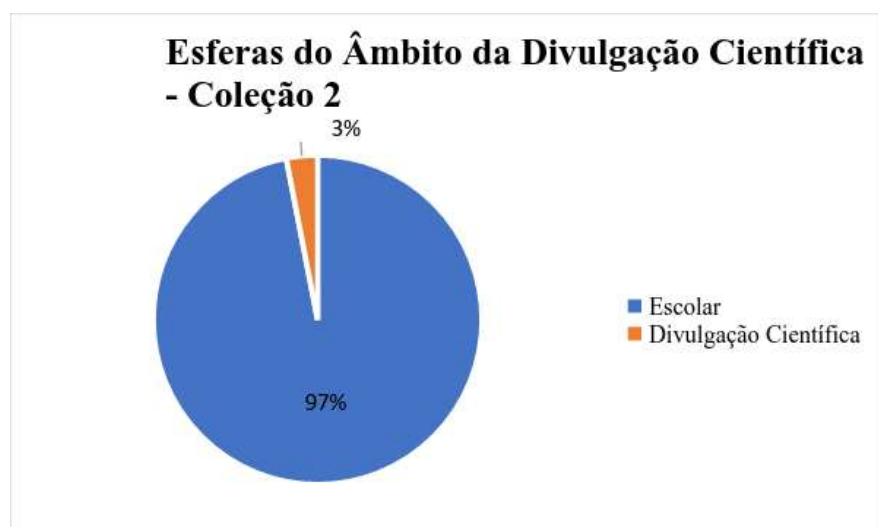


Gráfico 9. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 2.

Comparativamente, os dados dos gráficos acima, mostram-nos como os textos de gêneros escolares ou escolarizados (ROJO, 2001) como, por exemplo, resumos, boxes explicativos, verbetes escolares, quadros, etc. ainda apresentam, juntamente com os textos literários, lugar de prestígio nos livros didáticos. Isso comprova também o pouco acesso ofertado pelos LDPs aos textos de gêneros discursivos do campo da divulgação científica.

Já com relação ao âmbito da cidadania, apesar de ser o menos recorrente, vemos que é o âmbito que apresenta maior diversidade de esferas, apesar de contar com distribuição diferente nas coleções. No caso da coleção 1, vemos que há quase que um equilíbrio na distribuição das esferas, sendo que a do cotidiano e a jornalística apresentam o mesmo percentual de distribuição (28%). Em seguida, destaca-se a esfera do entretenimento que apresenta 27% de textos e em últimos lugares ficam a esfera publicitária com 14%, a digital com 2% e a religiosa com 1%, sendo recorrentes a religiosa e a política.

O mesmo já não acontece com a segunda coleção, pois há aumento significativo de textos na esfera do entretenimento que apresenta 42% a mais de textos em relação à primeira coleção, porém não são gêneros na cultura juvenil exatamente, mais sim que serve ao propósito humorístico em alguma medida.

Além disso, vemos também diminuição em relação à esfera do cotidiano, pois na COLE 2 diminuem em 20% praticamente os textos, à esfera publicitária que apresenta 4% a menos de incidência de textos em relação à primeira coleção e a esfera jornalística que com quase que a metade de textos da coleção 1 (16% a menos). Salta aos olhos também a pouca incidência de textos da esfera digital na segunda coleção, sendo praticamente inexistente, bem como a jurídica e a religiosa, conforme os **Gráficos 10, 11 e 12**.

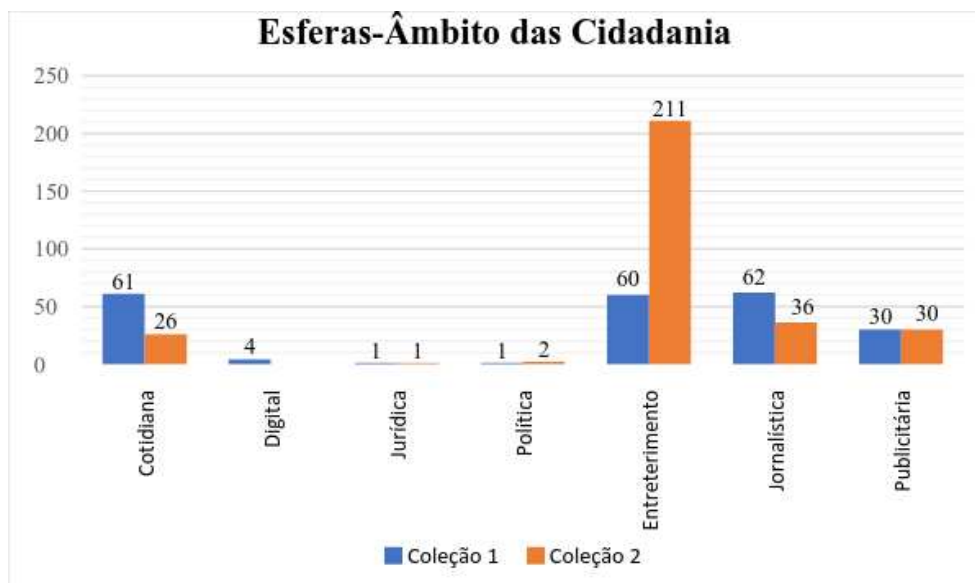


Gráfico 10. Esferas no âmbito da cidadania.

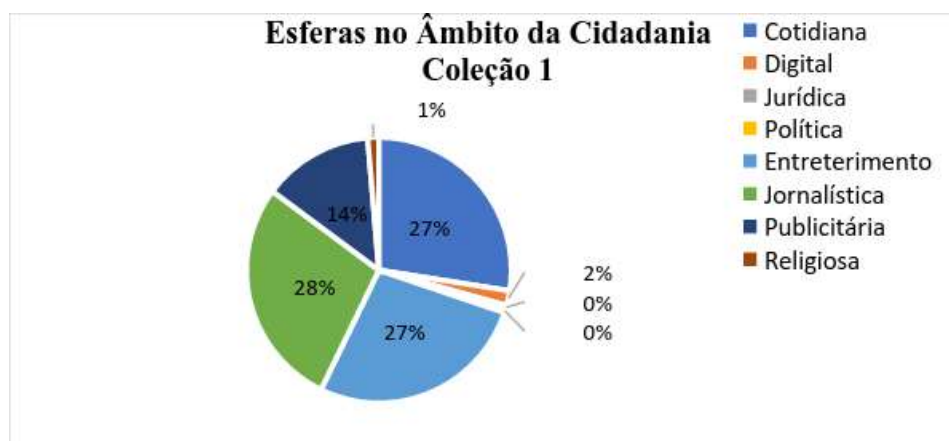


Gráfico 11. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 1.

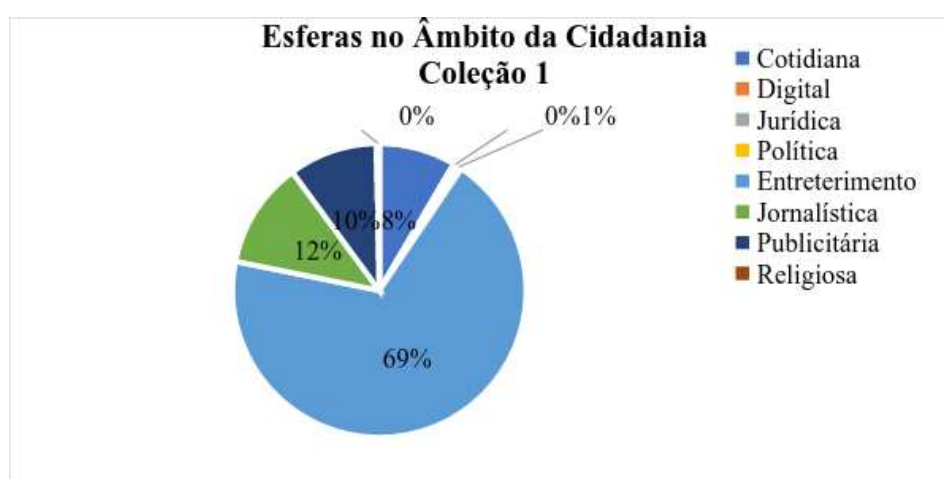


Gráfico 12. Esferas no âmbito da divulgação científica – coleção 2.

O conjunto de dados leva-nos a algumas conclusões que possibilitam dizer que não se

pode pensar um trabalho com práticas e eventos concretos de letramento com diversas esferas e textos a partir do LDP sem se levar em conta as práticas de sala de aula, ou seja, o contexto de didatização dos objetos de ensino, conforme defendem Rojo (2010), Barros-Mendes (2005) e Bunzen (2009, 2005).

No entanto, a própria circunscrição e seleção dos textos, feita por autores e editores, já delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é principalmente, aqueles pertencentes às práticas e eventos de letramentos vinculados à cultural juvenil – do entretenimento – e que são influentes e valorizados na vida cotidiana dos jovens – público em potencial do ensino médio brasileiro - e que têm ampla circulação tanto nos impressos quanto em meios digitais. Apesar disso, ainda são ignorados, desvalorizados e negligenciados pela escola como possibilidades para o trabalho com a leitura, principalmente com textos de gêneros multissemióticos.

Nesse sentido, apesar de vermos crescimento de esferas, há ainda, a manutenção, por exemplo, dos textos literários e da esfera escolar como majoritários nas coleções analisadas, os quais julgo importante para o trabalho com os alunos, mas não suficientes para o trabalho com letramentos multissemióticos e de letramentos críticos e protagonistas, tal como propõem Rojo e Moita-Lopes (2004).

Além disso, quanto ao trabalho com textos da esfera digital, há pouquíssimas ocorrências, o que evidencia a pouca preocupação dos autores das duas coleções em apresentarem textos de gêneros multissemióticos produzidos a partir de ferramentas digitais que podem ajudar no aprimoramento do letramento tanto visual quanto multissemiótico do aluno do EM e no trabalho com multiletramentos (como nuvens de palavras), pois como nos faz lembrar Rojo (2010), as características multissemióticas desses gêneros impactam as práticas/eventos de letramento e de leitura e extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadem também os impressos (jornais, revistas, LDs) e nesse caso,

é de se esperar, na alta modernidade, que as coletâneas dos LDP não se atenham mais exclusivamente a textos da esfera literária e que possibilitem práticas de letramento de esferas diversificadas de circulação dos discursos, por meio da leitura de textos em gêneros também variados (ROJO, 2010, p, 443).

Todavia, essa pouca recorrência liga-se também à própria limitação da mídia impressa que não possibilita que os textos de gêneros multissemióticos, como por exemplo, vídeo,

objetos 3D ou infográficos animados e interativos possam ser apresentados para o trabalho com a leitura.

Atentando também para as discussões a respeito das esferas recorrentes nas coleções, à análise a respeito da predominância de certos âmbitos/práticas de letramentos presentes nos LDPs, articulo a análise do que propõe o Manual do Professor de ambas as coleções sobre o trabalho com a leitura de determinados textos pertencentes a esses âmbitos.

Dessa maneira, com relação ao Manual da coleção 1, vemos, explicitamente, logo na introdução, que Cereja e Magalhães (2015) destacam a importância que a obra tem ao trabalhar com a Matriz de referência do ENEM, pois conforme os autores “para reforçar o trabalho com a leitura, a obra também apresenta novos conteúdos na parte *Interpretação de texto*, com capítulos que contemplam as mudanças trazidas pelas *Matriz de referências do ENEM (2009)*” (BRASIL, 2015, p. 405).

Posteriormente, na página 416, esse discurso sobre ser uma obra que busca sanar os problemas oriundos do déficit de aprendizagem de capacidades de leitura mais amplas, as quais o aluno do EM ainda não consolidou, reaparece e mostra-nos que a obra objetiva ajudar ao aluno a compreender as exigências da prova do ENEM e de alguns vestibulares, principalmente no que diz respeito à compreensão da diversidade de textos e de gêneros que integram essas provas, incluindo-se nesses os multissemióticos, como a leitura de gráficos, imagens, tabelas. Nesse sentido, os autores propõem o seguinte:

é justamente com a finalidade de preencher a lacuna existente no âmbito da leitura e da interpretação de textos no ensino médio que esta nova edição traz, em cada volume, quatro capítulos específicos de interpretação de textos. Em cada um deles, é abordado e desenvolvido um tema relacionado com competência leitora e com habilidades de leitura, tais como “Competência leitora e habilidades de leitura”, “A observação, a análise e identificação”, “O Enem e os cinco eixos cognitivos”, “Competências e habilidades do Enem” (BRASIL, 2015, p. 416).

Quanto à coleção 2, vemos que as autoras não apenas buscam instigar o professor ao trabalho com os conteúdos/saberes e capacidades de leituras instituídas pelo ENEM⁵³, mas sim orientam e apresentam, a partir do Manual do professor, possibilidades de trabalho que abrem espaço para compreensão da leitura, a partir de três seções intituladas “4. *Leitura*

⁵³ O manual da segunda coleção não assume explicitamente que objetiva formar um aluno para ter bons resultados no ENEM ou em provas de vestibulares, mas apresenta, ao longo da coleção, em seus três volumes, atividades de leitura e compreensão retiradas de provas do ENEM.

compreensiva e crítica de textos nas esferas de circulação; 5. Leitura compreensiva e crítica de obras de artes plásticas e 6. Leitura compreensiva e crítica de filmes”, tratando a leitura, portanto, como um processo complexo e multifacetado que depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê e do objetivo que se tem ao ler (SOARES, 2008, p.30).

Nesse sentido, as autoras destacam que o trabalho sistemático de leitura, oferecido pelo livro, possibilita ao aluno a construção de sentidos e de modos próprios de ler de cada texto em seu gênero discursivo. Cabe ressaltar que apesar desse direcionamento pedagógico contraditório em relação à leitura, no caso da obra de Cereja e Magalhães (2015) para formação do “leitor para o ENEM” e da obra de Sette *et al.* (2015) para formação de um “leitor múltiplo”, há, em ambas as coleções, um forte discurso sobre a diversidade de textos de gêneros discursivos para o trabalho com a leitura, desde textos jornalísticos; textos multimodais; do mundo do trabalho a textos de gêneros próprios da cultura juvenil.

Mas quais seriam esses textos? De que gêneros? Eles possibilitam de fato um trabalho com capacidades de leitura para o desenvolvimento de multiletramentos (letramentos multissemióticos), letramentos críticos e protagonistas? Esses questionamentos encaminham análise dos dados, na seção seguinte, para a discussão sobre a recorrência de textos de gêneros multissemióticos nas coleções analisadas.

5.2 Os textos de gêneros multissemióticos recorrentes nas Coleções: um espaço para a multissemióse e os letramentos multissemióticos

Como dito anteriormente, neste segundo momento da análise, ainda de caráter quantitativo, objetivo apresentar o peso dado à multissemióse a partir das coletâneas de textos e os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes nas coleções. Para isso, a análise desse recorte dos dados é realizada de forma comparativa entre as coleções e com base em gráficos.

Em um primeiro levantamento, foi traçado o panorama dos textos presentes nas coleções. Para isso, foram considerados ainda os eixos: *a) gêneros discursivos presentes nas coleções (quantos e quais são) e b) as linguagens/semioses* e o levantamento já feito a partir do **APÊNDICE A**, com o qual podemos observar tantos os textos unissemióticos quanto os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes e as linguagens/semioses que os constituem.

Assim, quanto à questão da multissemiose e aos textos de gêneros multissemióticos, vemos que há pouca diferenciação entre as linguagens que compõem os textos de gêneros presentes nas coleções, pois comparativamente, em termos de percentuais, nas coleções, aparentemente, se destaca a semiose/linguagem verbal escrita, sendo que a primeira coleção conta com 7% a mais que a segunda (49% e 42%). Em segundo lugar destacam-se as semioses/linguagens visuais com 23% em cada coleção.

Todavia, ao compararmos o somatório das linguagens visual, verbo-visual sem predominância de imagem e verbo-visual com predominância de imagem. (51% na coleção 1 e 58% na coleção 2) ao da semiose/linguagem verbal (49% na COLE 1 e 42% na COLE 2), presenciamos quase que um equilíbrio entre essas semioses/linguagens, isto é, os letramentos multissemióticos, ou seja, textos de gêneros multissemióticos configuraram-se quase que na mesma quantidade dos textos de gêneros unissemióticos.

Os dados demonstram também maior predominância das semioses/linguagens verbo-visuais sem predominância da imagem na segunda coleção, que apresenta 11% a mais que na primeira coleção. Todavia, esses gêneros não são multimodais em sua essência, mas foram construídos pela força da didatização que é intrínseca ao livro didático, isto é, para sistematização dos conteúdos e gêneros, os editores acrescentam uma imagem ao texto verbal.

De forma inversa, essa mesma semiose/linguagem com predomínio de imagem configura-se mais recorrente na primeira coleção com 4% a mais que a segunda, como se pode visualizar nos **Gráficos 13 e 14**.

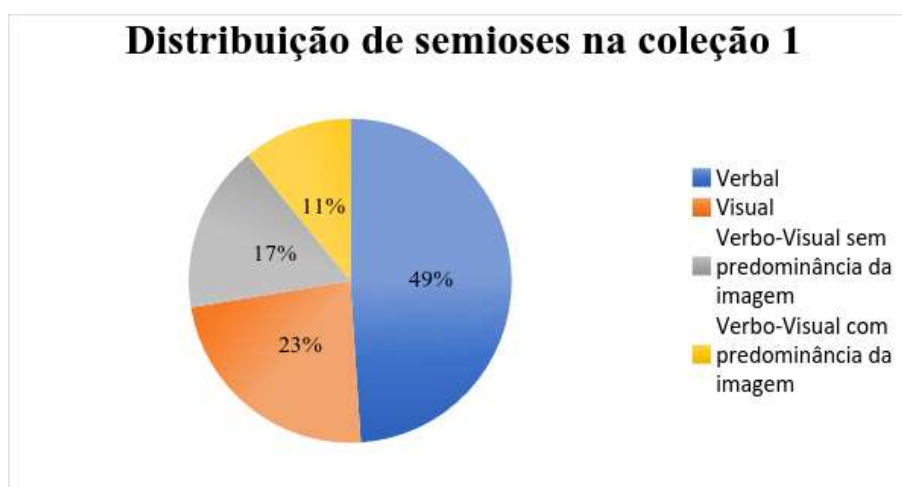


Gráfico 13. Distribuição de semioses na coleção 1.

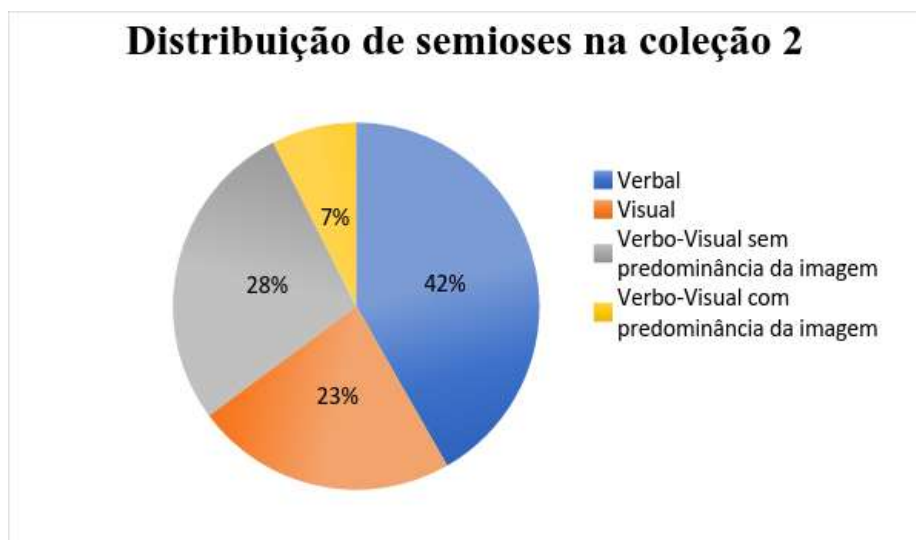


Gráfico 14. Distribuição de semioses na coleção 2.

Quanto ao âmbito das artes, vemos que cresce o quantitativo de textos de gêneros da semiose/linguagem verbal escrita na primeira coleção, que se apresenta com 11% a mais em relação à segunda com 20% apenas. Todavia, vemos, igualmente como ocorre com a análise geral da multissemiose nos âmbitos nas coleções, que ao somarmos os percentuais dos textos de gêneros multissemióticos nesse âmbito nas coleções (69% no total na primeira coleção e 80% na segunda), há maior destaque para esses textos do que para aqueles que se configuram a partir da semiose/linguagem verbal.

Além disso, cresce, mas com pouca diferença, os textos de gêneros das semioses/linguagens visuais, que na primeira coleção apresenta 7% mais ocorrência dessas semioses do que na segunda coleção. A maior diferença, em termos de percentuais, aparece com relação às semioses/linguagem verbo-visuais sem predomínio de imagens, que na coleção 1 saltam de 19% para 37% na coleção 2, ou seja, aparecem com mais de 18% na segunda coleção, como podemos visualizar nos **Gráficos 15 e 16**.

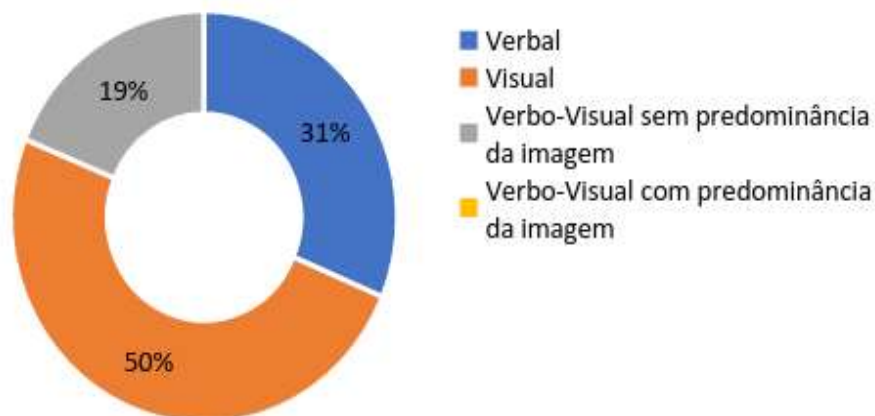
Distribuição de semioses na coleção 1- Âmbitos das artes

Gráfico 15. Distribuição de semioses na coleção 1- Âmbitos das artes.

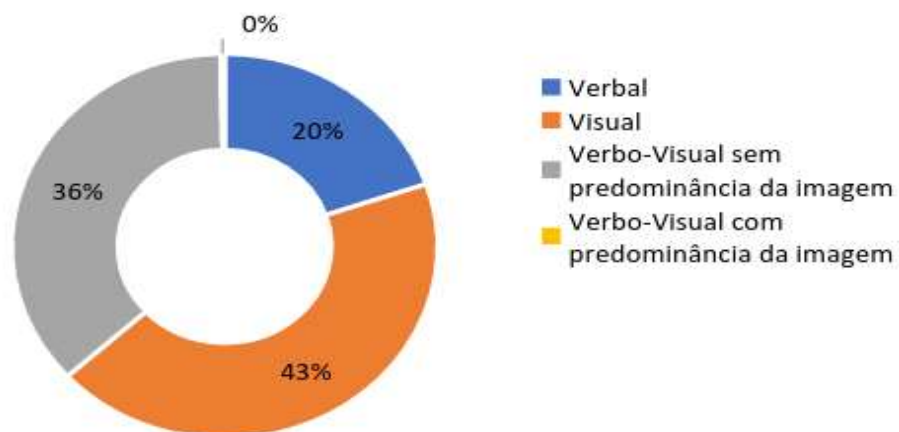
Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito das artes

Gráfico 16. Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito das artes.

Quanto aos textos de gêneros discursivos mais recorrentes, destacam-se, nesse âmbito, os multissemióticos *reproduções de pintura com 148 e 72* nas coleções 1 e 2, seguidos, respectivamente, das *fotografias com 110 e 52* recorrências. Já os textos de gêneros verbais escritos, destacam-se os *poemas com 123 e 42* textos. Esses dados podem ser visualizados a partir dos **Gráficos 17 e 18**.

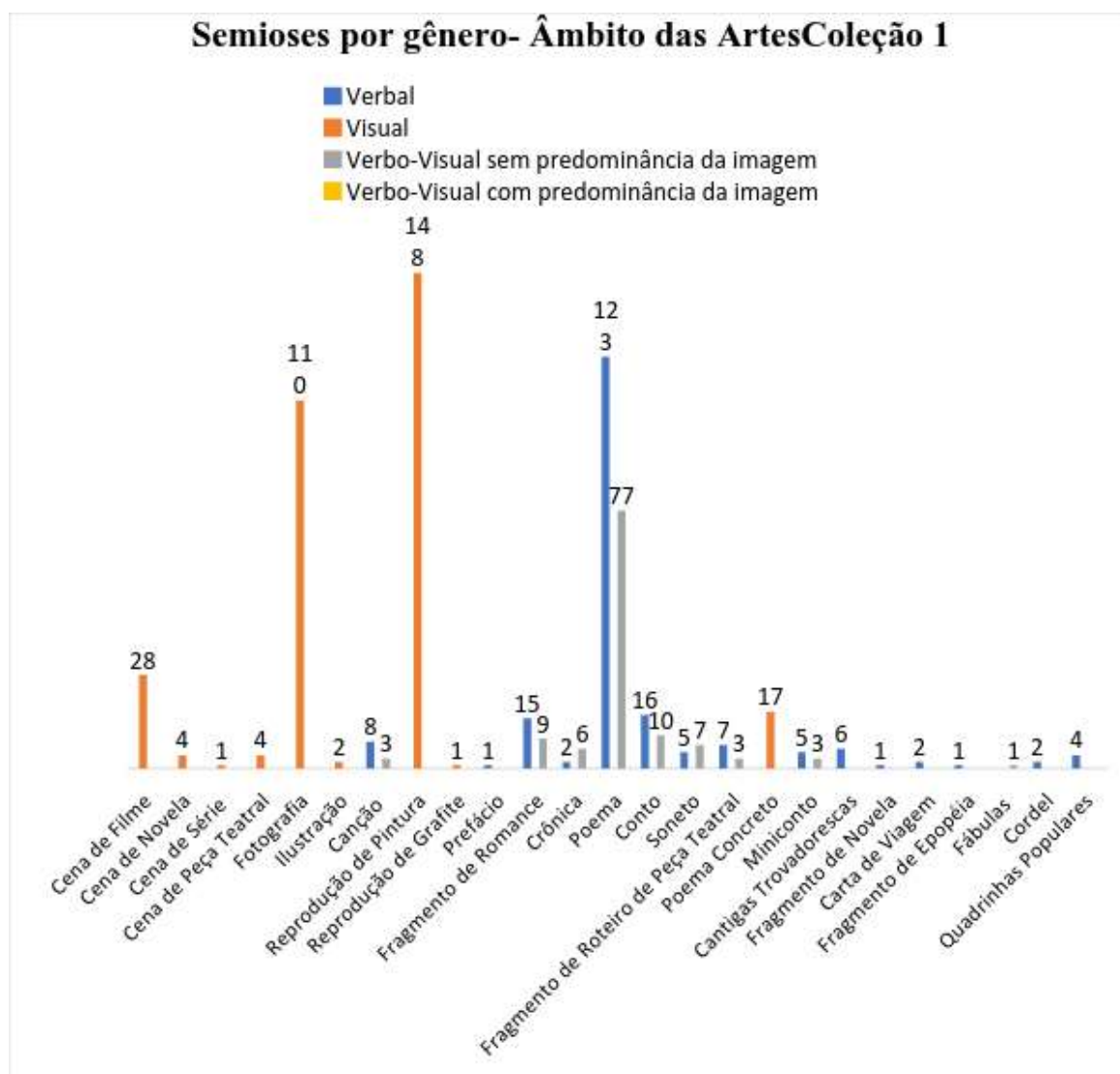


Gráfico 17. Semioses por gêneros no âmbito das artes – coleção

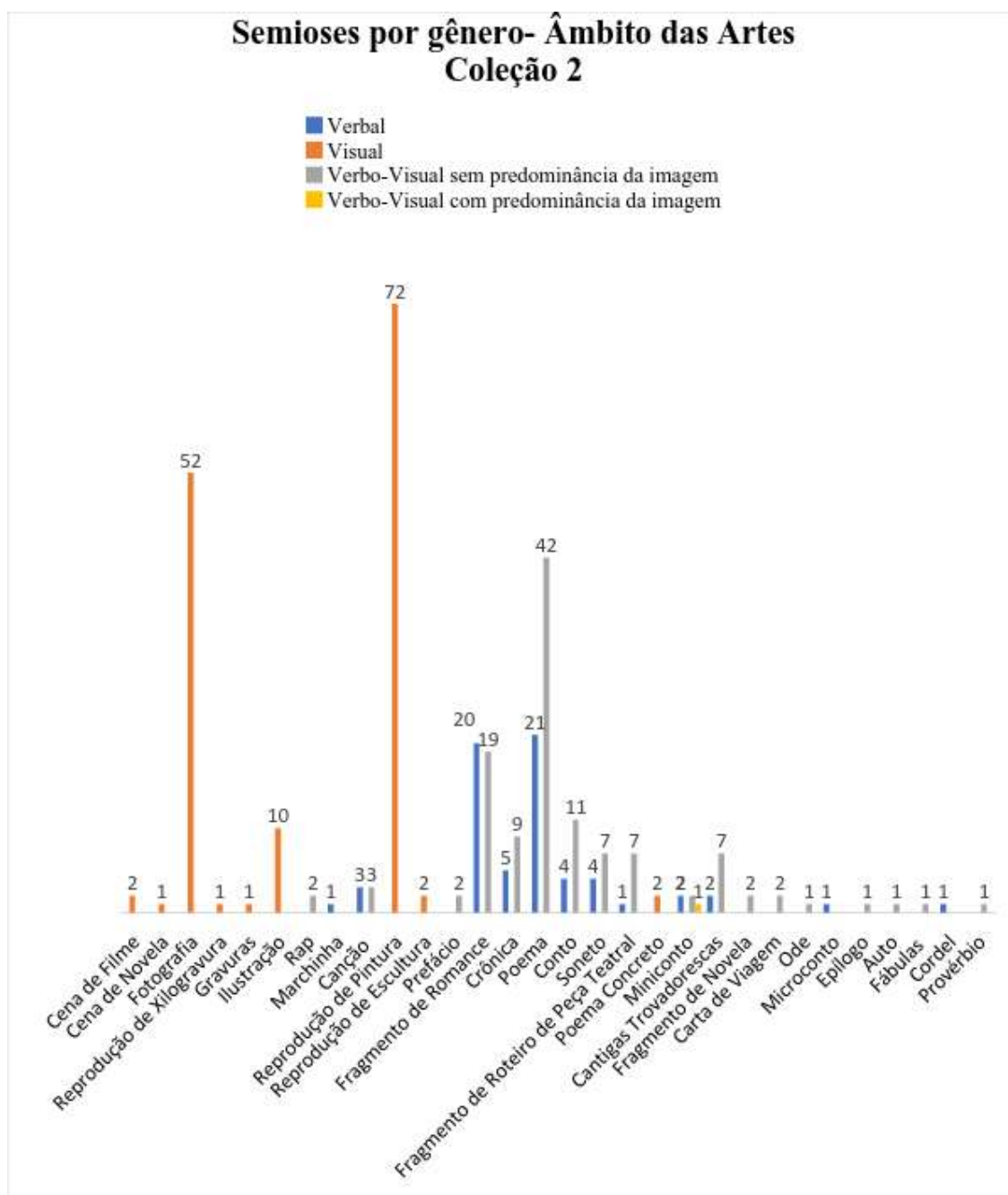


Gráfico 18. Semioses por gêneros no âmbito das artes – coleção 2.

Com relação ao âmbito da divulgação científica, nesse as semioses/linguagens apresentam-se de forma pouco diversificada, sendo recorrente, tanto na primeira quanto na segunda coleção, a semioses/linguagem verbal escrita com, respectivamente, 79% e 66%. Já com relação à semiose verbo-visual sem predomínio de imagens, essa se apresenta com, na segunda coleção, 13% a mais que a primeira. Em sentido diferente, temos essa mesma semiose, mas com predomínio de imagem, em maior concentração na primeira coleção com 8%, ou seja, 6% a mais que a segunda. Interessante ressaltar que nesse âmbito a semiose

visual não se apresenta em nenhuma das coleções, como podemos visualizar pelos **Gráficos 19 e 20**.

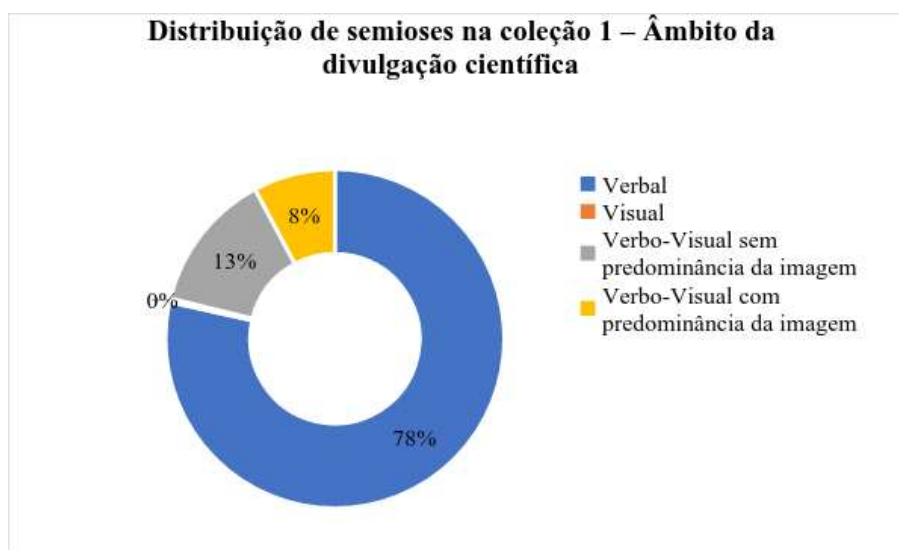


Gráfico 19. Distribuição de semioses na coleção 1 – Âmbito da divulgação científica.

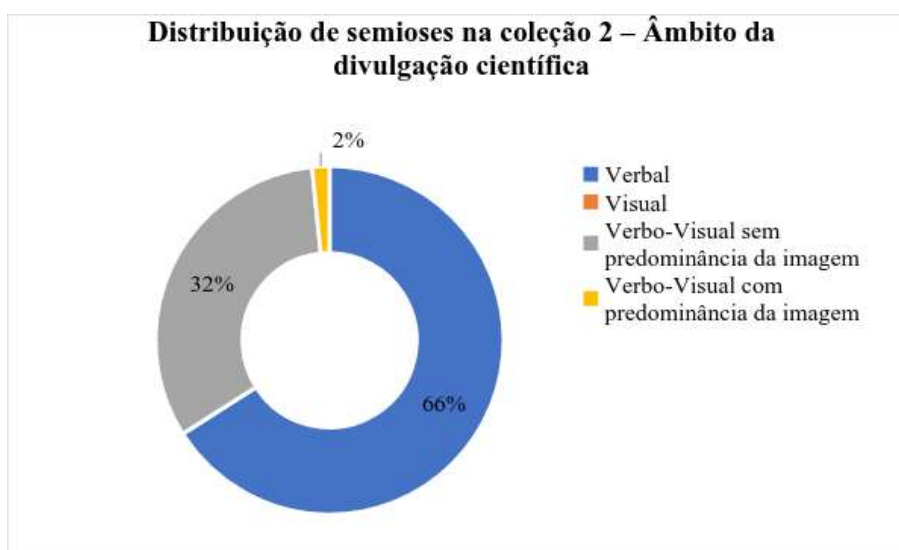


Gráfico 20. Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito da divulgação científica.

No que diz respeito aos textos, são mais incidentes, os gêneros boxe explicativo (291), verbete enciclopédico (94), verbete (34)⁵⁴ e quadro (33), todos verbais na primeira coleção. Em segundo lugar, aparecem os boxes explicativos verbo-visuais com predominância de

⁵⁴ Há diferença entre verbete e verbete enciclopédico, relaciona-se com o discurso didático, por exemplo, no verbete enciclopédico presente no LPD trata a respeito de uma definição em caráter mais científica, servindo para divulgar, propagar determinada informação/conhecimento do campo, já o verbete apresenta mais com a definição de termos ou expressões relacionadas a determinados conteúdos, como é o caso quando os autores apresentam explicações do que seria a figura de linguagem metáfora ou o que seria polissemia discursiva (caso da coleção 2).

imagens (63). Comparativamente, na segunda coleção, os boxes explicativos verbais escritos diminuem em 20 no quantitativo, aparecendo em 271 ocorrências. Ainda com relação à semiose verbal, nessa segunda coleção, ficam em segundo e terceiro lugares o verbete enciclopédico (97) e o verbete com (56) ocorrência.

Comparecem também os boxes bibliográficos verbo-visuais com pouco predomínio de imagens, totalizando 161 incidências. Nesses textos, apresenta-se apenas uma foto ou desenho de um autor, na maioria dos casos sendo um autor literário, bem como pequenas informações verbais escritas a respeito dele. Nesses casos, como nos faz lembrar Santaella (2012), há relações semânticas de dominância entre texto verbal escrito e imagem, ou seja, a imagem serve apenas para ilustrar o que foi dito. Apesar disso, trata-se texto de um gênero multissemiótico, já que há pelos menos duas semioses na constituição da estrutura composicional do gênero.

Nesse âmbito, portanto, os textos que possibilitam letramentos multissemióticos são pouco recorrentes, como podemos visualizar a partir dos **Gráficos 21 e 22**.

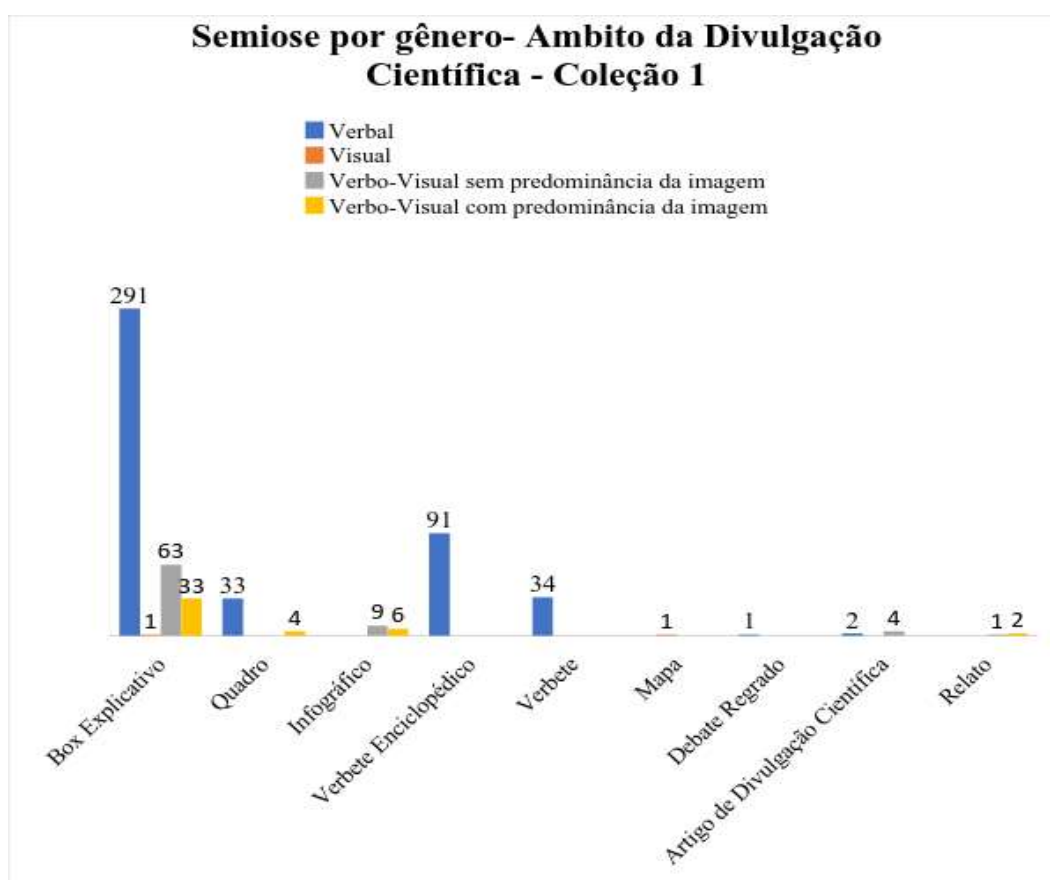


Gráfico 21. Semioses por gêneros no âmbito da divulgação científica – coleção 1.

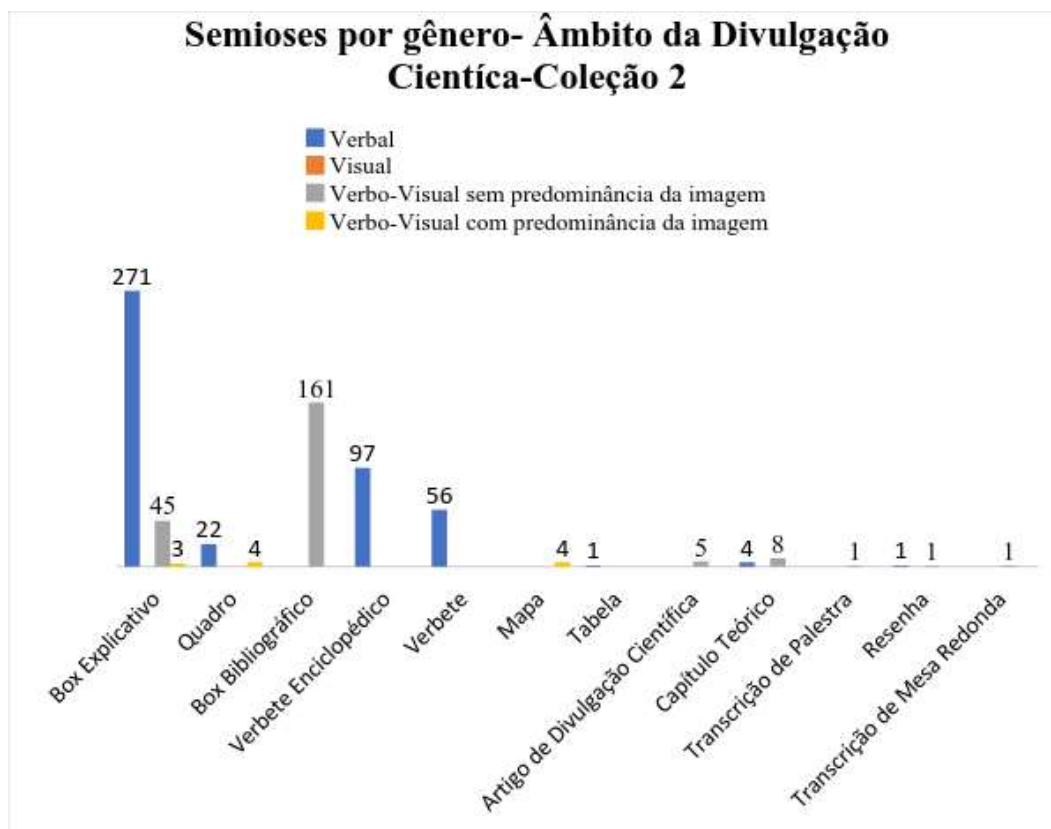


Gráfico 22. Semioses por gêneros no âmbito da divulgação científica – coleção 2.

Finalmente, com relação ao âmbito da cidadania, esse se apresenta com o maior peso no que diz respeito à multissemiose nas duas coleções. Nesse sentido, vemos, primeiramente, com relação à obra de William Cereja e Thereza Colchar, predomínio da semiose/linguagem verbo-visual com predomínio de imagem com 49%. Essa semiose, na segunda coleção diminui quase que pela metade (28%).

Já a semiose/linguagem visual cresce, na segunda coleção em 45% em relação à primeira, sendo nesse caso a mais recorrente, aparecendo em apenas 8% na COLE1. Com quantitativos quase que equilibrados – diferença de apenas 3% - comparecem, na primeira coleção, respectivamente, as semioses verbal escrita e verbo-visual sem predomínio de imagens. Essas semioses diminuem para, respectivamente 11% e 8% na segunda coleção, conforme os **Gráficos 23 e 24**.

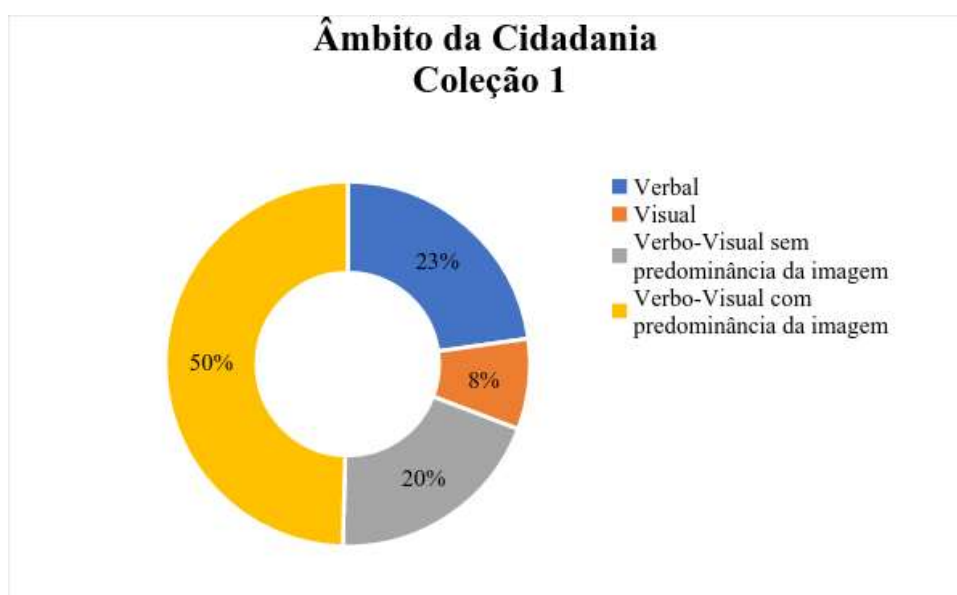


Gráfico 23. Distribuição de semioses na coleção 1 – Âmbito da cidadania.

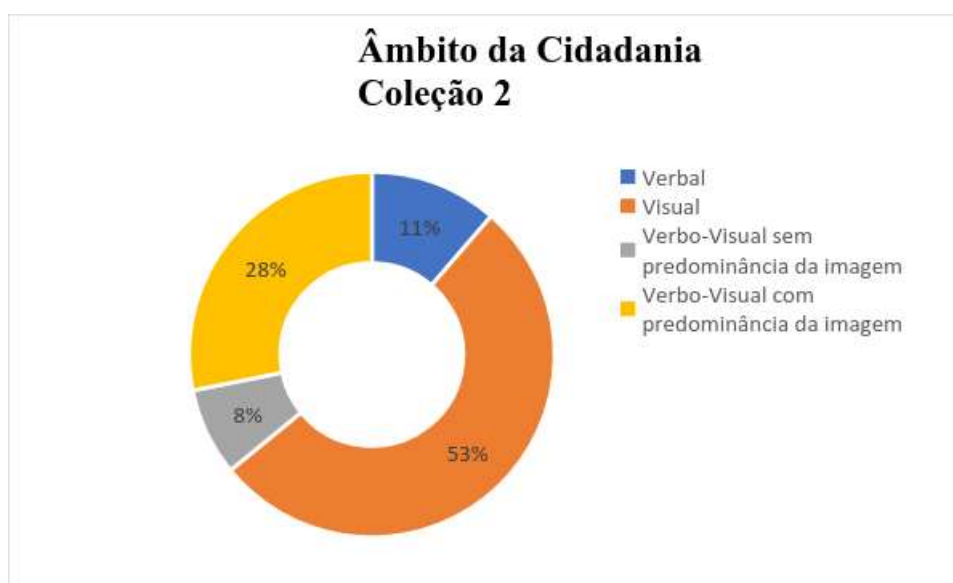


Gráfico 24. Distribuição de semioses na coleção 2 – Âmbito da cidadania.

No que diz respeito aos textos de gêneros multissemióticos mais incidentes, vemos, no âmbito da cidadania que se destacam, na primeira coleção, *tirinhas com 39 ocorrências*, *capa de livro (27)* e em terceiro lugar *anúncios com 18 ocorrências*. Já na segunda coleção, há maior destaque aos textos de gêneros visuais, sendo eles *caricatura com (161)*, *tira (41)* e *anúncios com (18) ocorrências*. Considerando esses dados, podemos dizer que o âmbito da cidadania se apresenta como aquele com maior peso em relação à multissemiose, tanto na

primeira quanto na segunda coleção, como podemos visualizar nos **Gráficos 25 e 26**.

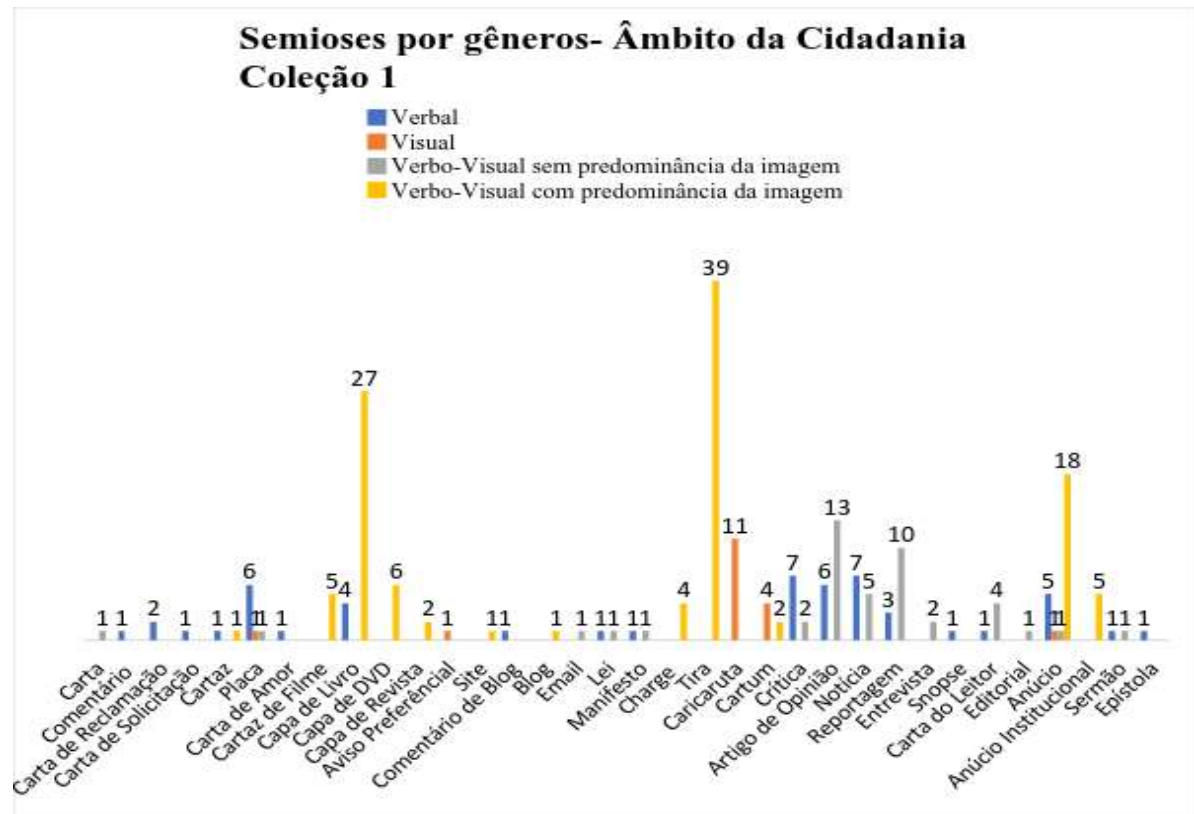


Gráfico 25. Semioses por gêneros no âmbito da cidadania – coleção 1.

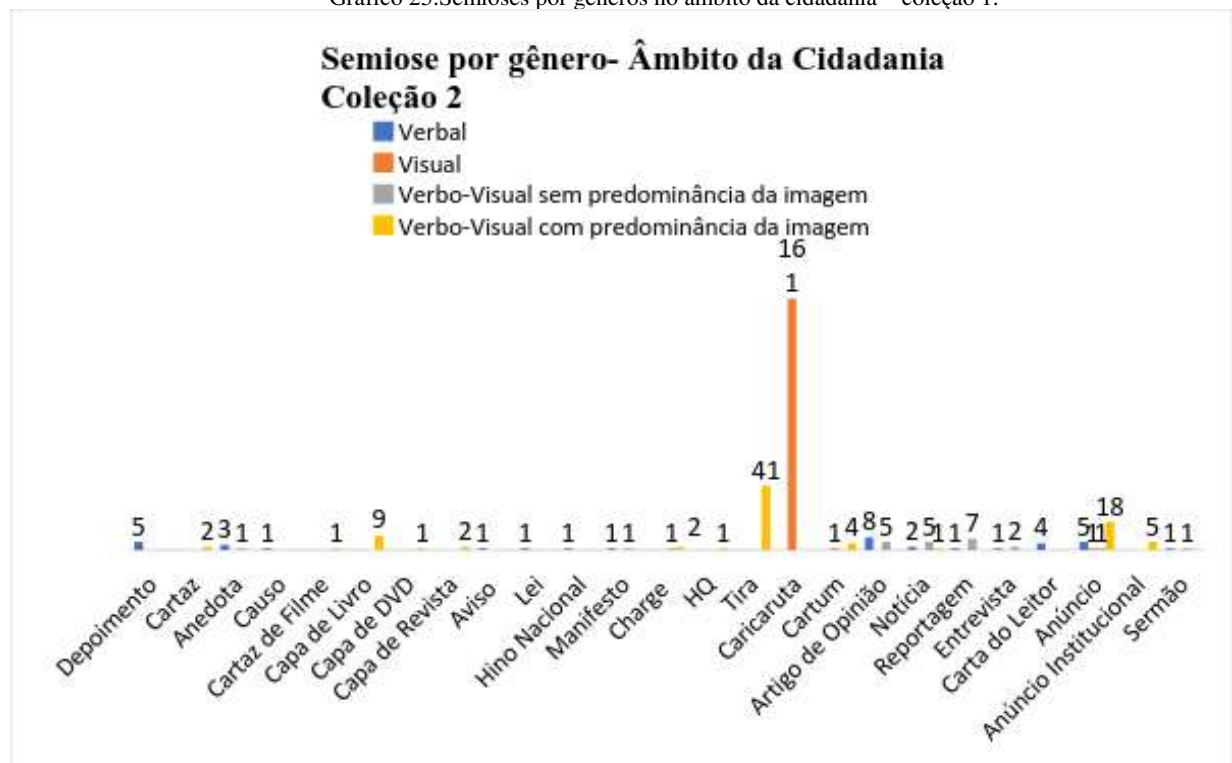


Gráfico 26. Semioses por gêneros no âmbito da cidadania – coleção 2.

A partir do conjunto de dados apresentados anteriormente sobre cada âmbito, esfera, gêneros e semioses/linguagens é possível a mensuração de algumas hipóteses/respostas aos questionamentos que conduziram a esta seção. Primeiramente, vemos que, diferentemente do que propõem as resenhas das obras didáticas e os critérios de avaliação do PNLD/2015, não exatamente grande diversidade de textos de gêneros presentes nas coletâneas de textos dos livros, mas sim um aumento desses textos, principalmente de âmbitos de letramentos e esferas já consagrados nas práticas do letramento escolar, como os poemas e outros textos literários.

É perceptível também já haver espaço reservado aos letramentos multissemióticos nas coleções analisadas e, portanto, a multissemiose. Todavia, esses ainda não são muitos e diversificados. Além disso, os textos de gêneros multissemióticos mais recorrentes são aqueles impressos já assumidos nas práticas do letramento escolar, como tirinhas, HQ, cartuns, charges, anúncios publicitários, etc., mas que não são assumidos de fato como textos multissemióticos para o trabalho com a leitura, mas sim usados como pretexto para a análise gramatical descontextualizada.

Outro fato que merece destaque é o fato, como já mencionado, da pouca existência de textos da esfera digital (apenas 4 e somente na primeira coleção) ainda continuam sendo praticamente desprezados e não têm espaço nas coletâneas. Essa falta soma-se também a pouca ocorrência de textos de gêneros da cultura juvenil/multiculturais

Ainda são predominantes, também, os textos consagrados no campo literário como poemas que ainda são tomados como gêneros valorizados da cultura letrada (ROJO, 2010) que servem à exploração de conhecimentos literários como reconhecimentos de características de estilo ou períodos de determinadas épocas literárias, como mostrado também por Padilha (2005) quanto à análise de textos de gêneros literários em LPDs do EF.

Finalmente, também é visível que, quanto ao trabalho com os letramentos críticos e protagonistas, poucas possibilidades para leitura são ofertadas pelas coletâneas de textos, tanto na perspectiva unissemiótica, que pode predominar em textos de gêneros como em artigo de opinião, carta ao leitor, carta do leitor, carta de reclamação ou argumentativa; quanto em constituição multissemiótica quando esses textos apresentam também imagens em suas estruturas composicionais, que podem ajudar na compreensão do querer-dizer enunciativo-discursivo e ideológico nesses gêneros.

Nesse sentido, vemos que são oferecidas poucas referências desses gêneros aos alunos, sendo que as existentes, em ambas as coleções, são todas de artigo de opinião e carta ao leitor

e apenas no terceiro ano, tendo em vista a preparação da escrita argumentativa do aluno para o vestibular e ENEM. O que concluímos desta análise é que, apesar de já assumir os letramentos multissemióticos, esses precisam ser ampliados, bem como necessitam ainda incorporar outros letramentos (críticos e protagonistas), possibilitando de que de fatos outros textos de gêneros diversos possam fazer parte das práticas de ensino legitimadas pela escola.

Mas, se por um lado esses letramentos multissemióticos já figuram nas coletâneas de textos, qual tem sido o tratamento dado a eles no que diz respeito às atividades de leitura? É no intuito de responder a esse questionamento que encapsula ainda umas das questões de pesquisa, que se configura a subseção 5.2.1.

5.2.1 Capacidades de leitura, hibridismo e intercalação em textos de gêneros discursos e nas coleções Português Linguagem e Português Linguagens em conexão

Prosseguindo com a análise, neste momento, discuto a respeito, primeiramente, das capacidades de leitura relacionadas aos textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções. Cabe destacar que, na organização didática feita pelos autores de LDP, mas também no próprio contexto de sala de aula, alguns textos utilizados possibilitam a elaboração de atividades de leitura mais complexas e outros não, no que diz respeito à constituição multissemiótica.

Isso foi observado durante o levantamento feito para o mapeamento das atividades de leitura dos textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções, quando, por exemplo, havia um poema verbo-visual sem predomínio da imagem, esse recebia tratamento didático, correspondente à leitura, relacionado somente com a semiose/linguagem verbal escrita, pois pelo que se percebia, para os autores do LPD esses textos não se constituem como multissemióticos, tendo em vista que apenas a eles foi acrescentado uma imagem.

Nesse sentido, após a consulta aos livros didáticos foi detectado que seria necessário alterar as categorias de análise já elaboradas, tendo em vista os tipos de capacidades de leitura propostas pelos LDPs em relação aos textos de gêneros multissemióticos. Essa alteração deve-se em função da organização didática oferecida pelos LDPs e pelo grau de importância do tipo de capacidades de leitura proposto pelos autores das coleções analisadas, como se pode perceber no exemplo das figuras C:

Leia o seguinte anúncio publicitário:



(Folha de S.Paulo, São Paulo, 21 jan. 2005, Ilustrada, p. E8.)

a) Qual é o objetivo do texto desse anúncio publicitário?

b) Identifique e explique o uso da polissemia nesse texto.

c) Qual é a relação entre a imagem utilizada e o tema do anúncio?

Não o sentido das palavras e locuções destacadas nos enunciados a seguir.

Figura 9. Exemplo de proposta de leitura – Coleção 2 – Português Linguagens em Conexão

O exemplo ilustra muito do que foi encontrado no levantamento das atividades de leitura. Nesse caso, em relação ao gênero anúncio, retirado da segunda coleção, vemos que as autoras apresentam duas atividades, nas quais podemos ver que é requerida do aluno a mobilização de capacidades metacognitivas e interativas de leitura, isto é, de compreensão, sendo que para essa compreensão, primeiramente, o aluno deve acionar um conjunto de conhecimentos, já armazenados, que dizem respeito ao gênero que esse texto pertence, além de acionar também conhecimentos enciclopédicos a respeito do que significa polissemia para perceber que essa não parece no anúncio, mas sim outra – quadro no caso – a qual se apresenta como polissêmica e foi usada para sugerir sentidos relacionados ao tema do gênero.

A terceira questão da atividade trata sobre relações semióticas existentes entre a semiose visual e a escrita (tema do anúncio). Vejamos que o efeito de sentido possível a respeito do tema – divulgação e convencimento do leitor a vista a exposição “As 100 maravilhas”, segundo as autoras, só é possível a partir da hibridização dessas linguagens/semioses no gênero.

Dessa maneira, o que exemplo deixa claro é que, primeiramente, os autores de LDP tendem a trabalhar com capacidades de leitura mais relacionadas à semiose verbal escrita, já que parece ser mais “fácil” a atribuição ou proposição de atividades de leituras e efeitos de sentidos do que com a semiose visual, já que apenas uma questão é apresentada ainda que de forma muito genérica.

Nesse sentido, considerando a reorganização das categorias para fins de análise e discussão dados⁵⁵, foram mapeadas apenas as capacidades de leitura relacionadas aos textos de gêneros multissemióticos. Assim, conforme os gráficos, vemos no que diz respeito a esses textos, tratando-se de EM, não há capacidades de decodificação, isto é, de localização de informações, mas são recorrentes em primeiro lugar, nas duas coleções, as capacidades metacognitivas com a ocorrência de atividades com essa abordagem, seguidas das capacidades de leitura que tratam a respeito das relações multissemióticas que constituem esses textos.

Já com relação às capacidades de leitura interativas ou “sociointerativas” (MOITA-LOPES, 1996; RUMELHART, 1985) de réplica ativa, na primeira coleção praticamente apresentam equilíbrio na quantidade de ocorrência. Por fim, sendo menos recorrentes tanto na primeira quanto na segunda coleção estão as atividades de leitura na abordagem sociocultural e do letramento crítico, como podemos visualizar no **Gráfico 23**.

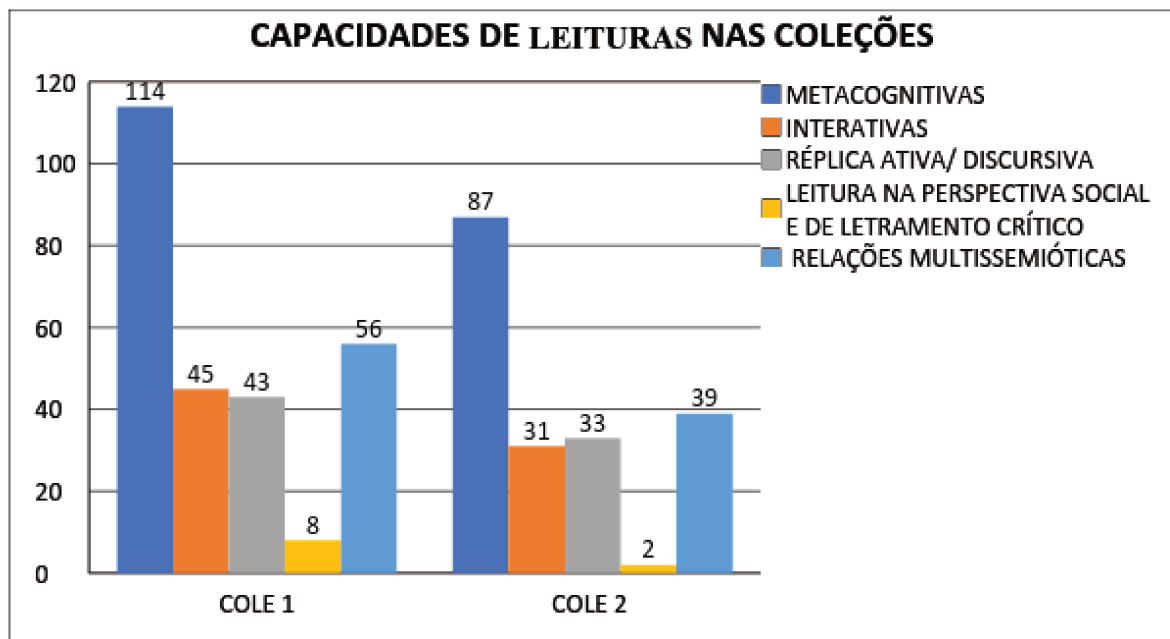


Gráfico 27. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens nas coleções.

Em termos de distribuição detalhada por coleções e percentuais, como dito anteriormente, as capacidades metacognitivas ocupam grande espaço, todavia, vemos que da coleção 1 para a 2, cresce em 3% o número dessas capacidades. Em segundo estão as

⁵⁵ Mais adiante, na proposta de matriz para leitura de textos de gêneros multissemióticos, proponho que não haja essa separação em capacidades de leitura multissemiótica, mas sim que nas capacidades metacognitivas, interativas, discursivas de letramento crítico e réplica ativa, apareçam habilidades ou descritores que envolvem as relações multissemióticas possíveis a alguns textos de gêneros multissemióticos.

capacidades de leitura de relações multissemióticas que apresentam apenas 1% a mais de diferença de uma coleção para a outra (COLE 1 21% e COLE 2 20%), sendo essas capacidades as mais relacionadas com os textos de gêneros de caráter multissemiótico, como por exemplo, anúncios publicitários, tirinhas, charges, cartuns, cartazes.

Com poucas diferenças em termos de percentuais também estão as atividades de leitura interativa (17% na primeira coleção e 16% na segunda) e leitura como réplica ativa/discursiva com a diferença de 1% entre as coleções. Com a menor recorrência aparecem as atividades de leitura na abordagem social e do letramento crítico, respectivamente com 3% na primeira coleção e 1% na segunda. Essa distribuição de percentuais e em quantidade de atividades por volumes podem ser visualizadas nos **Gráficos 28, 29 e 30**:

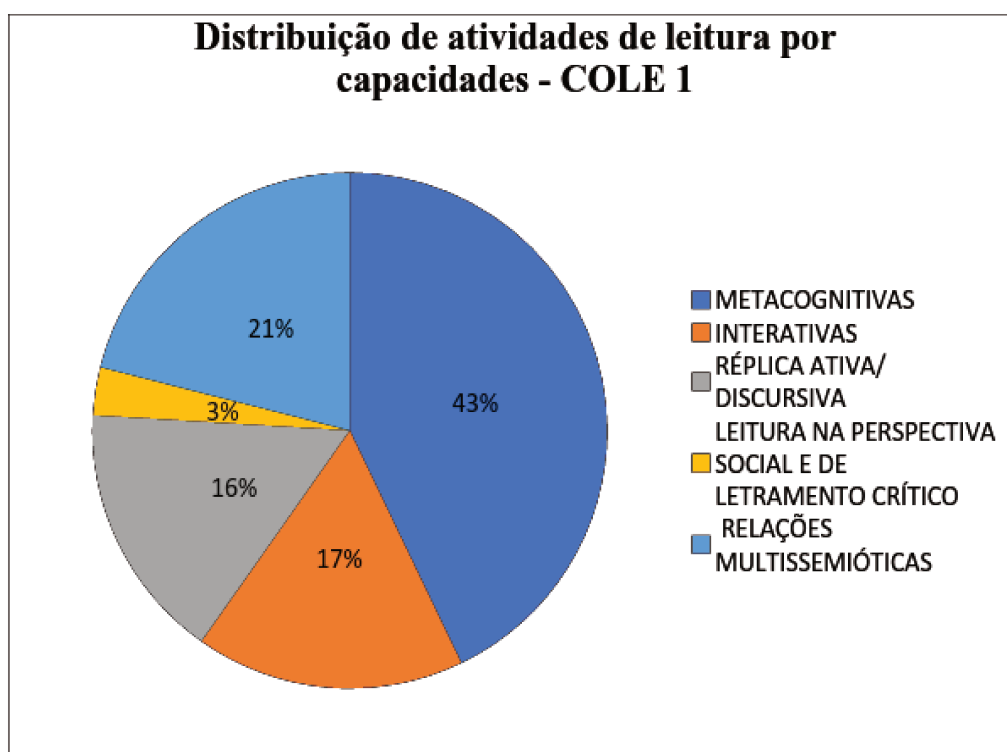


Gráfico 28. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens – coleção 1.

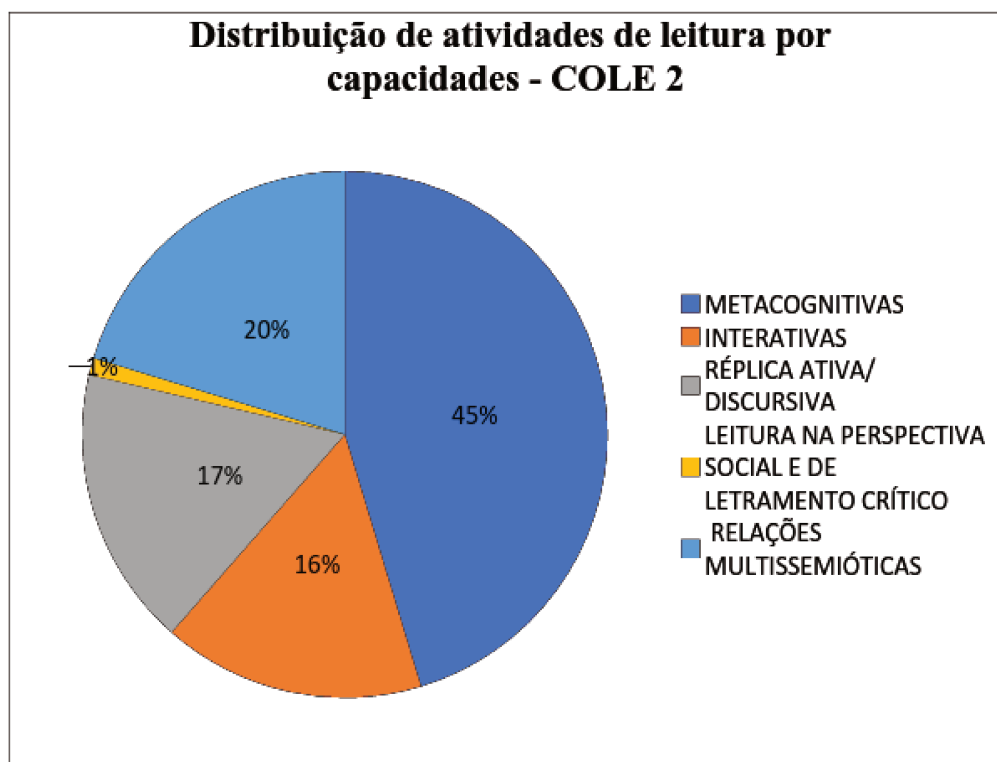


Gráfico 29. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens – coleção 2.

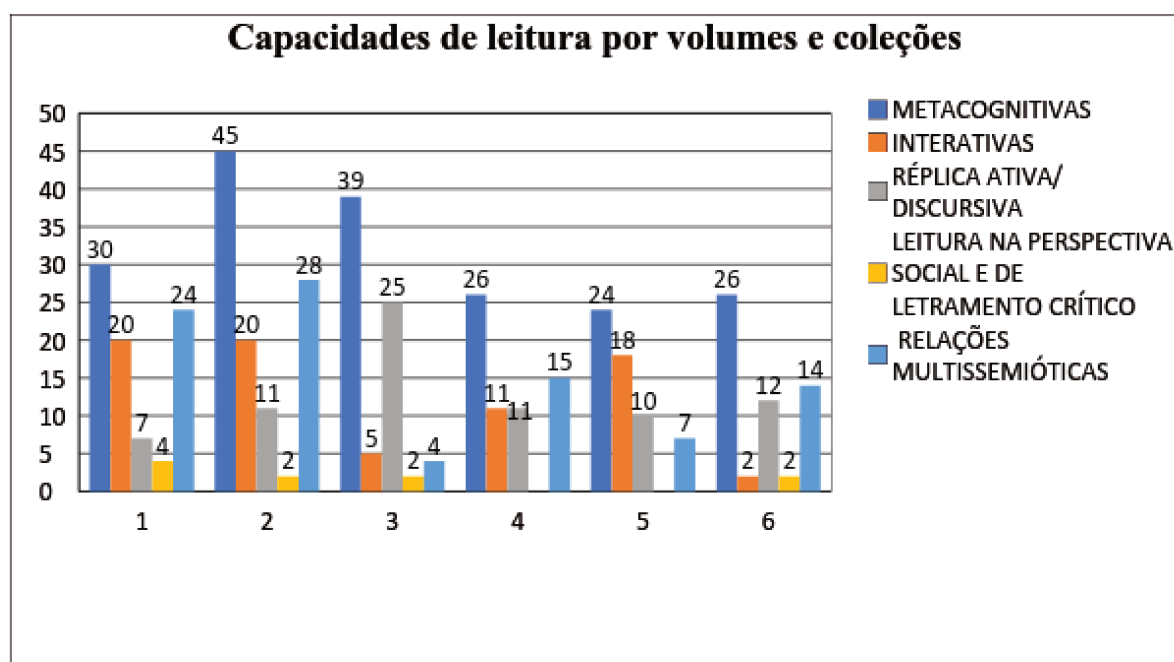


Gráfico 30. Distribuição de atividades de leitura por capacidades/abordagens de acordo com volumes e coleções.

Os dados apresentados anteriormente, ao longo da análise, direcionam os resultados para algumas discussões. Primeiramente, vemos que apesar do espaço dado à multissemiose, como visto na seção 5.2, para os autores das obras analisadas ainda não é muito claro de que

modo essa multissemiose pode ser trabalhada quanto às atividades de leitura, já que ainda são recorrentes as atividades de leitura de abordagem metacognitivas para o trato de gêneros multissemióticos.

Em segundo lugar, essas atividades, apesar de tratarem em alguma medida sobre aspectos de multissemiose, focalizam muito mais aspectos principalmente gramaticais, como é o caso das tirinhas e dos anúncios publicitários que servem à análise gramatical e não aos efeitos semânticos/de sentidos (compreensão e interpretação) que podem ser depreendidos desses textos a partir das relações multissemióticas que apresentam.

Quanto às atividades de leitura que tratam dessas relações multissemiótica, apesar de se apresentarem com respectivamente 21% e 20%, vemos que esse número ainda é baixo em relação ao quantitativo de textos de gêneros multissemióticos que aparecem nas coleções, conforme já discutido quando se tratou das semioses recorrentes.

Para consolidação das análises quantitativas e discussões feitas a respeito das atividades de leitura dos textos de gêneros multissemióticos presentes nas coleções, trato agora, a partir do viés qualitativo, da análise de alguns exemplares dessas atividades, bem como sobre as relações multissemióticas que constituem esses textos.

Para a análise, foram consideradas as categorias baseadas e Bakhtin (1988[1934-35/1975]) e Santaella (2012), quais sejam: a) *gêneros multissemióticos por intercalação*, sendo esses caracterizados por *dominância e/ou redundância* e b) *gêneros multissemióticos por hibridismo*, sendo esses caracterizados por *complementação/integração*.

Para melhor compreensão, as análises e discussões foram separadas por coleções. Cabe ressaltar ainda que os exemplos aqui analisados, a partir da consulta feita aos livros, estendem-se na mesma compreensão para todas as atividades de leitura, presentes nas coleções.

Primeiro exemplo – Volume 1 – Coleção Português Linguagens

O primeiro exemplo analisado da coleção 1 está localizado no capítulo 7, intitulado *Arcadismo no Brasil*. De acordo com a organização didática feita por Cereja e Magalhães (2015), trata-se de um capítulo que sobre Literatura, constituído de várias explicações a respeito do arcadismo no contexto brasileiro, autores, características e o contexto social e cultural do Brasil colônia. A atividade analisada situa-se na seção/unidade de leitura, nas

páginas 366 e 367.

Nesse sentido, trata-se de uma atividade de leitura a respeito do poema/soneto de Cláudio Manuel da Costa, retirado da obra de Luiz Roncari, *Literatura brasileira – dos primeiros cronistas aos últimos românticos*, de 1995. O poema apresenta tanto a semiose verbal escrita quanto visual, sendo, portanto, um texto multissemiótico, mas constituído pelo processo de intercalação, uma vez que as relações semânticas (SANTAELLA, 2012) que se estabelecem entre essas semioses são apenas de redundância, tendo em vista que a imagem apenas reforça informações já apresentadas no poema.

Quanto às atividades de leitura, essas se organizam a partir de 4 (quatro) questões que priorizam, majoritariamente, capacidades cognitivas de leitura, como por exemplo, localização de informações ou retomadas de informações que serão usadas para compreensão do texto ou para o levantamento de hipóteses ou realização de inferências. Há também questões que induzem o aluno a realizar comparações de informações no texto, como se pode observar a partir dos comandos b) e c) da segunda questão.

LEITURA

Leia o poema que segue, de Cláudio Manuel da Costa, e responda às questões propostas.

Que inflexível se mostra, que constante
Se vê este penhasco! já ferido
Do proceloso vento e já batido
Do mar, que nele quebra a cada instante!

Não vi; nem hei de ver mais semelhante,
Retrato dessa ingrata, a que o gemido
Jamais pode fazer que, enternecido,
Seu peito atenda às queixas de um amante.

Tal és, ingrata Nise: a rebeldia,
Que vês nesse penhasco, essa dureza
Há de ceder aos golpes algum dia:

Mas que diversa é tua natureza!
Dos contínuos excessos da porfia,
Recobras novo estímulo à fereza.

(In: Luiz Roncari. *Literatura brasileira – Dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. 2. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1995. p. 237-8.)



fereza: crueldade.
porfia: insistência, tenacidade, disputa.
proceloso: agitado, tempestuoso.

- O soneto é construído a partir de relações de semelhança entre a paisagem observada pelo eu lírico e as atitudes da mulher amada. No primeiro quarteto:
 - Como é caracterizada a natureza? Trata-se de uma paisagem amena, de acordo com a tradição arcáde, ou uma paisagem hostil, desarmônica?
 - Qual elemento dessa paisagem é caracterizado como "inflexível", "constante"?
- No segundo quarteto, o eu lírico faz uma analogia entre a natureza e o comportamento feminino.
 - Pela perspectiva do eu lírico, a quem se assemelha o rochedo?
 - Que ações do eu lírico em relação à amada

correspondem às ações do vento e do mar contra o rochedo?

- Em que aspecto a amada se assemelha ao rochedo?
- Nos tercetos, o eu lírico nomeia a mulher amada e continua a fazer uma analogia entre ela e a paisagem natural.
 - No primeiro terceto, que constatação do eu lírico reacende sua esperança de conseguir a atenção de Nise?
 - Essa esperança se mantém no último terceto?
 - O poema, apesar de apresentar uma paisagem hostil e desarmônica, marcada pela influência barroca, é representativo do Arcadismo. Aponte nele elementos da estética arcáde.

Figura 10. Primeiro exemplo – Volume 1 – Coleção Português Linguagens – Processo de intercalação de linguagens no gênero.


Nitidamente, a imagem não agrega nenhum valor novo ao que já propõe a semiose verbal escrita, não recebendo, portanto, nenhum tratamento didático nas atividades de leitura, apesar de percebermos que há palavras no poema que se relacionam ou se inter-relacionam com a imagem e podem ajudar na temática proposta nesse texto. Nesse sentido, o poema, apesar de ter sido caracterizado como multissemiótico não o é em sua essência, já que à imagem foi inserida em função de uma necessidade didática a partir do projeto gráfico-editorial, isto é em função do processo de editoração, mas também de um objetivo didático que não prioriza a produção de sentidos e efeitos de sentido pelo viés da verbo-visualidade (BRAIT, 2013).

Segundo exemplo – Volume 3

O segundo exemplo analisado situado no volume 2, caracteriza-se como o texto de abertura do capítulo 6 “*A colocação – Colocação pronominal*” e situa-se no eixo de uso e reflexão da língua, conforme a proposta didática dos autores. O texto que compõe a atividade de leitura é um exemplar do gênero multissemiótico anúncio institucional, nesse caso da Organização não governamental wwf. Trata-se, nesse sentido, de um gênero constituído pelo processo de hibridismo de linguagens, isto é, as informações verbais escritas e visuais juntas ajudam na constituição da significação desse texto, conforme figura 11:



1. Observe o seguinte texto verbal do anúncio e os logotipos que o acompanham:




Saiba como diminuir o impacto ambiental da sua empresa em wwf.org.br e afilie-se já. Ainda dá tempo de salvar o planeta.

a) Quem é locutor do anúncio?
b) A quem o anúncio é dirigido?
c) O que é oferecido ao destinatário?

2. Observe agora a parte não verbal do anúncio:

a) Que elementos a compõem?
b) Associe a imagem mostrada no anúncio ao enunciado principal: "Na natureza esta empresa ainda vai durar uns 100 anos". Que efeito de sentido resulta dessa associação?
c) No contexto, o pronome *esta* tem a função de identificar um objeto no espaço. Qual é esse objeto?
d) No enunciado principal do anúncio, foi empregada uma *metonímia*, figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de interdependência, de inclusão ou implicação. Explique como se dá, no anúncio, essa relação metonímica.



e) Por que o locutor do texto afirma que na natureza a empresa "ainda vai durar uns 100 anos"?

3. Compare estes enunciados:

"Na natureza esta empresa ainda vai durar uns 100 anos."
Esta empresa ainda vai durar uns 100 anos na natureza.

a) Que diferença de sentido há entre os enunciados?
b) Qual é a função sintática do termo *na natureza* em cada um dos enunciados?
c) No primeiro enunciado, os termos não estão empregados na ordem direta. Levante hipóteses: Por que o locutor optou por uma ordem diferente da direta?




Figura 11. Segundo exemplo – Volume 3 – Coleção Português Linguagens – Processo hibridismo de linguagens no gênero.

Com relação às atividades de leitura, como visto, essas se organizam em número de 4 e com subdivisões. Com relação às abordagens de leitura, vemos que há tanto capacidades cognitivas ao se propor, por exemplo, que o aluno verifique os efeitos de sentidos para compreensão global do texto a partir de informações presentes tanto na semiose verbal escrita quanto na semiose visual, como se pode ver na questão 2 e suas subdivisões.

Vemos ainda que é necessário que o aluno também mobilize capacidades de leitura discursivas que dizem respeito à recuperação do contexto de produção do texto multissemiótico: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencional ocupa e assume? Como podemos observar na primeira questão e nas subdivisões de a) a c) .

Além dessas capacidades, vemos também que de forma explícita, os autores, nesse caso, tomam o anúncio tanto para exploração das relações multissemióticas que podem ser apreendidas a partir das semioses verbal e visual para compreensão dos efeitos de sentidos

propostos, como se pode observar na segunda questão, mas também usa-se o texto para o trabalho ou exploração de conhecimentos gramaticais, como podemos ver ainda na segunda questão, no item c) e no item b) da 3 (terceira) questão quando se pergunta a respeito da função sintática do termo natureza.

Primeiro exemplo – Volume 2 – Coleção Português Linguagens em Conexão

O primeiro exemplo analisado da coleção está situado no volume 2, relacionado ao capítulo 12 que trata a respeito do Simbolismo. O capítulo compõe-se de vários boxes explicativos, poemas com e sem imagens, recortes de contos, minibiografias. O exemplo selecionado é de um poema de Camilo Pessanha, retirada da obra do catedrático professor Massaud Moisés *A literatura portuguesa através dos textos* e está situado na página 165. Trata-se, portanto, de um texto verbal escrito com acréscimo de ilustração. Configura-se, nesse sentido, como um gênero multissemiótico verbo-visual em que não há predomínio da imagem. Vejamos o exemplo.



Nas trilhas do texto


- 1 Qual é o tema do poema?
 - 2 A quem o eu poético se dirige?
 - 3 O que podem sugerir os termos metafóricos relacionados à *água* nestes versos:
 "Que passais como a água cristalina
 Por uma fonte para nunca mais!...
 Ou para o lago escuro onde termina"
- 
- 4 O que pode simbolizar, no soneto, os trechos: "imagens"; "retina dos meus olhos"; "meus olhos abertos"?
 - 5 A que o eu poético compara seus olhos na 3.ª estrofe? Explique.
 - 6 Que estrofes do poema revelam o vazio e a dor existencial do eu diante da incapacidade de apreensão do mundo exterior e do caráter transitório da vida?

Figura 12. Primeiro exemplo – Volume 2 – Coleção Português Linguagens em conexão– Processo de intercalação de linguagens no gênero.

Pelo exemplo, vemos que apesar de se tratar de um texto de gênero multissemiótico devido à organização do projeto gráfico editorial, uma vez que há mais de uma semiose/linguagem que constitui sua estrutura composicional, esse se configura pelo processo de intercalação, já que é possível vemos os limites entre as linguagens que o constituem.

Quanto às relações semânticas, percebemos que essas se caracterizam pela *redundância*, uma vez que a nível discursivo-enunciativo, nesse caso poético/literário, a imagem do olho apenas reforça aquilo que é proposto no poema na parte verbal que apresenta palavras que se relacionam com a imagem "*retina, olhos, escuro*", ou seja, a repetição na imagem daquilo que é lido contribui para a memorização e a imagem serve apenas como ilustração (SANTAELLA, 2012.).

Com relação às atividades de leitura, vemos que apesar de ser um texto literário, as questões não trabalham de fato com a leitura literária e com a formação de leitores literários, antes sim trata de conhecimentos a respeito de saberes/conhecimentos relacionados ao estilo

de época do simbolismo.

Nesse sentido, vemos que são focalizadas capacidades de leitura cognitivas e metacognitivas que objetivam com que o aluno localize e/ou retome informações, nesse caso verbais escritas, mas que poderiam ser postas em relação à imagem, objetivando que o aluno encontre-as para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do que propõe o texto multissemiótico, como podemos observar nas questões 3, 4, 5 e 6 da parte das atividades da figura 12, ao ser solicitado que o aluno leia o texto buscando identificar sentidos (alguns metafóricos) propostos por algumas palavras ou expressões que podem ajudar na compreensão global do texto, conforme indicação de respostas sugeridas pelas autoras no manual do professor.

Segundo exemplo – Volume 1 – Coleção Português Linguagens em conexão

O segundo exemplo foi extraído da página 195, pertencente no capítulo 14 “Arcadismo: o século das luzes”. O capítulo é constituído por vários poemas que apresentam imagens, bem como reproduções de pinturas que também estão relacionadas com a questão do arcadismo. Intercaladas à apresentação do contexto desse estilo literário com seus principais autores, características, panorama social e cultural e obras, há sempre atividades de leitura ou elaboradas pelas autoras ou retiradas de questões do ENEM e de vestibulares.

Com relação à atividade analisada, vemos que as autoras apresentam, inicialmente, aos alunos um exemplo do texto do gênero multissemiótico anúncio publicitário. Vemos que considerando a organização temática e didática do capítulo – viés literário – o gênero serviu, não de forma explícita, para a discussão de algumas características do estilo literário Arcadismo, conforme **Figura 13**.

■ Leia agora este anúncio publicitário:



[Revista Estilo, São Paulo: Abril, ed. 3, ano 2, out. 2003; p. 34-35.]

Registre em seu caderno as afirmações que podem ser associadas a esse anúncio.

- a) O anúncio tenta criar um sentimento de urgência.
- b) O anúncio chama a atenção para a efemeridade da vida.
- c) O anúncio seduz o consumidor, prometendo-lhe uma vida intensa e longa.
- d) O anúncio se apropria da temática do *carpe diem* (viver, colher o dia), associando-a ao consumo.
- e) O anúncio associa o produto a valores burgueses, como posse e gozo do momento presente (*hedonismo/carpe diem*).

Figura 13. Segundo exemplo – Volume 2 – Coleção Português Linguagens em Conexão– Processo de hibridismo de linguagens no gênero.

A atividade mostra-nos um exemplo de texto de gênero discursivo que apresenta, em sua forma composicional, duas semioses: a verbal escrita e a visual. Além disso, considerando o efeito de sentido pretendido a partir da temática relacionada ao arcadismo, vemos que essas semioses/linguagens se hibridizam na estrutura composicional do gênero e constituem o que propõe Lemke (2010[1998]) como significados multiplicativos ou nas palavras de Santaella (2012) há uma relação de complementaridade, sendo que a parte verbal e a parte visual são fundamentais para a compreensão do querer-dizer, que nesse caso didático, espera-se que seja percebido pelo aluno com relação à questão do *carpe diem*, uma das características do arcadismo.

Quanto às atividades de leitura relacionadas ao texto, vemos que se trata de uma atividade de múltipla escolha. O comando solicita ao aluno que estabeleça associações entre o texto e as assertivas apresentadas. Considerando isso, com relação às abordagens de leitura vemos que a atividade prima tanto por capacidades cognitivas e metacognitivas quanto interativas, uma vez que se pode fazer levantamento hipóteses a partir tanto da semiose verbal quanto visual para a compreensão, como por exemplo, em relação às assertivas a), b), (d e (e, relacionadas à ideia de urgência, efemeridade e apropriação da ideia de *carpe diem*, ao indicar a possibilidade de, no próximo mês, as flores não estarem mais disponíveis para venda.

Isso é reforçado pela parte visual quanto ao foco dado às tulipas em primeiro plano, indicando, possivelmente, que neste momento, essas flores estão à venda e ao se desfocarizar

as tulipas que estão atrás, indicando-se que no próximo mês elas poderão não estar disponíveis.

Todavia, faz-se necessário também que o aluno mobilize capacidades interativas relacionadas a conhecimentos enciclopédicos e de mundo em relação à questão do que seria, em termos literários, *carpe diem*, isto é, do viver o momento, o dia, o agora.

Vemos, portanto, que apesar do texto possibilitar que capacidades metacognitivas, interativas e de relações multissemióticas sejam trabalhadas na leitura do gênero em questão, o LDP focaliza muito as capacidades metacognitivas.

A partir das análises, podemos concluir que as atividades de leitura que envolvem textos de gêneros constituídos, a partir do processo de intercalação, pouco ou quase nada favorecem o trabalho com os letramentos multissemióticos e letramento visual com a formação de leitores no ensino médio, já que nesses textos, a semiose visual serve apenas como ilustração do verbal escrito.

Além disso, como mencionado ainda na análise, vemos que predominam as atividades de capacidade de leitura metacognitivas em ambos os exemplos apresentados, o que ilustra também como os autores desconsideram a imagem para o tratamento didático no trabalho com a leitura de que modo outras capacidades pudessem ser relacionadas, trabalhadas em ensinadas em relação a esses textos com os alunos do EM.

Feitas as análises e discussões que buscaram responder ao primeiro objetivo específico e parte do segundo, bem como a primeira e segunda questão de pesquisa, na próxima seção analiso e discuto os tipos de OEDs que constituem a “obra multimídia”, bem como um exemplar desse objeto voltado para o eixo de leitura.

5.3 Projeto de *design* gráfico-visual/digital da coleção multimídia Português Linguagens em conexão

Buscando responder ao terceiro objetivo específico e a segunda questão de pesquisa, primeiramente foi realizado o mapeamento dos OEDs nos três volumes da coleção ***Português Linguagens em Conexão***. Todavia, inicio a análise pela apresentação do que foi definindo/proposto pelo MEC como “Obra Multimídia”. Com essa análise busco discutir, primeiramente, as características e os critérios estabelecidos para a avaliação da composição estrutural, isto é, do *design* do “livro digital” aprovado e, posteriormente, detenho-me, nas

seções seguintes, na análise dos OEDs vinculados a esse livro. Vejamos as capas das obras que se apresentam de forma bastante colorida:



Figura 14. Fonte: Capas dos livros coleção Português: linguagens em conexão. São Paulo: Lya, 2013.

Pelas capas é perceptível há presença forte da multissemiose e aspectos culturais reforçados pelas imagens apresentadas em cada capa. Nesse sentido, vemos que, com relação aos multiletramentos (letramentos multissemióticos), pelo menos os impressos, são exigidas capacidades de leitura diversas, incluídas nessas capacidades multissemióticas e de letramentos críticos.

Assim, para a compreensão das indicações feitas para composição da obra, cabe, primeiramente, recuperar o que propunha o Edital 01/2013 a respeito do que seriam as “Obras Multimídia”. Para isso, retomo a alguns dos critérios estabelecidos no Edital, sem, no entanto, detalhar e analisar todos os critérios. Vejamos:

3. Das Obras Didáticas

3.1. As obras didáticas deverão ser inscritas em um dos seguintes tipos de composição:

3.1.1. Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos.

3.1.2. Tipo 2: Obra Impressa composta de livros impressos e PDF.

[...]

4.2. Das obras do Tipo 1

4.2.1. Na composição de Tipo 1 o editor deverá apresentar obras multimídias compostas de livros digitais e livros impressos.

4.2.2. Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais.

4.2.3. Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.

4.2.4. Os livros digitais deverão conter um índice de referência dos objetos educacionais digitais.

4.2.5. Os objetos educacionais digitais deverão ser acessados tanto pelo índice de referência como também pelos ícones nas páginas onde são referidos.

4.2.7. Nos livros impressos deverá haver, ainda que iconográfica, uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis nos livros digitais correspondentes.

4.2.8. Os conteúdos e atividades dos livros impressos devem permitir a efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da obra, independentemente dos livros digitais.

[...]

4.2.12. A pertinência dos livros digitais será avaliada em termos de sua utilidade pedagógica, sem distinção de complexidade entre as obras digitais que forem aprovadas.

4.2.14. A obra didática deverá ser elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto individual (fora de sala de aula).

4.2.15. O manual do professor digital, além dos conteúdos descritos no subitem 4.1.8, deverá apresentar orientações ao professor quanto ao uso didático do livro digital.

4.2.16. Os livros digitais deverão apresentar, como formato principal, paridade das páginas com os livros impressos correspondentes, podendo também incluir outras opções de apresentação como formatos alternativos.

4.2.17. Os livros digitais adquiridos deverão ser disponibilizados de forma gratuita aos alunos e professores em domínio virtual da própria editora e permanecerem disponíveis até, no mínimo, 28.02.2018.

4.2.18. Os alunos e professores deverão ter livre acesso aos livros digitais correspondentes aos livros impressos escolhidos pela sua escola.

4.2.19. Os livros digitais deverão ter, como requisito mínimo de padronização, acesso por multiplataformas e pelos principais sistemas operacionais, tais como Android 2.3 ou posteriores, IOS, Linux (ubuntu) e Windows 7 ou posteriores, para dispositivos como laptop, desktop e tablets.

4.2.20. Os livros digitais deverão ser utilizados sem a necessidade de conexão à internet, exceto por ocasião do primeiro acesso ao material. (BRASIL, 2013, p. 3-4).

A partir desses critérios, o Edital determina que as obras do Tipo 1 deveriam ser caracterizadas como “obras multimídias” compostas de “livros digitais” com conteúdos dos livros impressos e, a elas integrados, deveriam estar presentes OEDs, isto é, um “livro digital” interligado ao livro impresso, compondo, portanto, uma “obra multimídia” com OEDs caracterizados ou como explicação/ilustração/complementação de um determinado conteúdo como atividade prática.

Além disso, deixam-se claro, também, as tipologias/modalidades ou gêneros de OEDs (ROJO, 2014) que poderiam compor a obra, tais como: vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos), muitos desses típicos da mídia impressa e adaptados para o digital. Vejamos como os critérios do Edital se presentificaram na obra:

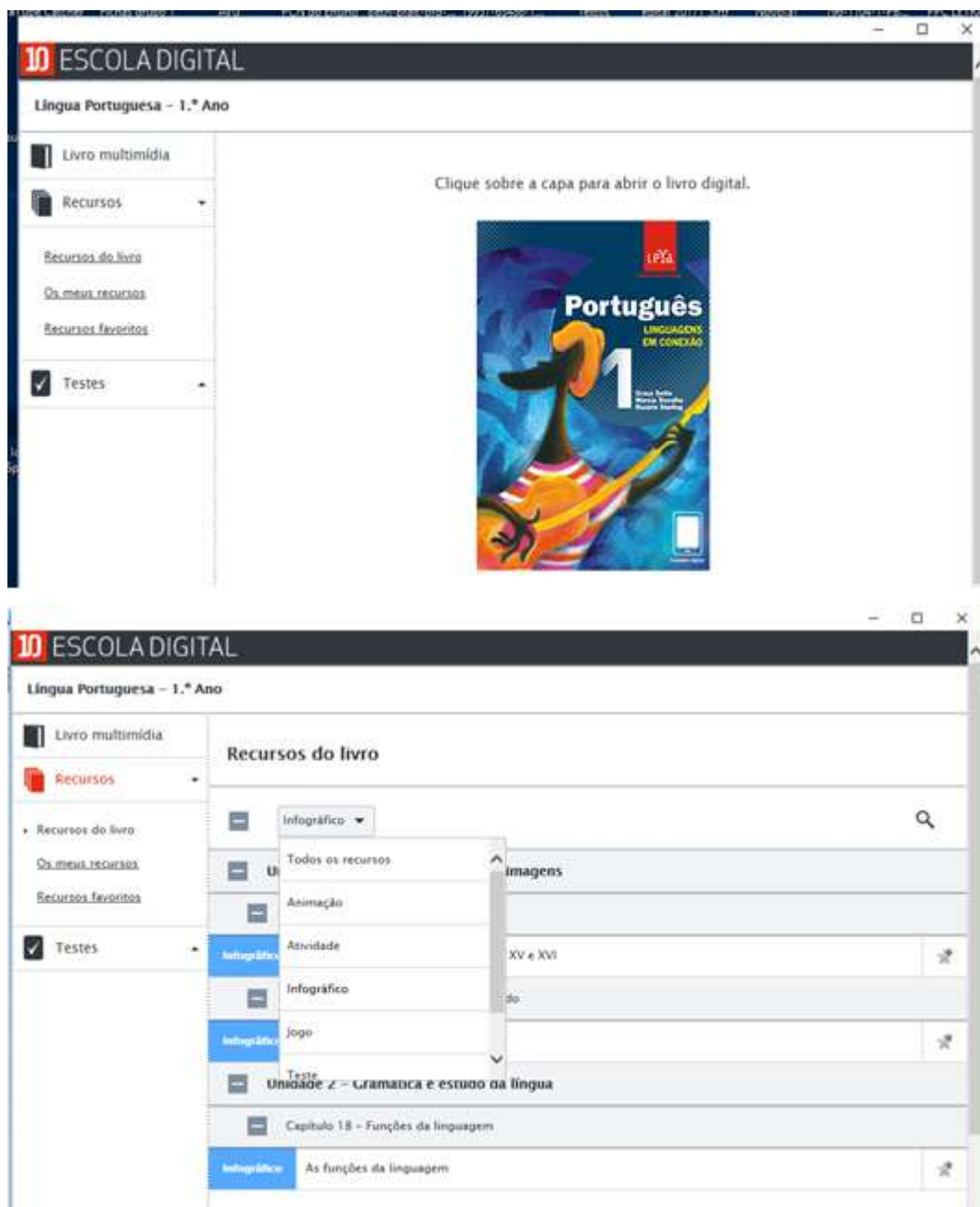


Figura 15. Representação do projeto de design gráfico-visual/digital da coleção multimídia Português – Linguagens em Conexão. Fonte: Editora Leya. (2015).



Figura 16. Representação do projeto de design gráfico-visual/digital da coleção multimídia Português – Linguagens em Conexão. Fonte: Editora Leya (2015).

Seguindo o que foi proposto como características para composição das “obras multimídia”, vemos que a coleção *Português Linguagens em Conexão* buscou atender, do ponto de vista inicial, a proposta do MEC a partir de um projeto de *design* gráfico-visual/digital não tão complexo, mas que atende aos critérios estabelecidos no Edital, apresentando assim uma “obra multimídia” e a ela vinculados os OEDs.

Repetindo-se, nos três volumes da coleção, vemos, conforme a figura 16, no canto esquerdo, primeiramente a configuração do *livro multimídia*, isto é, um PDF navegável que apresenta a mesma organização do livro impresso, mas com alguns recursos que possibilitam, por exemplo, ao aluno, após ter baixado o livro para um dispositivo móvel ou um *tablet*⁵⁶,

⁵⁶ O edital também determina que os OEDs e os livros digitais deveriam ficar disponíveis até 28.02.2018 para acesso tanto para os alunos quanto para os professores. O *login* deve ser realizado exclusivamente pelo site da editora, necessário, nesse caso, somente para o primeiro acesso, isto é, deve-se fazer download do livro, já que ele não está lincada com a internet. Seguindo esses critérios, a Editora Leya disponibilizou o site <http://www.10escoladigital.com.br/em.html>, no qual é possível encontrar tanto a plataforma para que o aluno e professor possam ter acesso e baixar os livros quanto download off-line que apresentam demonstrações dos livros e dos OEDs.

realizar a busca de determinados conteúdos a partir de palavras-chave; inserir comentários em páginas; marcar conteúdos importantes para serem estudados a partir da indicação do professor; aumentar o *zoom* da páginas e fazer ajustes tanto horizontal quanto vertical, conforme indicação das setas no canto superior esquerdo. Por essas características, podemos afirmar, portanto, que se trata na verdade de um livro em formato *Epub*⁵⁷ e não exatamente uma obra multimídia.

Compõem ainda o projeto do *design* gráfico-visual/digital dessa “obra multimídia”, portanto, ligadas a ela, os recursos digitais/OEDs, os quais podem ser acessados ora pelo “livro multimídia” ora a partir do *menu Recursos*, conforme figura 14. Assim, ao clicarmos nesse *menu* são apresentados os tipos de OEDs, o que atende aos critérios estabelecidos para apresentação desses objetos, conforme orienta o Edital ao propor que deva existir um índice de referência dos objetos digitais e ícones nas páginas onde são referidos, bem como representação iconográfica para a identificação visual desses objetos que estão disponíveis nos livros digitais correspondentes.

Ainda a respeito desse critério, vemos que a coleção apresentou, primeiramente no sumário, uma representação iconográfica que indica quais atividades poderia conter OEDS, conforme **Figura 17**.

⁵⁷ *EPUBe* (abreviação de *Electronic Publication* - Publicação Eletrônica) é um formato de arquivo digital padrão específico para [ebooks](#). É livre e aberto e foi criado pelo International Digital Publishing Forum (CICOM). Arquivos têm a [extensão](#).epub. EPUB é projetado para conteúdo fluido, o que significa que a tela de texto pode ser otimizada de acordo com o dispositivo usado para leitura. O padrão é destinado a funcionar como um único formato oficial para distribuição e venda de livros digitais. Ele substitui o padrão [Open eBook](#). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/EPUB> . Acesso em: 29 de março de 2016.

Alguns ícones foram criados para facilitar seu trabalho nesta coleção.

Atividades iniciadas com dois ou três “bonequinhos” indicam o modo como vocês, sempre com a assessoria do professor, deverão realizá-las.



atividade
individual



atividade
em dupla



trabalho em
grupos ou com
a turma toda



atividade
oral

Quando nenhum ícone aparecer é porque sugerimos que o trabalho seja realizado individualmente e por escrito.



Indica que há um objeto educacional digital relacionado a algum conteúdo da página em que ele aparece. Quando inserido no início do capítulo, refere-se de forma geral ao conteúdo do capítulo.

Figura 17. Recorte da organização iconográfica do sumário - Português – Linguagens em Conexão.

Já para o “livro digital”, a mesma representação foi usada, mas também duas outras figuras que indicam o *tipo de OEDs* (no caso do exemplo da Figura 19, indicação do botão amarelo com seta no sentido de seguir) e uma representação para o *teste interativo* para ser realizado (botão verde em todos os volumes da “obra multimídia”), além da representação que confirma que o capítulo contém objetos digitais, conforme **Figura 18**:



2 Texto literário –
Texto não literário

"Atos e espaços poéticos nascem da realidade circundante e do diálogo com tempos anteriores. Como se literatura fosse um constante passar a tempo."
(Marisa Lajolo)

"Um hero só pode diminuir a consciência, não pode fazer que surjam revoluções, embora os escritores se alimentem da infelicidade do mundo. Assim nascem minhas obras, do desastoso, porque a felicidade é monstrosidade demoi. Uma pessoa feliz não tem história. O pessimismo é uma boa estratégia para compreender as coisas e tentar mudá-las. Não confio nos otimistas que pensam que vivemos no melhor dos mundos. Para mim, a literatura é o lugar da não certeza, é o mal-estar que se pode dizer, no sentido de que não proporciona soluções, mas pode ajudar o ser humano a duvidar de suas convicções e estar sempre se perguntando."
(José Saramago)

Na bagagem 

- Você tem o hábito de ler? Ler lhe dá prazer? O que você mais gosta de ler? Por quê?
- Em sua opinião, o acesso a novas tecnologias estimula os jovens a lerem mais ou é um impedimento?

Você vai ler uma reportagem a respeito desse assunto.

Reportagem é um texto jornalístico, oral ou escrito, que apresenta informações mais detalhadas e aprofundadas a respeito das notícias, interpretando os fatos. Uma reportagem escrita pode ser assinada, quando tem informação exclusiva, ou se distingue pelo estilo ou análise do redator.

20

Figura 18. Identificação dos OEDs na “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

O que diferencia esses objetos é a constituição multissemiótica, ou seja, o OED de explicação apresenta-se como audiovisual, com a semiose escrita, visual (com imagens) e com áudio, que narra o que vai aparecendo na tela. Já no objeto digital de atividade práticas, impera a semiose/linguagem escrita, conforme **Figuras 19 e 20**.

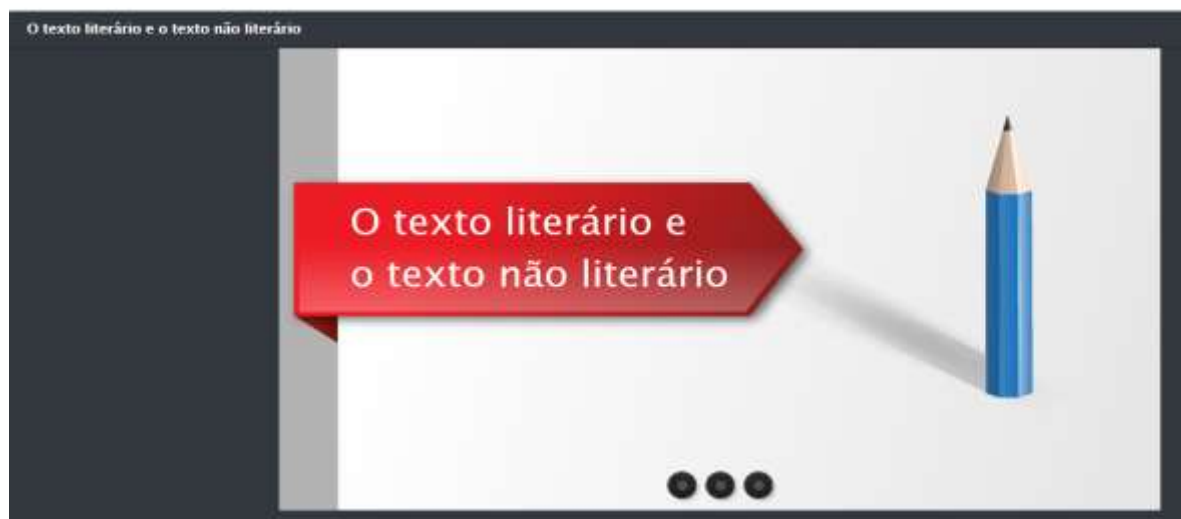


Figura 19. Exemplo de OEDs multissemiótico (animação) da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.



Figura 20. Exemplo de OEDs (teste interativo) da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

No caso dos exemplos nas figuras 20 e 21, os **OEDs configura-se como de explicação** sobre o conteúdo **O texto literário e não literário** e o outro OED caracteriza-se como um **teste interativo de leitura-literatura**, que recebe a mesma nomenclatura do objeto digital de explicação. Essa organização, no projeto do *design* gráfico-visual/digital da “obra multimídia”, mostra-nos uma faceta da composição dos OEDs em relação à proposta didática: *ora funcionam como complementos aos conteúdos curriculares trabalhados nos capítulos, ora como propostas de atividades práticas e como OEDs mistos*, isto é, que funcionam com ambos os propositivos – complementação temática e atividades práticas⁵⁸. Na análise dos OEDs essas funcionalidades são recuperadas e mais detalhadas como parte das categorias, conforme o quadro 15.

Assim, a respeito da estruturação/composição do “livro multimídia” aprovado na e pela avaliação do PNLD/2015, como vimos na apresentação geral feita anteriormente, as análises iniciais evidenciam que, na verdade, não se trata da composição de um **projeto gráfico-editorial-digital de uma “obra multimídia”**, conforme propõe o Edital 01/2013⁵⁹. Trata-se, na verdade, de um **projeto de design gráfico-editorial de uma obra impressa com projeção para o digital**, isto é, de uma obra que apresenta alguns aspectos digitais - slides gravados como vídeos, por exemplo.

Além disso, a essa obra foram incorporados, conforme mencionado, os OEDs que objetivam auxiliar e contribuir para aprendizagem de determinados conteúdos curriculares de Língua Portuguesa⁶⁰. Todavia, cabe também reconhecer como o próprio Edital deixa entender, a “mídia digital (em sua multisssemiose, isto é, sua composição por diversas linguagens como imagens estáticas e em movimento, áudio, animações etc.) é de certa maneira dispensável e a

⁵⁸ Chinaglia (2016), em análise de OEDs do Ensino Fundamental, também usa essas categorias, com exceção de que não usa a categoria OEDS Mistos. A autora mostra-nos, a partir de suas análises, que um número significativo de OEDs das duas coleções didáticas analisadas por ela praticamente servem somente para complementação conceitual ou temática em quase todos os eixos de ensino (leitura, oralidade, conhecimentos linguísticos e produção de textos).

⁵⁹ De acordo com o Edital, em seu item “2.1.8. Pertinência e adequação dos recursos multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso” destaca-se que se as obras do tipo 1 não apresentarem uma estrutura *editorial e um projeto gráfico adequados aos objetivos didáticos pedagógicos da obra*, essas seriam excluídas e realocadas para avaliação como obras do Tipo 2, ou seja coleções impressas.

⁶⁰ Cabe destacar, como veremos mais adiante, ainda nesta seção, que os OEDS não se configuram como muitos nessa coleção e, portanto, não atendem a todos os objetos e conteúdos de ensino presentes na obra tanto impressa.

mídia impressa é prioritária” (ROJO, 2014, s/p.).

Nesse sentido, considerando essas limitações, podemos concluir que se trata sim de um PDF navegável e não um livro multimídia como já dito, já que dispensa conectividade com a *web*, bem como não permite que o aluno ou professor possam agregar outras mídias e conteúdos ao que já foi instituído/delimitado no “livro digital” pela Editora, ou seja, não permite colaboração/participação. Além disso, predomina a transposição da mídia impressa para o digital e os OEDs – como ser verá mais adiante – funcionam em detrimento de uma proposta didática única e muito limitada, que responde ao material impresso e não multi ou hipermidiático.

Assim, para ser um livro digital, penso que essa “obra multimídia”, configurada de acordo com a indicação/determinação do MEC, deveria ser pensada a partir da lógica proposta por Rojo (2013) para quem

as características multimodais, hipermidiáticas, intuitivas e interativas dos LDDI⁶¹ descortinam, efetivamente, um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham de ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem estar presentificados no livro, por meio de imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados, assim como quizzes, PDFs e apresentações Power Point animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos [...] são ferramentas claramente muito mais sofisticadas do que a mera digitalização de texto impresso e podemos prever que alteram a dinâmica da interação em sala de aula (ROJO, 2013, p. 189-190).

Dessa maneira, as análises, até aqui realizadas, possibilitam entender que a proposta de “obra multimídia” do MEC se configurou muito restritamente de forma digital e multissemiótica, já que apresenta alguns itens propostos por Rojo (2013) para composição de um livro digital, mas não exatamente *multimidiática*.

Nesse sentido, pensando a partir das possibilidades propostas pelos livros digitais, tal como exposto por Rojo (2013), penso que para além de atenderem aos propósitos didático-pedagógicos de uma obra impressa, a “obra multimídia” do MEC poderia se constituir de maneira híbrida, isto é, articulada ao planejamento e à organização didática do professor, mas desarticulada de uma obra impressa, podendo ser reutilizada e adaptada a outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa (ARAÚJO, 2013) aos quais os OEDs pudessem também

⁶¹ Livros didáticos digitais interativos, conforme a autora.

serem vinculados⁶².

5.2.2 OEDs da coleção *Português Linguagens em conexão*: tipos e objetivos/funcionalidades

Feita a análise e a discussão sobre o projeto do *design* visual-digital da “obra multimídia”, passo, neste outro momento, para a análise dos OEDs. Para a realização do levantamento dos objetos digitais, presentes na coleção, foram consideradas as categorias: *tipos/modalidades e objetivo/função didática dos OEDs* conforme quadro 15 (já apresentado nesta). A partir do mapeamento, foram gerados dados em gráficos que auxiliam na compreensão dos tipos de OEDs e os objetivos/funções didáticas desempenhadas por esses objetos na “obra multimídia”, bem como na compreensão do que seriam esses objetos digitais para a Editora Leya.

Cabe ressaltar que, neste momento, limito-me à análise qualitativa geral dos OEDs, apresentando, quando necessário, além de dados quantitativos, exemplos de alguns desses objetos digitais. Posteriormente, centro-me na análise qualitativa de apenas 1 objeto digital, sendo a única ocorrência de OEDs que apresenta questões de leitura que dizem respeito às relações multissemióticas.

Assim, no que diz respeito às categorias, os OEDs foram mapeados de acordo com cada volume da coleção, sendo organizados em: *animação, testes interativos, jogo, infográfico, vídeo e atividades*, da mesma forma como proposto pela obra. Já com relação à segunda categoria, que diz respeito aos objetivos/funções dos OEDs, esta foi dividida em três subcategorias, sendo elas: os *OEDs de complementação conceitual*, ou seja, aqueles que servem somente para complementar conceitos/conteúdos, quer sejam de conhecimentos literários quer sejam de conhecimentos gramaticais, conforme figura que exemplifica um OEDs de conhecimentos literários, que apresenta explicações a respeito de um conteúdo, no caso, o movimento literário Humanismo, já trabalhado no livro impresso.

⁶² Tal situação não é e nem foi considerada, tendo em vista a questão dos direitos autorais da Editora Leya em relação à obra multimídia e aos OEDs, o que é fundamentado por uma mentalidade 1, tal como discutem Lankshear e Nobel (2007).



Figura 21. Tela de abertura de OEDs complementar (animação), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.



Figura 22. Tela 1 de OEDs complementar (animação), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

A segunda subcategoria engloba os *OEDs de atividades práticas*, que objetivam/functionam como atividades, incluídos nesses os testes interativos e atividades, conforme classificação presente no projeto de *design* visual/digital do “livro multimídia”. Não

há, portanto, nesses OEDs, explicações sobre os conteúdos já trabalhados pelo livro impresso, mas sim apenas atividades diretivas sobre esses conteúdos. Exemplo dessa funcionalidade é o apresentado nas figuras 23 e 24, nas quais é possível vermos que o OED funciona como mote para realização de uma atividade referente ao conteúdo *Sentido referencial e sentido figurado*, o qual encapsula o conteúdo foco do OED, nesse caso, *Figuras de linguagem*:

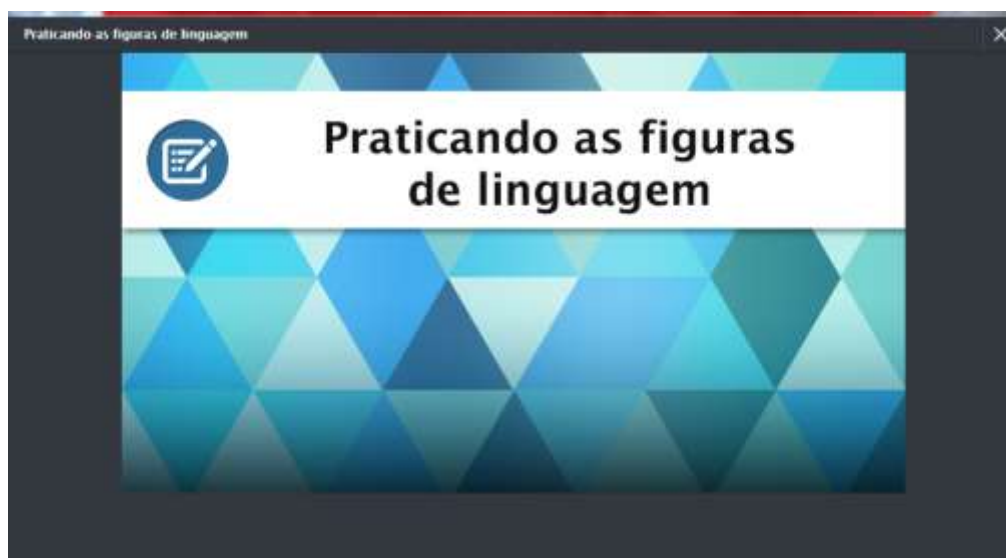


Figura 23. Tela 1 de OEDs de atividade prática (atividade), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

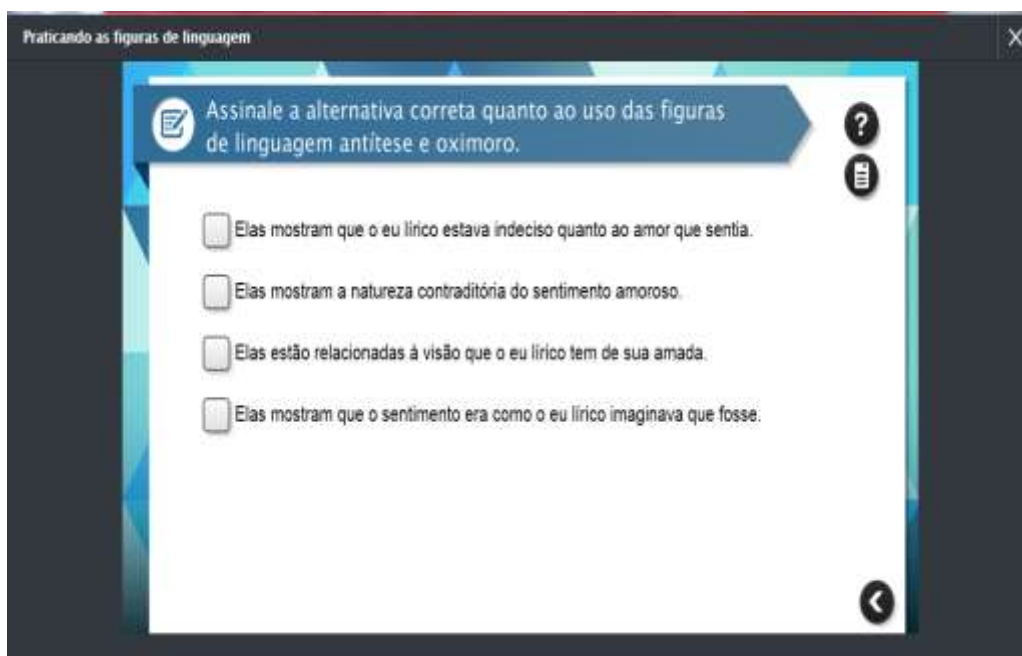


Figura 24. Tela 2 de OEDs de atividade prática (atividade), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

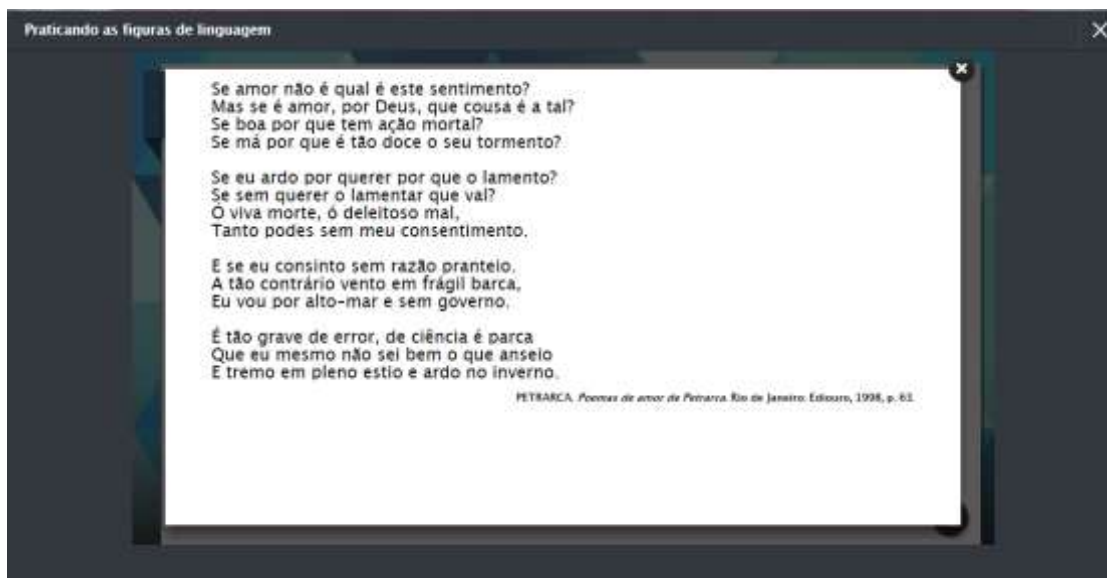


Figura 25. Tela 3 de OEDs de atividade prática (atividade), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

Por fim, há os **OEDs mistos**, ou seja, aqueles que servem tanto para complementação conceitual quanto para a realização de atividades práticas. Como exemplo dessa funcionalidade, cito o OED *A Semana de Arte Moderna* (Figuras 26, 27 e 28), do tipo infográfico, presente no volume 3 da coleção. Esse infográfico animado, mas pouco interativo e participativo/colaborativo, permite que o aluno estabeleça o caminho a ser seguido, isto é, ou o aluno clica nos *menus* com fatos/acometimentos, antecedentes da Semana de Artes Moderna, isto é, em explicações e nas imagens estáticas ou pode realizar diretamente a atividade, que na verdade é uma questão de vestibular de múltipla escolha, configurado como um *quiz*.



Figura 26. Tela 1 de OEDs misto (infográfico), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

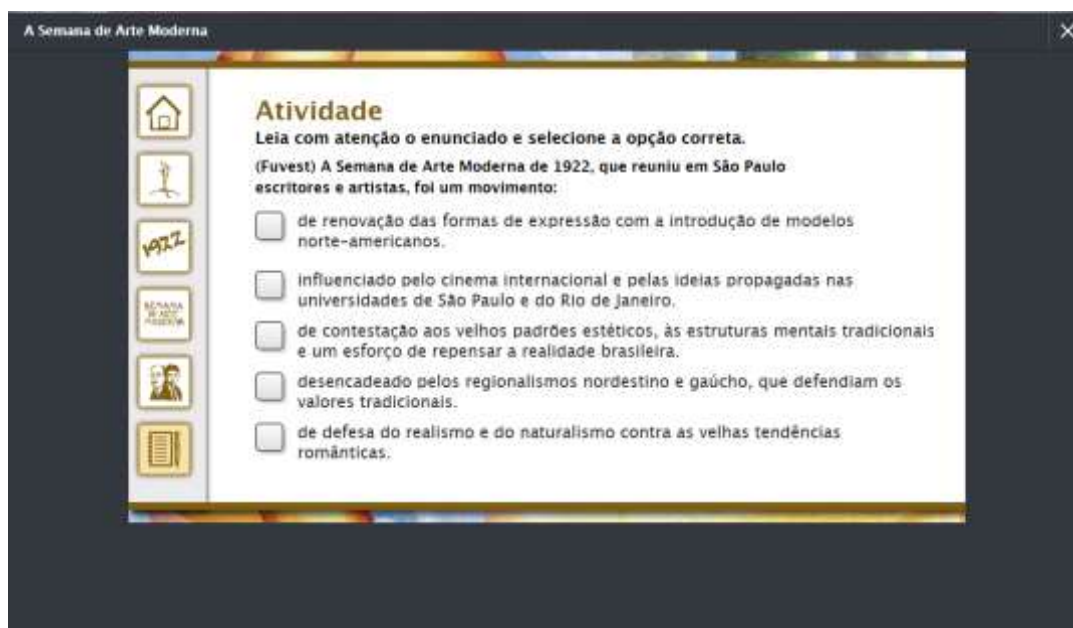


Figura 27. Tela 2 de OEDs misto (infográfico), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão



Figura 28. Tela 3 de OEDs misto (infográfico), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão

Para auxiliar na análise proposta a respeito dos OEDs, as duas categorias foram unidas e com base na consulta direta aos objetos, a partir do “livro multimídia”, o **quadro 18** foi elaborado, a partir do qual analiso alguns aspectos gerais desses objetos digitais:

VOLUME 1 – TIPO/OBJETIVO DIDÁTICO (29)			VOLUME 1 – TIPO/OBJETIVO DIDÁTICO (22)			VOLUME 1 – TIPO/OBJETIVO DIDÁTICO (22)	
▪ ANIMAÇÃO (07) Audiovisual			▪ ANIMAÇÃO (05) Audiovisual			▪ ANIMAÇÃO (04) Audiovisual	
Complementação conceitual		Misto	Atividades práticas	Misto		Misto	
Conhecimentos literários (02)		Conhecimentos literários (02)	Produção de texto oral (02)	Conhecimentos literários - leitura (01)		Conhecimentos literários – leitura (3)	
Conhecimento gramatical (02)		Conhecimento gramatical (01)		Leitura – (01) texto escrito		Conhecimento gramatical (01)	
				Conhecimento gramatical (01)			
▪ ATIVIDADES (03) Escritas			▪ ATIVIDADES (01) -Escritas			▪ ATIVIDADES (02) Escritas	
Conhecimen to gramatical (01)	Leitura (01) – texto escrito	Produção de textos escrito(01)	Conhecimento gramatical (01)			Conhecimento gramatical (02)	
▪ INFOGRÁFICO (03) Audiovisual			▪ INFOGRÁFICO (03) Audiovisual			▪ INFOGRÁFICO (04) Audiovisual	
Comple mentação conceitual		Misto	C omplement ação conceitual	Misto		Comple mentação conceitual	Mist o
Conhecimentos literários (02)		Conhecimentos literários – leitura (01)	Conhecime ntos literários (01)	Conhecimentos literários – leitura (02)		Conhecimentos literários (03)	Conhecimen to s literários - leitura (01)
▪ JOGO (01) Audiovisual			▪ JOGO (01) Audiovisual			▪ JOGO (01) Audiovisual	
Atividade prática:			Atividade prática:			Atividade prática:	
Conhecimentos literários – leitura (01)			Conhecimento gramatical (01)			Conhecimento gramatical (01)	
▪ TESTE INTERATIVO (14) Escritos			▪ TESTE INTERATIVO (10) Escritos			▪ TESTE INTERATIVO (11) Escritos	
Conhecimen to s literários – leitura (06)	Leitura – (02) Imagem e texto escrito	Conhecime ntos gramatical (05)	Conhecime ntos literários – leitura (05)	Leitura (01)- texto escrito	Conhecimen to gramatical (04)	Conhe cimentos literários – leitura (06)	Conheci mento gramatical (05)
▪ VÍDEO (01)- Audiovisual			▪ VÍDEO (02) – Audiovisual			▪ VÍDEO (0)	
▪ Complementação conceitual			▪ Complementação conceitual			*****	
Conhecimento gramatical (01)			Conhecimentos literários (02)			*****	

Quadro 18. Tipos e objetivos/funções dos OEDs da “obra multimídia” Português – Linguagens em conexão.

Como podemos observar a “obra multimídia” ou “livro multimídia/digital” apresenta o total de 73 (setenta e três) OEDs, os quais são distribuídos de forma diversificada nos três

volumes da coleção, englobando os eixos de ensino: leitura, produção textual, conhecimentos gramaticais e também literatura (*conhecimentos literários*), bem como mistos.

Quanto aos tipos/modalidades de OEDs, vemos que com exceção das atividades e os testes interativos, que se configuram principalmente pela semiose/linguagem verbal escrita, apresentando sempre questões de vestibulares de múltipla escolha, os demais OEDs em suas composições semióticas, configuram-se pelo menos com mais de uma semiose/linguagem, sendo, portanto, considerados como audiovisuais/multissemióticos.

Pelo quadro é possível vermos que, o primeiro volume é composto por 29 OED, o segundo por 22 e o terceiro também por 22. Apesar dessa distribuição, se comparado quantitativo de OEDs com o de capítulo dos livros da coleção, há discrepâncias que mostram a pouca preocupação da Editora em organizar os OEDs de forma equilibrada na “obra multimídia”.

No que diz respeito aos eixos de ensino e aos conteúdos trabalhados pelos OEDs, é visível à ênfase dada em primeiro lugar ao trabalho com o eixo da Literatura, e em segundo aos conteúdos gramaticais, o que reforça ainda a concepção tradicional e estrutural do ensino de Língua Portuguesa.

Quanto aos tipos de OED que são utilizados, vemos que os testes interativos, seguidos dos OEDs de animação e os menos recorrentes os em formato de vídeo, conforme o gráfico e quadro de distribuição:

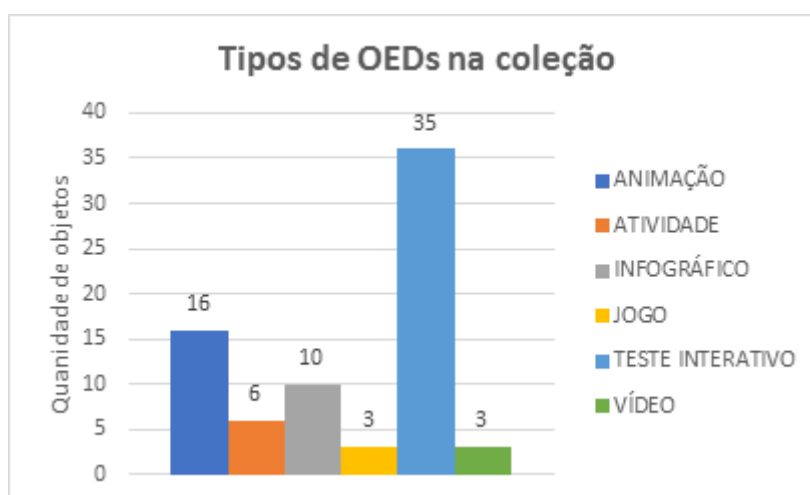


Gráfico 31. Tipos de OEDs na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.

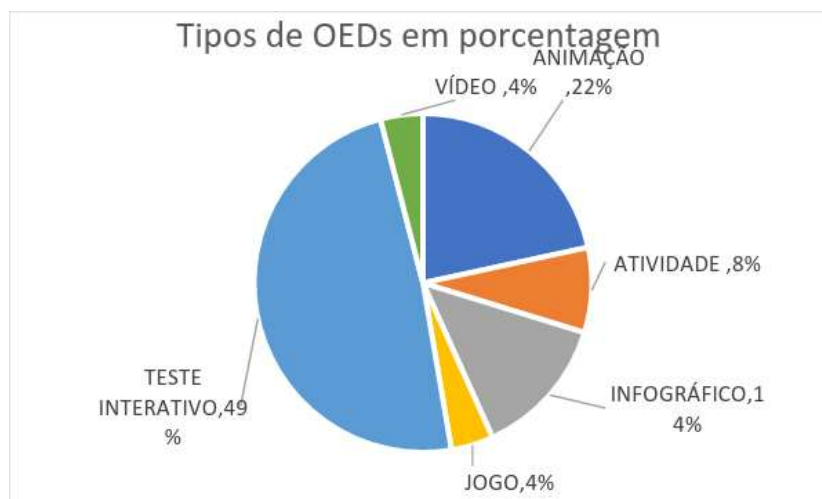


Gráfico 32. Tipos de OEDs por porcentagem na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.

Tipo de OED	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Teste Interativo	14	10	11	35
Animação	7	5	4	16
Infográfico	3	3	4	10
Atividade	3	1	2	6
Jogo	1	1	1	3
Vídeo	1	2		3
Total	29	22	22	73

Quadro 19. Tipos e objetivos/funções dos OEDs da “obra multimídia” Português – Linguagens em conexão.

Com base nos gráficos e no quadro, vemos que há grande destaque dado aos OEDs do tipo *testes interativos* (49% equivalente a 35 objetos digitais) e *animação* (22% equivalente a 16 objetos digitais). São destaques também os infográficos e as atividades, respectivamente, com (13% - 10 ocorrências) e (8% - 6 ocorrências). Mantendo o mesmo percentual, estão os jogos e vídeos com 3%, equivalente a 3 recorrências apenas.

Os testes interativos configuram-se como questões de vestibulares e do ENEM, sendo designados como interativos por permitirem que o aluno possa clicar e marcar a opção

desejada, mas sem alternativas de caminhos, isto é, optar por quais questões quer ou não responder ou se pode acrescentar outras conforme figura 32⁶³:

Teste interativo – Revisão II

Questão 1 de 20

00 : 59 : 38

Finalizar teste

• Questão 1

"Carta a uma jovem que, estando em uma roda em que dava aos presentes o tratamento de 'você', se dirigiu ao autor chamando-o 'o senhor'".

(Espere) A oração "... estando em uma roda..." do trecho lido é:

• Resposta

- ☐ adverbial temporal
- ☐ adverbial proporcional
- ☐ coordenada explicativa
- ☐ substantiva subjetiva
- ☐ adjetiva restritiva

Figura 29. Tela 1 de OEDs de atividade prática (teste interativo), vl. 3 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

Já com relação aos eixos de ensino, apresentam destaque os OEDs que funcionam como *atividades de conhecimentos literários – leitura*. Esses OEDs, somados ao percentual de OEDs mistos, totalizam 36% dos objetos digitais. Em seguida, são mais recorrentes, respectivamente, os OEDs de conhecimentos gramaticais, sendo esses 28% somados com 4% de OEDs mistos, totalizando 32%; de leitura com 6% mais 1% de OEDs mistos, totalizando 7% e, finalmente, produção textual com 4%, conforme **Gráfico 32**.

⁶³ Algum interessante desse OED é que ele apresenta 20 questões, sendo todas de vestibulares e de conhecimentos gramaticais.

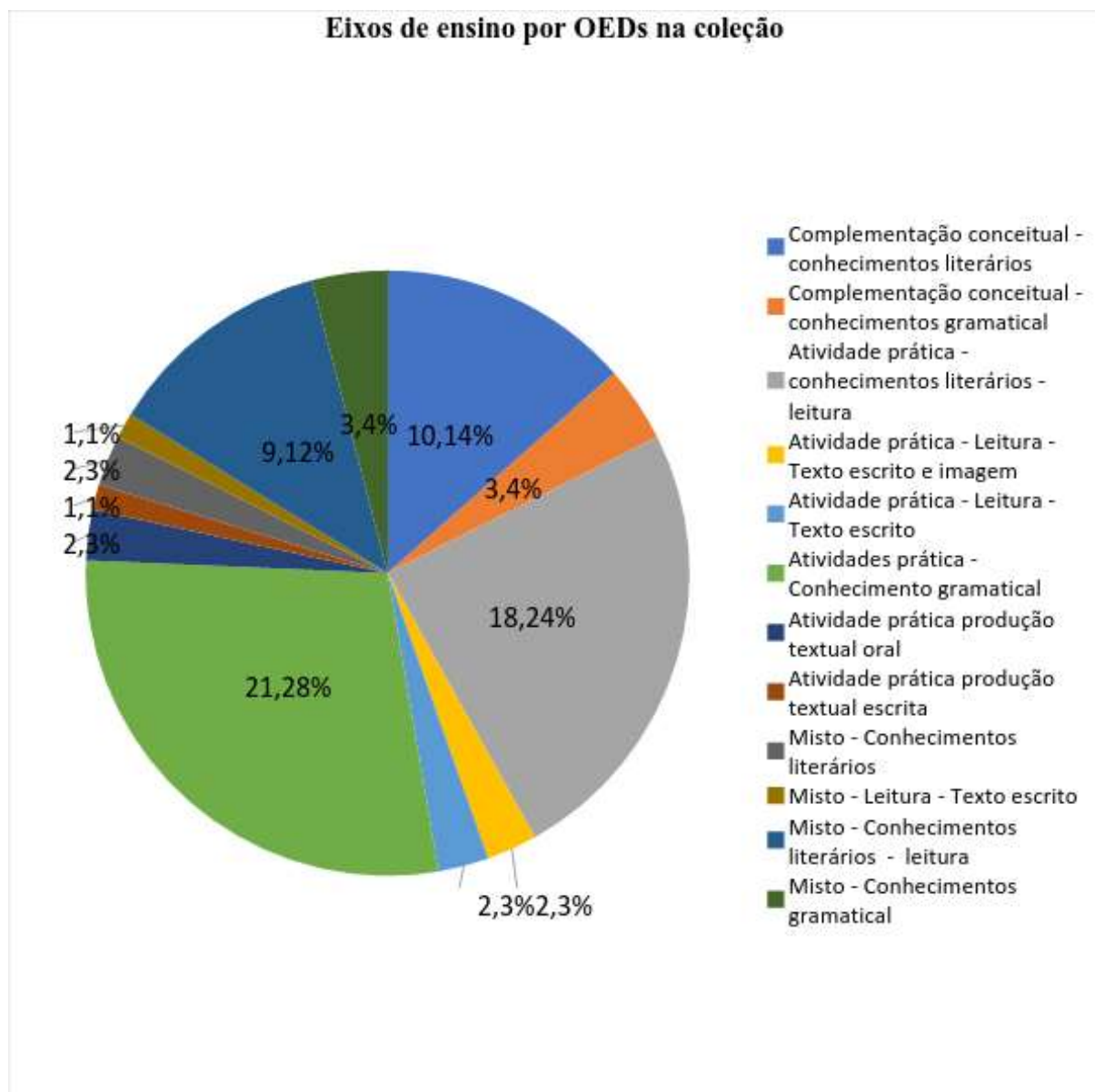


Gráfico 33. Eixos de ensino por OEDs (porcentagem) na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.

Os dados descritos anteriormente, conforme gráfico 33 de distribuições dos OEDs por eixos de ensino, são ratificados a partir dos objetivos/funções desempenhados por esses objetos digitais ao longo do livro. Assim, comparativamente, temos, a partir da soma, nos três volumes, maior recorrência de OEDs de atividades práticas (45), seguindo-se de OEDs de complementação conceitual (15) e por fim OEDS mistos (13), totalizados os 73 objetos digitais presentes no “livro multimídia”, conforme **Gráfico 34**:

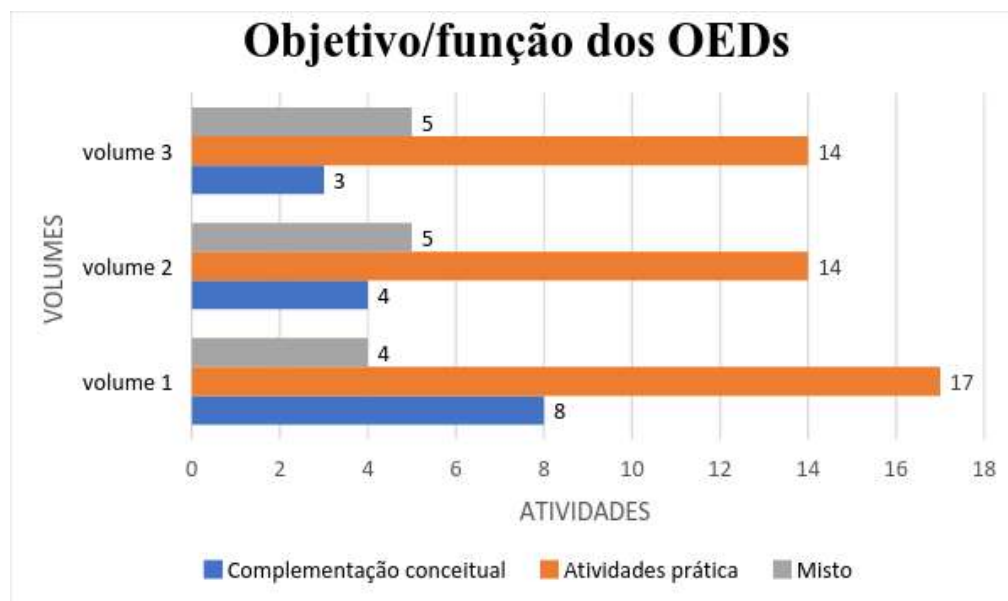


Gráfico 34 Objetivos/funções do OEDs na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.

Ainda no que diz respeito aos objetivos/funções dos OEDs, com relação aqueles que se caracterizam como de complementação conceitual, é possível vermos, a partir do gráfico 6, que há grande preocupação ou privilégio por parte do livro com os OEDs de conhecimentos literários (4 no volume 1 e 3 nos volumes 2 e 3).

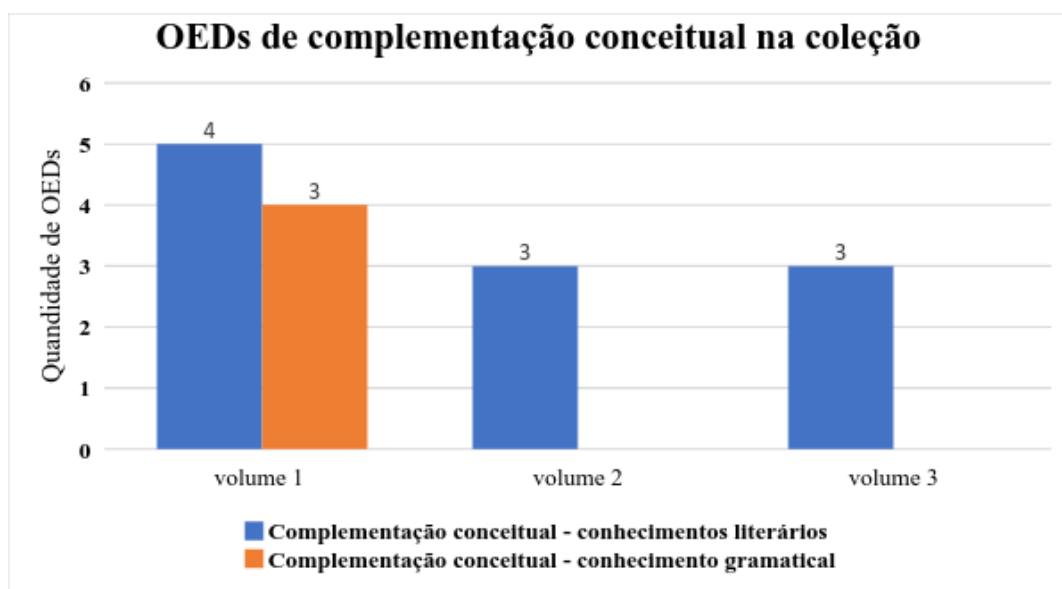


Gráfico 35. OEDs de complementação conceitual na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.

Quanto aos OEDs de atividades práticas, vemos que se destacam, respectivamente, nos três volumes, *atividades práticas de conhecimento gramatical*, com 7 ocorrências nos volume

1, 6 no volume 2 e 9 no volume 3. Em seguida, destacam-se as *atividades práticas de conhecimentos literários*, com 7, 5 e 6, respectivamente nos volumes 1, 2 e 3; e finalmente, as *atividades práticas de produção textual oral* - 2 ocorrência (volume 2); *atividades práticas de produção textual escrita* (1 ocorrência volume 1); *leitura de textos escritos* (1 ocorrência no volume 1) e *leitura de texto escrito com imagem* (2 ocorrência no volume 2), conforme podemos observar no **Gráfico 36**:

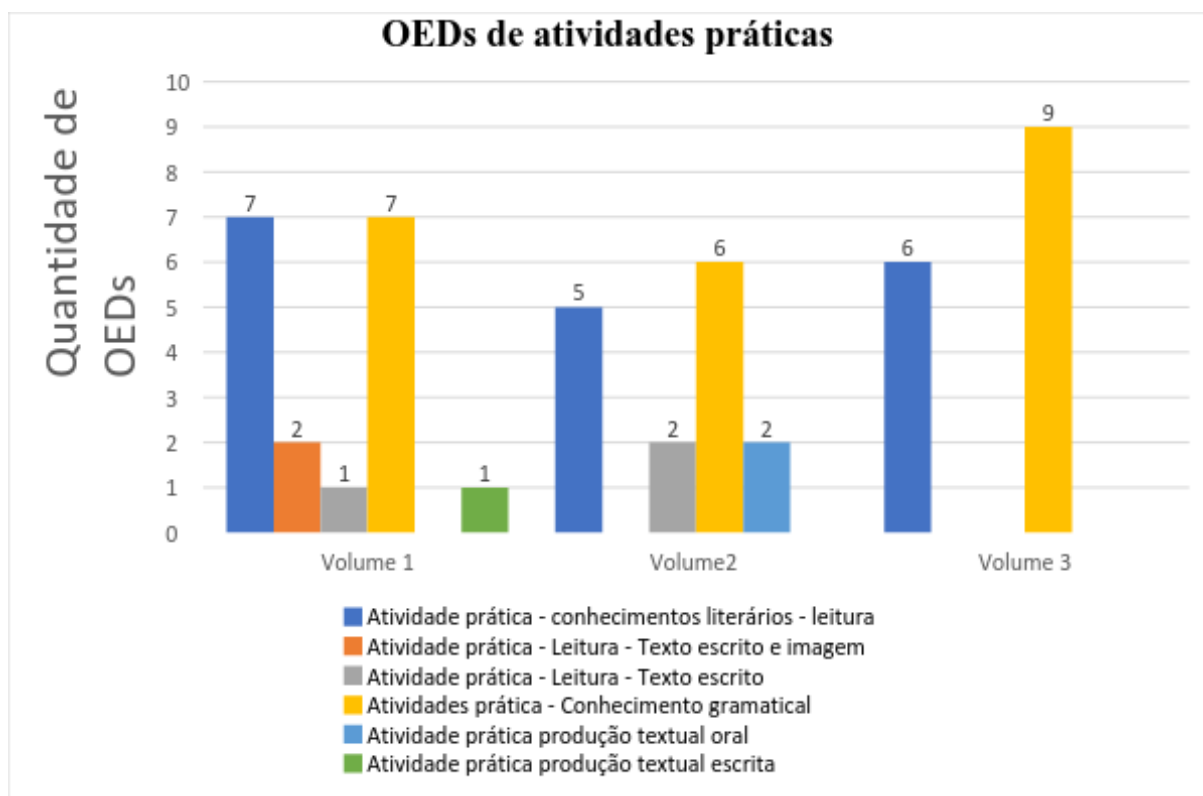


Gráfico 36. OEDs de atividades práticas na “obra multimídia” Português Linguagens em Conexão.

O conjunto de dados apresentados, a partir dos gráficos, possibilita algumas discussões a respeito do papel didático dos OEDs, bem como sobre a compreensão da proposta do que seriam esses objetos para a Editora Leya. Nesse sentido, não sendo foco desta tese a análise qualitativa de todos OEDs, mas apenas os de leitura e alguns correlatos a esse eixo de ensino, como por exemplo, os OEDs de atividades práticas de conhecimentos literários, conforme veremos mais adiante, opto, neste momento, por realizar uma discussão de forma mais ampla para depois deter-me somente aos objetos digitais de leitura.

Assim, a partir dos dados do mapeamento dos OEDs, reconfigurados nos gráficos apresentados é possível concluir que o grande destaque dados aos OEDs do tipo *Testes*

Interativos relaciona-se, em certa medida, com uma proposta cristalizada de formação/preparação do aluno do EM para o vestibular e o ENEM. Isso pode ser depreendido com base na composição desse tipo de OEDs, já que além do nome – *teste* – esses objetos são compostos por inúmeras questões de vestibulares e de provas do ENEM, que servem como mote para a consolidação/sedimentação de conteúdos previstos no livro impresso a respeito da disciplina de literatura, mas sem muita reflexão didática da aprendizagem.

Isso também ratifica, em certa medida, o que propõem Luna e Beth Marcuschi (2015) ao destacarem que os exames, principalmente o ENEM nos últimos anos, acabam provocando um processo de inversão pedagógica na educação brasileira, ou seja, em algumas situações não é mais a prática de ensino que direciona o que será avaliado, mas sim as avaliações (em larga escala) que ditam o que fará parte do currículo e, conseqüentemente, subsidiará a prática de ensino no contexto da sala de aula e o processo de avaliação da aprendizagem.

Além disso, essas avaliações servem, como visto no caso da coleção 1 de William Cereja e Thereza Colchar Magalhães, que apresenta eixos da matriz do ENEM, como um reflexo do processo de ensino e aprendizagem e, a depender da escola, do tipo de material didático utilizado, e as vezes, em última instância, do planejamento do professor⁶⁴, determinam os conteúdos, as competências e as habilidades que serão privilegiados para serem ensinadas.

Retornando às discussões dos dados gerados com base nos gráficos, fica evidente, com relação aos eixos de ensino e objetivos/funções dos OEDs, a importância dada também, conforme os gráficos à literatura e aos conhecimentos gramaticais, já que esses eixos de ensino são os mais recorrentes a partir dos OEDs tanto complementares quanto mistos e de atividades práticas.

No caso dos objetos digitais, tanto *complementares* quanto de *atividades de leitura-literatura*, vemos a continuidade de um trabalho pedagógico que ainda legitima, diferentemente do que propõe a resenha da obra tanto para o OEDs quanto para o livro

⁶⁴ Assim como Barros-Mendes (2005) creio também que a disciplina escolar, a transposição didática, a didatização e o livro didático se relacionam tão fortemente que poderiam ser considerados o coração do currículo escolar, todavia a esses inclui o planejamento didático do professor. A respeito desse item, Rojo, no início dos anos 2001, já questionava o modo como esse conceito foi apropriado por alguns documentos oficiais, ora de forma simplista ora como uma tarefa burocrática. Nesse sentido, para a autora, o professorado habitaria (ou não) esse entre-lugar (BHABHA, 2001), isto é, “nem o desprezo total ao planejamento como “mais uma burocracia a realizar”, nem a autonomia para a realização de um planejamento efetivo” (p. 2).

impresso, um o trabalho com a leitura literária e a formação de um leitor literário⁶⁵ que ainda prima pela fragmentação e periodização da literatura, bem como pelo ensino de características de autores, de obras e períodos literários a partir de fragmentos descontextualizados de textos literários, que servem ao propósito da identificação de características dos estilos literários.

Com relação aos OEDs de *atividades de práticas de conhecimentos gramaticais*, que se configuram como segunda maior recorrência no “livro multimídia”, a partir do quadro geral de OEDs, esses objetos propõem ainda um trabalho de ensino com conhecimentos gramaticais isolados e não a partir do uso e reflexão desses conhecimentos com base em práticas de análise linguística tanto em termos linguísticos quanto semântico-discursivos (MENDONÇA, 2006; BARBOSA, 2010, REINALDO; BEZERRA, 2010), realizando, portanto, ainda um trabalho cristalizado de gramática e reconhecimentos de nomenclaturas gramaticais tal como muitos LDPs ainda realizam.

Ainda em relação aos eixos de ensino, vemos a grande dificuldade, apresentada pela Editora Leya, para a elaboração de OEDs de produção de textos (tanto orais quanto escritos)⁶⁶, sendo esses os menos recorrentes na coleção e os poucos que aparecem respondem à práticas de trabalho com gêneros pouco sistematizados ainda na prática de sala de aula, como é o caso da mesa redonda, do recital/sarau e resenha crítica.

Além disso, os OEDs configurados como do tipo animações e infográficos não são realmente animações multimídias nem infográficos interativos ou animados, já que são apenas slides gravados, isto é, apresentações em formato de vídeos, alguns com áudio do que vai aparecendo nas telas ao se mudar de uma para a outra.

Em síntese, os dados demonstram, de modo geral, que com relação à constituição do projeto de *design* visual-digital dos objetos digitais, a Editora Leya buscando atender aos critérios estabelecidos pelo MEC a partir do Edital 01/2013, apresentou, ligados a “obra multimídia”, modalidades diferentes de OEDs, isto é, desde animações a jogos, vídeos, etc. Todavia, esses objetos digitais, configurados como complementares, atividades práticas e mistos buscam atender a objetivos didáticos muito específicos e não possibilitam a ampliação da aprendizagem, já que não podem ser ligados a outros objetos e conteúdos, o que limita

⁶⁵ A respeito sugiro a leitura de PAULINO, Graça. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFGM e Pelotas: EDGUPel, 2010.

⁶⁶ Os exemplos de OEDs para produção de textos orais e escritos são, respectivamente, o recital e mesa redonda e resenha crítica.

bastante o desenvolvimento de novos multiletramentos (ROJO, 2014) e a possibilidade de serem reutilizados.

Assim, considerando essa característica, opto por apresentar apenas um exemplo para análise, tomando por base o *OEDs do tipo infográfico A poesia do Romantismo*, presente no volume 2 do “livro multimídia”, a partir do qual se pode estender a mesma compreensão para os demais objetos. Vejamos o exemplo:



Figura 30. Tela 1 de OEDs de complementação A poesia do Romantismo (infográfico), vl. 2 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.



Figura 31. Tela 2 de OEDs de complementação A poesia do Romantismo (infográfico), vl. 2 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

De modo geral, nos OEDs que são audiovisuais, como o infográfico - gravações de slides em formato de vídeo e áudio na verdade - conforme apresentado a partir das figuras 30 e 31, vemos que esses apresentam áudio, quer sejam de sons apenas como toques instrumentais, quer sejam narrações feitas, isto é, leitura do que vai aparecendo na tela do OEDs, como no caso em questão, que além da linguagem verbal escrita, apresenta também uma voz masculina ora explicando temas relacionados ao Romantismo no Brasil e na Europa, ora fazendo a leitura dos tópicos verbais-escritos que aparecem nas telas.

Há ainda imagens estáticas que, juntamente com as outras semioses/linguagens, ajudam na compreensão dos sentidos propostos para a temática discutida no OED, no caso *A poesia do Romantismo, contexto histórico, características e autores representativos nos Brasil*. No exemplo em questão, à medida que se avança nas explicações, portanto, nas etapas do OED, algumas imagens aparecem e sempre articuladas com o texto verbal escrito e com a explicação em áudio, todavia, não são, necessariamente, imagens dinâmicas ou interativas como em uma galeria de fotos, mas sim estáticas e pouca atrativas.

Em síntese, apesar de serem multissemióticos, o exemplo mostra-nos que os OEDs audiovisuais da coleção reproduzem a mesma composição gráfico-visual do livro impresso no objeto ou apenas a transposição das explicações do que já consta no livro impresso para o digital, sem muitas alterações, sendo necessários, para a compreensão do que se propõe, apenas multiletramentos permitidos pelo impresso (reconhecimento das semioses/linguagens visuais e verbais escritas e as relações estabelecidas entre elas), sendo que outras semioses, como áudio, vídeo, são desconsideradas.

Apesar de não se o objetivo desta tese propor OEDs, julgo que seria interessante, por exemplo, que os OEDs apresentassem vídeos, recorte de trechos de filmes relacionados, em alguma medida, com a temática em questão e que pudessem também auxiliar na compreensão da influência que a poesia romântica do século XVIII tem hoje na poesia moderna e contemporânea.

Feita a análise geral de alguns aspectos dos tipos de OEDs e seus objetivos, na próxima seção, trato da análise específica de um exemplar de OEDs de leitura. O objetivo da seção é dar continuidade às análises e discussões referentes à terceira questão de pesquisa, no tocante às possibilidades de trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos a partir desses objetos

5.2.3 Os OEDs de leitura: (im)possibilidades para o trabalho com textos de gêneros multissemióticos

Devido à pouca ocorrência de OEDs voltados para o ensino de leitura em uma perspectiva multissemiótica (foco desta tese), foi selecionado apenas um objeto digital, sendo esse de *atividades práticas*, especificamente de leitura, tendo em vista não existir muita diferenciação em relação aos demais OEDs, quer sejam mistos ou de complementação conceitual.

Para análise e discussão dos dados foram consideradas as demais categorias já apresentadas no quadro 15. Sendo assim, para a análise as categorias foram agrupadas em: *concepções de língua(gens), capacidades de leitura e objetivo(s) de aprendizagem* presentes e/ou favorecidos pelo objeto. Em seguida, são analisadas *a estrutura da atividade e as concepções/propostas pedagógicas de aprendizagem* que sustentam a atividade didaticamente. E por fim, o *processo de interatividade e de constituição multissemiótica do objeto*. Assim, foi selecionado um **OED do tipo Teste Interativo intitulado Signo, linguagem e língua**. Todavia, antes de iniciar a análise cabe situar esse OED em suas relações com o livro impresso.

O OED *Teste Interativo – Signo, linguagem e língua* pertence ao volume 1 e está vinculado ao Capítulo 17 (p.218), que apresenta o mesmo nome que o objeto digital. O capítulo trata a respeito dos sistemas de linguagem, isto é, da multiplicidade de linguagens usadas para/na comunicação. Inicia-se a discussão no referido capítulo como uma citação de Lúcia Santaella (2001)⁶⁷, que objetiva reforçar a ideia da utilização de variadas linguagens para construção de significações. Apresentam-se também, nesse capítulo, diversas tirinhas, imagens e questões envolvendo a reprodução de pinturas e fotografias e, mais especificamente, na página 222, aparecem dois OEDs: um tratando a respeito da linguagem verbal e não verbal o outro sendo o objeto digital foco desta análise.

Após uma rápida contextualização do que são signos, linguagens e língua a partir da

⁶⁷ O metabolismo das linguagens, dos processos e sistemas sígnicos, tais como escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, pintura, teatro, computação gráfica etc., assemelha-se ao dos seres vivos. Tanto quanto quaisquer organismos vivos, as linguagens estão em permanente crescimento e mutação. Os parentescos, trocas, migrações e intercursos entre as linguagens não são menos densos e complexos do que os processos que regem a demografia humana. Enfim, o mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos (SANTAELLA, 2001, p.27).

explicação do conceito de arbitrariedade do signo linguísticos⁶⁸, as autoras apresentam, próximo a uma tirinha, o OED *Teste Interativo – Signo, linguagem e língua* que servirá, nesse contexto, como aplicação prática do que foi/está sendo aprendido no curso do capítulo. Nesse sentido, o objeto digital apresenta 5 (cinco) questões de vestibulares, que podem ser respondidas em 13 minutos no máximo. Todas as questões apresentam um texto multissemiótico sendo eles, respectivamente, anúncio publicitário, cartum, reprodução de pintura, tira cômica e charge.

A escolha por esse OED deve-se ao fato por ser o único na coleção que apresenta atividades de fato de leitura na perspectiva multissemiótica, isto é, com questões que tratam de relações multissemióticas entre as linguagens que compõem não exatamente o OED, mas os textos que estão presentes para leitura nesse objeto digital.

Feita a apresentação do OED, agora, passo à análise desse a partir das categorias estabelecidas.

5.2.3.1 O OED Teste Interativo – Signo, linguagem e língua

a) Concepção(ões) de língua(gens), capacidades de leitura favorecidas e objetivo de aprendizagem

O OED *Teste Interativo – Signo, linguagem e língua* por estar articulado a um material impresso, deveria responder a concepção de linguagem adotada na coleção impressa, a qual de acordo com a resenha da obra, presente no guia do PNLD/2015, é sustentada pela perspectiva sociointeracionista da linguagem, sendo priorizado a trabalho com a leitura literária e a leitura de imagens,

esta coleção, organizada como manual, é orientada por princípios sociointeracionistas e tem uma proposta pedagógica que permite ao aluno, além da apropriação dos diferentes recursos da língua, apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura por meio da interação com diferentes linguagens. As atividades de leitura contemplam essencialmente a literatura e a leitura de imagens. Os textos escritos incluem uma significativa variedade de gêneros textuais (BRASIL, 2015, p. 60).

⁶⁸ Com pontos controversos e questionáveis nessas explicações, como por exemplo, as autoras propõem que a língua é um sistema de representação convencional e que a unidade mínima da língua e sua significação – a palavra escrita ou falada – é um signo linguístico.

No caso do OED em questão, vemos que no que diz respeito às atividades de leitura, mesmo sendo de vestibulares, os textos multissemióticos configuram-se com um todo enunciativo-discursivo e ideológico que retratam certas práticas e eventos de letramentos nos quais esses textos fazem sentido. No caso do primeiro texto e conjunto de questões presentes no OED, trata-se de um texto do gênero anúncio, da esfera publicitária e o segundo produzido por cartunistas e quadrinistas ligados à esfera de produção das Artes Gráficas (ROJO, 2010), mas que circula nas esferas do entretenimento e jornalística.

Considerando as ideologias subjacentes as essas esferas/campos de comunicação, objetiva-se, no primeiro caso, o gênero anúncio, o convencimento do leitor a respeito de certos pontos com relação à empresa *Siemens*, já no segundo texto o objetivo é a reflexão a respeito da questão da solidão e a falta de diálogo entre as pessoas. Para compreensão desses objetivos enunciativo-discursivos, o aluno necessita mobilizar um conjunto de conhecimentos de mundo, de saberes a respeito das temáticas, como no caso da primeira questão, que a empresa retratada no anúncio, *Siemens*, é uma empresa que trabalha com o setor energético (painéis solares, geradores, aerogeradores, turbinas, etc.) e, portanto, produz equipamentos que ajudam no desenvolvimento do país, mas também causam ou podem causar danos ambientais ao país, daí “mostrar-se preocupada com a questão sustentável do Brasil”.

Já no caso do cartum, o aluno necessita mobilizar conhecimentos de mundo que dizem respeito à temática solidão, doença essa que tem afetado muito as pessoas e constitui-se como um indicador de outra doença, no caso a depressão. Vejamos os exemplos:

Teste interativo – Signos, linguagem e língua

Questão 1 de 5

(Insper)

No anúncio publicitário, a relação estabelecida entre texto verbal e não-verbal ocorre, respectivamente, por meio da associação entre

▪ Resposta

- ☐ a alusão ao futuro próspero do Brasil e a imagem do mar com fartura de peixes.
- ☐ a referência ao 'Brasil do amanhã' e a representação de uma alternativa para a preservação da água.
- ☐ a apresentação da necessidade de buscar 'respostas sustentáveis' e a referência à produção de energia eólica.
- ☐ a referência às 'respostas sustentáveis' e a sugestão de uma alternativa para impedir a pesca predatória.
- ☐ a referência ao 'Brasil do amanhã' e a representação do país submerso no mar.

Figura 32. Tela 1 do OED Signos, linguagem e língua (teste interativo), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

Teste interativo – Signos, linguagem e língua

Questão 2 de 5

▪ Questão 2

(Uerj)

No cartum apresentado, o significado da palavra escrita é reforçado pelos elementos visuais, próprios da linguagem não verbal.

A separação das letras da palavra em balões distintos contribui para expressar principalmente a seguinte ideia:

▪ Resposta

- ☐ aceleração da vida na contemporaneidade
- ☐ desconhecimento das possibilidades de diálogo
- ☐ dificuldade de conexão entre as pessoas
- ☐ desencontro de pensamentos sobre um

Figura 33. Tela 2 do OED Signos, linguagem e língua (teste interativo), vl. 1 da “obra multimídia” Português – Linguagens em Conexão.

Os dois exemplos de questões, mostram-nos, portanto, que para resolução, isto é, para a leitura e compreensão das significações propostas nos textos, é necessário que o aluno reconheça e saiba usar tanto os recursos semióticos constitutivos da linguagem/semiose verbal (o significado das palavras respostas sustentáveis e solidão nos contextos enunciativos) e que retome, durante a leitura, a esses elementos textuais escritos, objetivando a compreensão deles em articulação com as outras semioses presentes no texto, as quais podem ajudar na constituição da significação/compreensão. Para isso, o aluno vai preenchendo lacunas (informações não compreensíveis na semiose/linguagem visual - o mar, a logomarca da empresa, a hélices no mar, que podem ser relacionadas com a questão da energia eólica), mas que também sozinhas apresentam significados muito restritos para indicar caminhos de leitura possíveis anúncio.

No segundo caso, o aluno necessita mobilizar conhecimentos referentes a linguagem dos gêneros quadrinizados, como por exemplo, reconhecer os balões indicam pensamentos das personagens e não diálogo entre elas, como seria o caso se fosse utilizada a representação de nuvens ou fumaça (RAMOS, 2007), além do reconhecimento da disposição gráfica das imagens com pessoas andando em posições contrárias e a distribuição da letras de acordo com cada pessoa, o que representa, visualmente, no cartum, que todos sofrem ou podem sofrer de solidão, sendo isso reforçado pela representação de pessoas de determinadas idades (jovens, adultos, velhos).

Todavia, esses os quizzes (testes interativos) são sustentados pela concepção de língua(gem) cognitivista, já que as atividades de leitura pouco favorecem a mobilização de capacidades de leitura multissemióticas e de letramentos críticos. Além disso, os textos não são vistos, nesse caso, como espaços de construção, troca e negociação *de sentidos/significações*, ou seja, o contexto socio-histórico-ideológico desses gêneros não são considerados.

Nesse sentido, vemos também que são favorecidas, a partir do OED analisado para o trabalho com a leitura, capacidades leitoras de caráter metacognitivo e algumas de caráter multissemiótico, sendo essas necessárias para a compreensão dos efeitos de sentidos propostos, as quais estão subjacentes nas questões propostas pelo objeto digital, mas que também poderiam ser trabalhadas independente dele, uma vez que essas questões poderiam ser distribuídas aos alunos em um papel.

Quanto ao objetivo de aprendizagem desse objeto digital, esse contribui para a formação de um leitor geral e apenas minerador (LEFFA, 1996), que busca significados em palavras soltas nos textos, isto é, que pouco resgata o contexto de produção do texto multissemiótico lido, o que o impossibilita de refletir sobre a importância desse contexto na produção de sentidos, bem como sobre a hibridização de linguagens presentes que serve de apoio à leitura e que pouco, ou quase nada, contrapõe, a partir de réplicas ativas, o que está posto como sentido e ideologia nesses textos.

b) Estrutura da atividade ou do conteúdo e concepção pedagógico-proposta epistemológica de aprendizagem

No caso do OED analisado, fica evidente que ele é sustentado pela concepção/pedagogia/proposta epistemológica de aprendizagem da *mimesis*/comportamentalista, isto é, uma perspectiva de aprendizagem behaviorista, já que a atividade não possibilita ao aluno refletir sobre os erros das questões, pois ao errar apenas aparece a opção tente novamente e, somente ao final da atividade, que o aluno pode verificar os erros e acertos, sendo-lhe apresentado um relatório apenas com as resposta e não com explicações ou discussões/comentários do porquê de algumas serem corretas e outras não.

c) Interatividade e hibridização de linguagens/constituição multissemiótica

Quanto ao aspecto da interatividade, no OED em questão, mas também nos demais, vemos que a concepção assumida pela editora na/para constituição dos objetos, refere-se tão somente ao grau funcional ou nível mais baixo de interação (SILVIA, 2002), isto é, o aluno-usuário clica e avança em relação às questões. Nesse caso ainda, considerando que se trata de um teste, é imputado ao aluno que siga de forma linear na resolução das questões, ou seja, não é possível que ele alterne entre as questões ou faça outro percurso na resolução, quer seja no que diz respeito ao grau de complexidade que as questões possam apresentar quer seja no sentido de importância.

Diferentemente dessa perspectiva, seria interessante pensar a interatividade, nesse e nos demais objetos digitais, a partir de um viés mais colaborativo/participativo, de

compartilhamento e distribuição de saberes/conhecimentos, no sentido de que o processo de interatividade pudesse favorecer a troca entre sujeitos ou entre o sujeito-objeto de forma ativa⁶⁹, possibilitando, nesse sentido, tornar os envolvidos, ao mesmo tempo, atores ativos e envolvidos com aquilo que está sendo apresentado e experienciado na aprendizagem a partir dos OEDs.

Nesse contexto, a interação poderia se constituir e, portanto, favorecer “a possibilidade de intervenção, de mudança de conteúdo, de designação ao aluno faça você mesmo” (SILVA, 2001, p. 53), mas com a mediação do professor e a partir também do caráter multilinear e hipertextual (ARAÚJO, 2010) que poderiam ser permitidos pelo projeto de *design* visual/digital desses OEDs.

Além disso, é perceptível que o OED teste é, na verdade, um *quiz* impresso e que apresenta as opções a partir de caixinhas para serem marcadas, isto é, um conjunto de perguntas com possibilidades de marcação e escolha de respostas a serem realizadas a partir de um tempo delimitado, mas que, do ponto de vista do trabalho com letramentos multissemióticos para leitura, apresenta-se como uma transposição do letramento da letra/impresso/convencional (ROJO; BARBOSA, 2014) para o digital, uma vez que o professor poderia realizar o mesmo trabalho montando, em editor de texto como o Word, as questões e depois de imprimi-las faria a distribuição para que os alunos, em sala de aula, resolvessem.

Quanto à composição multissemiótica, apesar das questões das atividades do OED apresentarem alguns direcionamentos quanto a aspectos das relações entre as linguagens (verbal escrita e visual) em função dos textos de gêneros multissemióticos presentes, vemos que o OED em si, apresenta poucos aspectos multissemióticos no que diz respeito ao *layout* e ao projeto gráfico visual/digital como, por exemplo, cores, *menus*, diagramação, isso se deve em função de que há, como já mencionado, no caos dos testes, apenas a transposição de questões impressas para o digital.

Contrariamente a essas perspectivas, em uma proposta para o trabalho com letramentos multissemióticos, principalmente para leitura, considerando a questão da interatividade quanto à composição multissemiótica, seria interessante a constituição de um

⁶⁹ Apesar do Edital do MEC informar/determinar que houvesse indicação quando se tratasse de atividades a partir de OEDs de forma coletiva, nenhum dos objetos que compõem a obra configura-se dessa forma., ou seja, são atividades individualizadas.

OED no formato de *quiz-show*, que poderia possibilitar a participação e a colaboração de todos os participantes (alunos-usuários principalmente, mas também professor) na interação. A proposta seria reproduzir, tal como se faz em alguns programas televisivos, a composição de equipes que, de forma cooperativa e colaborativa - ideia original também dos *quizzes* impressos – responderiam questões propostas no objeto digital.

Tratando-se de um trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos, poderiam figurar no OED tanto gêneros multissemióticos mais limitados aos impressos (imagens estáticas, diagramas, reprodução de pinturas, anúncios publicitários, propagandas, cartazes institucionais, etc.) quanto produções multi e hipermediáticas, como imagens em movimento, áudio e vídeo, objetos e animações 2 e 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, infográficos animados e interativos, textos com imagens intercaladas, etc.), sobre os quais seriam propostas atividades que considerassem diversas capacidades de leitura e compreensão, incluindo nessas capacidades de leitura referentes à composição multissemiótica desses textos.

Além disso, o *quiz-show* poderia conter áudio e a imagem de um apresentador que faria as perguntas ou um aluno poderia assumir esse papel, possibilitando às equipes que alternassem as perguntas, isto é, que pudessem fazer outros caminhos e optassem por responder ou pular certas perguntas, bem como fosse possível solicitar ajuda no próprio OED a partir do auxílio de outros sujeitos participantes ou com base na navegabilidade da *web*, com *hyperlinks* que pudessem direcionar, por exemplo, para o *google* ou para a *wiki*. Nesse sentido, a composição de um *quiz-show*, no formato proposto, responderia as categorias de multissemiose propostas por Rojo (2013), intercalando ou hibridizando a forma composicional do OED.

Nesse sentido, a análise e discussão a respeito dos tipos de OEDs, seus objetivos/funcionalidades e do OED *Teste Interativo – Signo, linguagem e língua* mostram ou melhor ratificam que para a produção de materiais didáticos digitais faz-se necessário a compreensão de que não se trata apenas da projeção de orientações didáticas do impresso para o digital, mas sim do (re)conhecimento e da construção de um projeto de *design visual-digital* multimídia de objeto digitais que requerem conhecimentos, quer sejam técnicos no que diz respeito a interface digital, quer sejam conhecimentos referentes a objetivos de aprendizagem que precisam ser claros, bem definidos e sustentados por uma concepção de língua(gem) clara.

5.3 Proposta de matriz (protótipo) com capacidades para leitura de gêneros multissemióticos

Objetivando responder ao terceiro objetivo específico estabelecido nesta tese e a terceira questão de pesquisa, que dizem respeito ao delineamento de algumas capacidades de leitura exigidas em materiais didáticos impressos e digitais, envolvendo letramentos multissemióticos e críticos, apresento uma proposta (protótipo) de matriz para leitura de textos de gêneros multissemióticos.

Todavia, antes de apresentar a matriz, cabe deixar claro que o que se está entendendo, nesta tese, como uma proposta de matriz (protótipo) com descritores para leitura de textos gêneros multissemióticos, não é o mesmo que é proposto para uma matriz de leitura de textos e seus descritores para avaliação de provas em larga escala, como por exemplo, ENEM, Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), matrizes essas que “servem bem aos propósitos para os quais foram feitas” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010, p. 318).

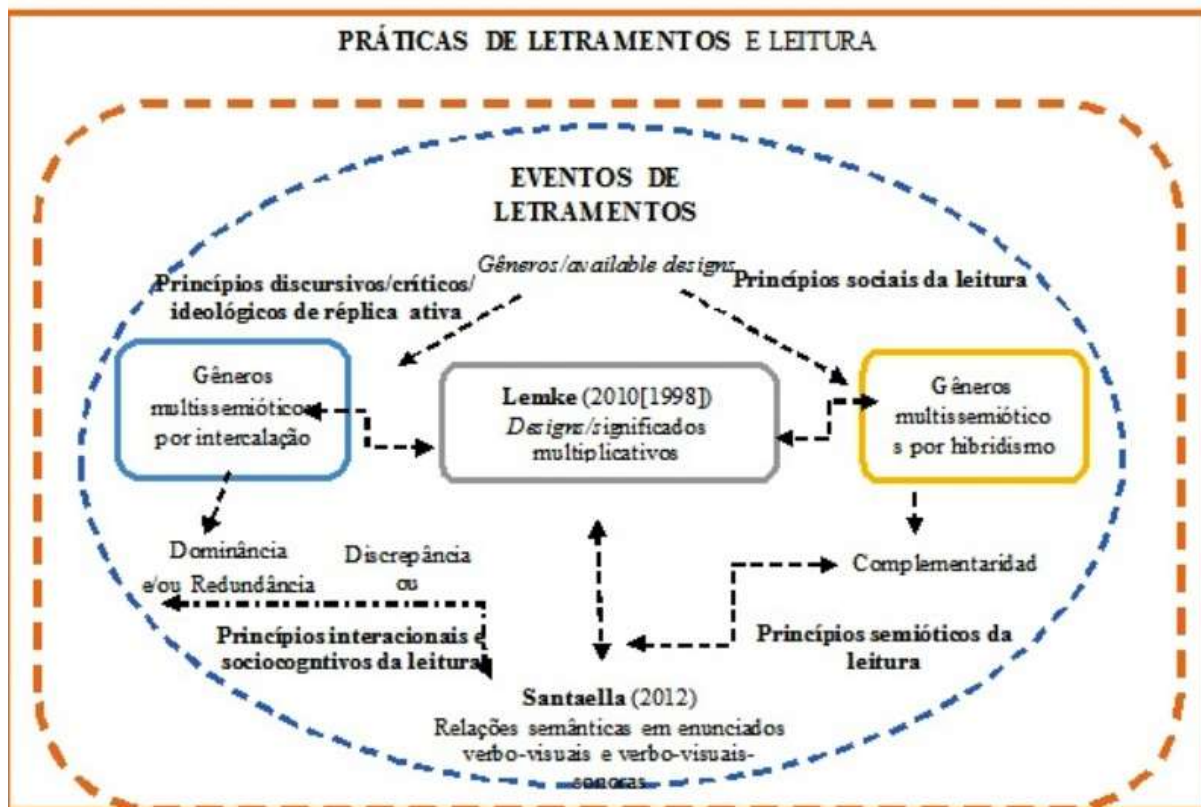
Essas matrizes têm como propósito avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades (leitura e escrita principalmente) consideradas relevantes, todavia não podem ser tomadas como matrizes de ensino, já que estas devem ser mais detalhadas e mais completas que as matrizes gerais de avaliação. Além disso, matrizes de avaliação, como, por exemplo, a do ENEM, ainda não contemplam capacidades de leitura requeridas para interpretação e compreensão de textos/enunciados de gêneros multissemióticos, apesar de serem cobradas nas provas⁷⁰.

Assim, considero ser necessária a discussão e a elaboração, no campo dos estudos da linguagem, principalmente em LA, de matrizes (e nessa direção está a contribuição maior desta tese) de matrizes de leitura que contemplem capacidades e descritores que possam ir além da solicitação genérica já feita pelos critérios avaliativos do PNLD/2012/2015 de se considerar apenas as “**relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais**”.

Desse modo, com base na discussão teórica feita no capítulo 1, aliada àquelas feitas no primeiro capítulo 2, o **Quadro 17 sustentou a elaboração da matriz a partir de alguns**

⁷⁰ Gomes e Nogueira (2015) em uma comunicação oral, intitulada *Multimodalidade e gêneros multimodais em provas do ENEM: um olhar para as questões de leitura*, apresentada no 63º Seminário do GEL, mostra que, no recorte temporal de 2009 a 2014, houve aumento significativos de gêneros multissemióticos nas provas do ENEM, apesar de a matriz do não fazer nenhum tipo de referência a esses gêneros nos eixos de competências e habilidades da área de Linguagens.

princípios que podem ajudar na compreensão do processo/fenômeno de leitura de textos de gêneros multissemióticos, sendo considerados quatro aspectos fundamentais, os quais podem ser compreendidos como capacidades de leitura envolvidas no ato de ler:



Quadro 20. Princípios norteadores para elaboração do protótipo de matriz de leitura para textos de gêneros multissemióticos

Na representação esquemática do Quadro 20, defendo o entendimento, primeiramente, de que a leitura – não só a de textos de gêneros multissemióticos, tampouco apenas de textos impressos – deve ser compreendida a partir das perspectivas práticas de letramentos e de eventos de letramentos. Nesse sentido, o retângulo maior do quadro engloba diversas práticas sociais nas quais há agências e eventos de letramentos (KLEIMAN, 2007; 2001; ROJO, 2001; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 2000; SILVA; ARAÚJO, 2010; HEATH, 1983), nas quais lidamos com textos de gêneros diversos.

A noção de agência de letramento, que aqui assumo, a partir dos autores mencionados anteriormente, relaciona-se também com a ideia de “âmbitos de letramentos” proposto por Rojo (2010), sendo, portanto, “áreas da vida dos sujeitos” ou “espaços sociodiscursivos” [e ideológicos] que “ultrapassam a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sociodiscursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas

socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 318).

Assim, nessas práticas, há a presença de textos de gêneros multissemióticos que se presentificam em determinados eventos de letramentos, de várias esferas de atividade e de circulação e produção de discursos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2010). Nessa direção, parto do princípio, como já defendido, de que para leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos – como *available designs* disponíveis – organizados tanto por relações de intercalação quanto de hibridismo de semioses/linguagens e pelo estabelecimento de relações semânticas de dominância, discrepância ou complementaridade e que geram *designs*/significados multiplicativos, é necessário, por parte do leitor, a mobilização de capacidades múltiplas e várias de leitura, tanto interacionais/sociocognitivos, de relações multissemióticas, sociais quanto discursivas/e de letramentos crítico que possam ajudar no desenvolvimento de práticas de leitura que envolvem multiletramentos, letramentos multissemióticos, letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2010).

Defendo, portanto, a partir da esquematização do Quadro 20, que aspectos cognitivos dos textos são necessários para compreensão e construção de determinados efeitos de sentidos aos textos. Todavia, esses aspectos unidos aos conhecimentos interacionais, de mundo, discursivos e ao reconhecimento de práticas socioculturais de uso que o sujeito leitor faz dos textos, em determinadas esferas de comunicação e de um posicionamento ideológico/axiológico – réplica ativa sobre o que leu – também influenciam e contribuem para que esses efeitos de sentidos sejam estabelecidos e validados ou não.

Nesse sentido, trata-se de considerar

a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição em uma aula versus um cartaz em uma assembleia versus um panfleto em uma troca comercial. (KLEIMAN, 2004 p. 15).

Assim, a esquematização-analítica para a leitura de textos de gêneros multissemióticos, considera não só esquemas cognitivos pré-concebidos pelo leitor, esquemas esses que são constantemente influenciados pelo estímulo que vem do texto e pelo meio social em que a leitura acontece (PAIVA, 2009), mas que concebe a leitura como um fenômeno complexo que reúne diferentes aspectos, os quais devem ser considerados pela escola no

trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos.

Assim, a proposta de matriz, busca englobar esses aspectos a partir de uma perspectiva ampla para compressão do processo de leitura. Por questões didáticas, as capacidades são distribuídas em dois grandes grupos: *capacidades de leitura cognitivas, interativas e de relações multissemióticas* e *capacidades de leitura réplica ativa, letramento crítico e de relações multissemióticas*, conforme Quadro 21:

PROPOSTA DE MATRIZ (PROTÓTIPO) COM CAPACIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS		
GRUPO DE CAPACIDADES	CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS
CAPACIDADES DE LEITURA COGNITIVAS, INTERATIVAS E DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	CLD 1	✓ Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD 2	✓ Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD 3	✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando-o em relação aquele utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
	CLD 4	✓ Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: suas finalidades, da esfera de comunicação, do suporte e da sua disposição na página (títulos, legendas etc.).
	CLD 5	✓ Checar hipóteses nos textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las deve elaborar novas hipóteses e conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
	CLD 6	✓ Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.
	CLD 7	✓ Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajudar na construção de sentidos.
	CLD 8	✓ Realizar generalizações a partir do texto multissemiótico (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.

<p>CAPACIDADES DE LEITURA</p> <p>RÉPLICA ATIVA/DISCURSIVAS</p> <p>LETRAMENTO CRÍTICO</p> <p>E DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS</p> <p>CAPACIDADES DE LEITURA</p>	CLD 9	✓Produzir de inferências locais em relação à semiose visual: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (cotexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído, no caso recorreríamos a semiose visual, verificando o que é possível inferir a partir de que propõe para os efeitos de sentidos.
	CLD 10	✓Produzir de inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.
	CLD 11	✓Verificar como o <i>design</i> visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
	CLD 12	✓Reconhecer a hierarquização das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos. Ora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, ora na imagética e ora a integração dessas semioses direciona a significados multiplicativos, considerando-se os objetivos da leitura.
	CLD 13	✓Perceber/reconhecer de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
	CLD 14	✓Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
	CLD 15	✓Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.
	CLD 16	✓Recuperar o contexto de produção do texto multissemiótico: quem é seu autor? que posição social ele ocupa? que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
	CLD 17	✓ Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.

RÉPLICA ATIVA, LETRAMENTO CRÍTICO E DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	CLD 18	✓ Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso.
	CLD 19	✓ Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas em relação ao texto de gêneros multissemióticos: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamos-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
	CLD 20	✓ Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos, tendo por base o <i>design</i> do gênero em sua estrutura composicional, ou seja, discutimos com o texto, discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.
	CLD 21	✓ Reconhecer a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores às demais ou reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
	CLD 22	✓ Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica específica a determinada posição ideológica.
	CLD 23	✓ Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas.
	CLD 24	✓ Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto como leitura e sentidos.
	CLD 25	✓ Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?
	CLD 26	✓ Estabelecer relações entre partes do texto multissemiótico, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.

Comungando com a posição defendida por Ribeiro e Coscarelli (2010), defendo que a matriz apresentada (mas não definitiva) não objetiva servir de referência para avaliação em larga escala no sentido de se considerar os textos de gêneros multissemióticos em provas. Ao contrário, ciente das limitações que a proposta pode apresentar, o objetivo maior é, portanto, apresentar um protótipo de matriz para ensino de leitura que leve em conta as capacidades de leitura discutidas no capítulo 1 desta tese, mais especificamente àquelas relacionadas a textos de gêneros multissemióticos tanto no que diz respeito ao letramento do impresso quanto ao letramento digital.

Dessa forma, tomando por base as discussões feitas por Ribeiro e Coscarelli (2010), Dias e Novais (2009), e parte das análises dos dados gerados a partir dos LPDs e dos OEDs, à matriz elaborada configura-se como *aberta e incompleta* (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010), a qual poderá contribuir para o ensino de leitura de textos/enunciados em gêneros discursivos multissemióticos, considerando as diversas semioses/linguagens envolvidas na constituição desses gêneros, bem como os suportes e meios (novas formas de interação e colaboração, proporcionadas pelas mídias digitais).

Cabe mencionar que essa matriz é uma versão inicial que poderá ser completada, reformulada e transformada pelo professor, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio à depender seus objetivos didáticos de aprendizagem e de seu planejamentos, bem como dos gêneros usados do perfil de cada turma.

Por fim, nossa pretensão com essa proposta da matriz é também impactar, em alguma medida, políticas públicas maiores, como por exemplo, o PNLD e suas fichas de avaliação, no sentido de que essa política pública educacional possa incorporar e ampliar, a partir dessa proposta de matriz, tanto as questões sobre leitura de textos de gêneros multissemióticos quanto os critérios que servem de subsídios para avaliação, escolha e uso dos livros didáticos pelos professores nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e discussões realizadas nesta tese, apresento as considerações finais com base no que foi proposto para a pesquisa. Assim, retomando o objetivo geral do estudo que foi analisar como são mobilizadas capacidades de leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em duas coleções de LDP do Ensino Médio (uma com OEDs), verificando se essas capacidades auxiliam no desenvolvimento de letramentos tanto multissemióticos (multiletramentos) quanto críticos e protagonistas no que tange à leitura, é possível dizer que as coleções analisadas, quanto ao trabalho com os letramentos multissemióticos, já apresentam textos de gêneros com os quais é possível a realização de um trabalho consistente de leitura nessa abordagem.

Nessa perspectiva, o trabalho possibilitou tanto do ponto de vista teórico quanto analítico, discussões importantes que ofereceram subsídios para o alcance desse objetivo geral, primeiramente a partir do estudo das perspectivas teóricas sobre abordagens, capacidades e modelos de leitura e seus impactos nos ensino, seguido das contribuições dos estudos sobre multiletramentos e seus desdobramentos para compreensão das práticas de leitura de textos contemporâneos que apresentam relações multissemióticas que ajudam na compreensão da constituição de efeitos de sentidos.

Além disso, o estudo de alguns documentos oficiais, as discussões sobre multissemiose nos critérios de avaliação dos LDPs e o percurso histórico e os avanços desse objeto complexo e multifacetado (BUNZEN, 2009), possibilitou verificar, que mesmo que timidamente, a natureza multissemiótica dos textos começa a configurar-se como um critério importante que, paulatinamente, vem ganhando espaço na avaliação do PNLD. Além disso, a discussão sobre OED e OA favoreceu a compreensão, no momento da análise, do que de fato foi proposto pelo MEC como objetos digitais e uma obra multimídia - um PDF navegável na verdade - e o que fora produzido pela editora Leya a partir de um projeto de *design* visual/digital, mas não, necessariamente, multimídia tanto no que diz respeito ao livro digital quanto aos EDs.

Todavia, os desdobramentos desse objetivo nos objetivos específicos, possibilitou também constatar que, apesar da abertura à questão da multissemiose, ainda não são muitos os textos de gêneros discursivos multissemióticos presentes nas coleções. Tal situação não se limita apenas às coleções analisadas, já que a partir da consulta às resenhas das obras para seleção daquelas que de fato iriam compor o *corpus* da pesquisa, também foi percebido que a

avaliação feita pelos membros da comissão de análise e avaliação do MEC sempre destacava a falta de textos multissemióticos e também a pouca ocorrência de atividades de leitura a respeito desses textos.

Os dados, bem como a análise desses, permitiram comprovar que, comparativamente, os textos multissemióticos ainda não são tão expressivos e, portanto, a multissemiose ainda é pouco presente, sendo possível à comprovação de que a semiose verbal escrita e os textos literários, bem como os escolares, ainda se configuram como majoritários nos materiais didáticos, o que mostra como, em certa medida, as coleções limitam o acesso do aluno a textos constituídos por outras semioses/linguagens.

Nesse sentido, pensando na questão de pesquisa a respeito das atividades de leitura propostas para os textos de gêneros multissemióticos, é possível afirmar que os exemplos analisados, em relação à obra impressa, mostram como os materiais didáticos ainda exploram e trabalham com apenas algumas capacidades de leitura, como é o caso das atividades que primam muito pela abordagem cognitiva de leitura.

Além disso, a partir da análise dos dados que buscaram atender parte desse objetivo específico, é possível concluir, também, como nos faz lembrar Rojo (2010), que não são de estranhar os pobres resultados de nossos alunos nos exames e avaliações que propõem a leitura de textos multissemióticos, quando nem mesmo as coletâneas dos materiais didáticos disponíveis dão espaço a esses textos, já que, os exemplos analisados, evidenciam que são poucas as questões que tratam a respeito das relações multissemióticas em textos de gêneros multissemióticos.

Apesar de esses pontos serem relevantes nas discussões, ressalto a importância também de se discutir de forma mais reflexiva a falta de atividades de leitura que envolvam letramentos críticos e protagonistas em relação aos textos de gêneros multissemióticos. Nesse sentido, reconhecendo que o LD ocupa ainda um lugar proeminente na educação formal, vemos que sua função vai bem além da apresentação dos conteúdos, pois deve despertar o interesse do aluno para temas sociais e possibilitar o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica diante dos textos.

Todavia, vemos que os LDPs, aqui analisados, vão na contramão dessa perspectiva e não favorecem a formação de um leitor crítico em relação aos textos de gêneros multissemióticos, suas ideologias e valores, já que as atividades de leitura que poderiam propor a leitura pelo viés do letramento crítico, baseadas em uma concepção sociocultural de

leitura, são praticamente inexistentes nas coleções e nos exemplos analisados.

Concretamente, o que isso significa? Significa que as atividades de leitura devem ir além da discussão sobre o tema ou o conteúdo do texto, para focalizá-lo como um artefato cultural (MARCUSCHI, 2002) e situado socio-historicamente e ideologicamente, já que todo texto tem uma função e essa função deve ser recuperada, nas atividades de compreensão leitora, em relação com vários aspectos, dentre eles: o(s) enunciador(es) (ou locutores), o(s) interlocutor(es), o contexto de produção, o contexto de recepção, a forma de veiculação, a estrutura e a construção do texto, as ideologias (valores) que podem ser identificadas etc.

As questões deveriam, portanto, suscitar a reflexão do aluno e, embora possam, em alguns casos, ter respostas únicas, precisam ser formuladas de modo a contemplar a diversidade de opiniões e de pontos de vista, possibilitando que sejam favorecidas capacidades de leitura que envolvam sim relações multissemióticas, mas também de letramentos críticos e protagonistas no trato com os textos multissemióticos.

Pensando na segunda parte que compõe o segundo objetivo específico, no que diz respeito aos OEDs, é notória a não compreensão tanto do MEC quanto da Editora Leya do que seria uma obra multimídia e as potencialidades tanto didáticas quanto hipermidiáticas que de fato um livro digital interativo pode proporcionar para o trabalho de leitura ou com os demais eixos de ensino. Nesse sentido, também foi possível perceber que os OEDs apesar de serem caracterizados em três tipos: *OEDs de complementação conceitual, de atividades práticas e mistos*, mostram-se como recursos que pouco poderiam ajudar no trabalho com leitura de textos de gêneros multissemióticos e letramentos multiletramentos, já que muito embora tenham sido produzidos para o trabalho com a leitura (em quantidade ínfima), configuraram-se, na verdade, como objetos que objetivavam trabalhar conhecimentos gramaticais ou literários descontextualizados, objetivando a exploração de características de obras e autores consagrados na literatura.

Além disso, grande parte das atividades práticas (testes interativos e atividades) é, na verdade, constituída por questões de vestibulares ou de provas do ENEM, o que evidencia a transposição do letramento impresso para o digital, com questões de múltipla escolha que poderiam ser trabalhadas sem serem objetos digitais e, apesar de alguns serem audiovisuais, praticamente a multissemiose que os caracterizava não se constituía como objeto de ensino e aprendizagem ou favorecem discussões nessa direção. Tratam-se, na verdade, de objetos digitais complementares aos conteúdos curriculares propostos e já explicitados nos livros

impressos.

Nesse sentido, pelo mapeamento realizado e a partir da análise e discussão a respeito do exemplar do OED, é possível concluir que esses objetos não favorecem a mobilização de capacidades de leitura que podem ajudar o aluno a construir significados tanto para a constituição multissemiótica quanto para assumir posicionamentos críticos (réplica ativa e letramento crítico) em relação ao que é proposto como leitura. Além disso, quanto à proposta didática, vemos que os OEDs, não apenas o de leitura analisado, mas praticamente todos se fundamentam na abordagem pedagógica da *mimesis/comportamentalista*, que pouco ou quase nada ajuda no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa com relação à leitura de textos de gêneros multissemióticos.

Dessa maneira, frente às análises e discussões realizadas nesta tese, constatamos que o tratamento da multissemiose, bem como dos letramentos multissemióticos, letramentos críticos e protagonistas, tal como propõem Moita-Lopes e Rojo (2004) e Rojo (2009) para uma boa educação linguística, em relação às atividades de leitura e a coletânea de textos, ainda não são favorecidos pelos materiais didáticos tanto impressos quanto digitais aqui analisados.

Nesse sentido, considerando esse não favorecimento tanto pelas coletâneas de textos, quanto pelas atividades de leitura nos livros impressos e no OEDs, acredito que uma atividade que pretenda ensinar a ler um texto multissemiótico deva enfatizar, através dos encaminhamentos de leitura, capacidades diversas que possam ajudar na compreensão desse texto, considerando desde a inserção de uma figura em uma página, por exemplo, e o diálogo dessa imagem com o texto verbal que a acompanha. Atividades de leitura com essas, podem levar o aluno ou possibilitar a ele a compreensão de maneiras como determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas e a ideologias propostas/estabelecidas nesses contexto. Ou então, identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

Isso significa dizer que as especificidades de composição, de estilo, do contexto

histórico e social precisam ser explicadas ao aluno, com encaminhamentos que os oriente a recorrer relações multissemióticas presentes nos textos, mas também para fora deles no sentido de entender que se trata de um texto construído em um determinado gênero discursivo, em um determinado tempo e espaço socio-historicamente situado.

É nesse sentido de apresentar possíveis respostas às lacunas detectadas durante as análises, além de buscar propor alguns caminhos possíveis para o trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos, que foi proposta a matriz (protótipo) com algumas capacidades de leitura para o trabalho com esses textos em sala de aula. Além disso, nossa pretensão com essa matriz é também, como já mencionado, que ela possa servir de parâmetro para vários tipos de avaliações que envolvam leitura de gêneros multissemióticos, incluindo o PNLD.

Em uma análise geral, apresento novamente a visão de Rojo (2009), para quem a educação linguística contemporânea possa ser responsiva às demandas que são posta à escola, faz-se necessário que a escola dialogue com os múltiplos letramentos, os letramentos multissemióticos demandados pelos contextos sociais da modernidade e letramentos críticos “ampliando a noção de letramento para o campo da imagem [...]” (ROJO, 2009, p. 107) e, portanto, para a formação do leitor crítico que dialogue com o signo visual.

Nessa perspectiva, defendo que também se fazem necessárias ainda pesquisas que possam ter não somente o material didático, quer impresso ou digital, como foco de investigação, mas também os alunos do EM, objetivando-se verificar como e quais capacidades esses sujeitos mobilizam para a compreensão dos textos de gêneros multissemióticos. Assim, espero que este estudo possa colaborar com o campo da LA, sendo mais um trabalho que possa trazer como propõe Rojo (2006), relevância social suficiente e ganhos para práticas sociais e aos participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.

REFERÊNCIAS

ADAM, M. J.; COLLINS, A. "A Schema-theoretic View of Reading". In: FREEDLE, R. O. (org.). **New directions in discourse processing**. New Jersey: Ablex, 1979.

ADELL, J.; et al. Ambientes virtuais de aprendizagem e padrões de e-learning. In: COLL, C et al. (org.) **Psicologia da Educação Virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**, capítulo 12, p. 245-267. Porto Alegre: Artmet, 2010.

ANDRÉ, M.E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGELO, C.M.P; MENEGASSI, R.J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011 . Disponível em: < <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>> Acesso em 13/10/2016.

AMARAL, T. T. B.; FISCHER, A. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. **BAKHTINIANA – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, n.2, v.8jul./dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200002> Acesso em: 10.mar.2017

ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. **Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Objetos de Aprendizagem e Ensino de Língua Portuguesa. In: ARAÚJO, J. C et al. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí, RS: Unijuí, 2010, p. 157-176.

_____.; CUSTÓDIO FILHO, V. Adivinha o que é? O que vem a seguir? Objetos de aprendizagem para o ensino de leitura mediado por computador. **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 9., 2009, João Pessoa. **Anais ...João Pessoa: UFPB**, 2009.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In:_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Bernadinet al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 2002 [1934-1935). p.71-210.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/1953]. p. 261-306.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 ([1952-53]1979).

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1935]. p. 71-210.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____, **M. Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, [1952- 1953/1979], p.261-306.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARROS-MENDES, A. N. N. A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4ª ciclos: algumas reflexões. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de PósGraduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

_____; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and Writing in One Community**. New York: London: Routledge, 1998.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. ; BATISTA, A.A.G. (Orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, p.99-114, jan./jun 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>> Acesso em 10.mar.2017

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Goiás, v.5,n.1, p.99-114, 2013. Disponível em: < <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>> Acesso em: 10.mar.2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**. Brasília: DF, 1998. 87p.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: DF, 2000. 109p.

_____. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012. Apresentação – Ensino Médio**. Brasília: DF, 2011. 44p.

_____. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015. Apresentação – Ensino Médio**. Brasília: DF, 2015. 53p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLEM 2005**. Brasília: DF, 2005. 291p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLEM 2009**. Brasília: DF, 2009. 136p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLEM 2012**. Brasília: DF, 2011. 104p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLEM 2015**. Brasília: DF, 2015. 107p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação para Inscrição No Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Brasília: DF, 2012. 81p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2002. 136p.

BONSIEPE, G. **Design: do material ao digital**. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997a

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestre) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUZATO, M. E. K. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: Contribuições dos estudos sobre Novos Letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil. **II Seminário de Educação à Distância da Faculdade de Educação**. Campinas, 2009c. p. 1-23.

BUZATO, M. E. K et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, Campinas, v. 13, p. 1191-1221, 2013.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada?'. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (Orgs.) **Lingüística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ. 15-23. 1992

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens,1**. Suplementado pelo manual do professor. 9º edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens,2**. Suplementado pelo manual do professor. 9º edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens,3**. Suplementado pelo manual do professor. 9º edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky – Campinas: Papyrus Coleção Travessia do século, 1995.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 13 out. 2016

CHEVALLARD, Y. La transposição didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Suvie de Un exemple de La trasposition didactique. La pensée Sauvage Editions. Paris. 1991, [1985]

CHINAGLIA, J. V. **Entre o impresso e o digital: letramentos multissemióticos nos livros didáticos e portais pedagógicos**. 2016. 161f. Dissertação (Mestre)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

_____. Entre o impresso e o digital: letramentos multissemióticos nos livros didáticos e portais pedagógicos. **Língua, Literatura e Ensino (UNICAMP)**, v. 8, p. 77-96, 2013b. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/4297/5155>>. Acesso em 13 out. 2016

_____. Materiais didáticos digitais e as remediações do livro didático impresso: uma análise dos objetos educacionais digitais. **Educação & Tecnologia**. v. 19, p. 27-39, 2014a. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/610>>. Acesso em 10 out. 2016

_____. Objetos Digitais Educacionais no PNLD 2014: uma análise sobre o ensino dos novos letramentos. In: IV SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2014b. v. 3.

_____.; ROJO, R.H.R. Entre o impresso e o digital: letramentos multissemióticos nos livros didáticos e portais pedagógicos. **Língua, Literatura e Ensino**, Outubro/2013 – Vol. X.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In:

Educação e Pesquisa. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, p. 549-566.

COLLINS, N.L. Working models of Attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n.04, 1989, p. 810-832.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: UFMG. Ano 4, n. 3, v.2. p. 5-20. 1995. Disponível em <<http://150.164.100.248/carlacoscarelli/publicacoes.html>> Acesso em: 13 out.2016

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

_____. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

_____. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009. p. 164-195

_____. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, 2009. p. 361-425

COSTA, E. P.M. **A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. 2011.156f. Dissertação (Mestre) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: Lima, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

_____; RIBEIRO (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1.ed. Belo Horizonte-MG: CEALE/UFMG, 2005.248p.

DESCHÊNES, J. Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. **European Journal of Psychology of Education**, v. III, n. 2, 1988. p. 137-143.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O sentido das palavras na interação leitor:** texto. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

_____. **Leitura:** inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Formato, 2001 p. 7-24.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. IN: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em < <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf> > Acesso em: 10 mar.2017

DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

_____. **Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa comunicação, 2014.

_____; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M (Orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular:** Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 4.ed. São Paulo : Contexto, 2000.

FABRICIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FERNANDES, M; "Objetos digitais de aprendizagem para ensino de leitura: limites e possibilidades". **V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira e do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. 2.2016, São Paulo. Anais. São Paulo: Blucher, 2016. p. 183-189.

FERREIRA, S. S. ; CABRAL, A. L. T. . Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem na modalidade digital. **Revista do GEL** (Araraquara), v. 8, 2011, p. 69-90

FORNECK et al. Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura. **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 11, número 2, dezembro de 2015, p. 208-228. ISSN 2238-975X 1. [<http://www.letas.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>].

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor e Francis, 1990 [1996].

_____. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures**. London/New York: Routledge, 2000. p. 43-68

_____. Discourse and sociocultural studies reading. In: KAMIL, M.L. et alii. **Handbook of Reading Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.2000.p.195-208.

_____. "What is Literacy?" In Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other. Eds. Candace Mitchell and Kathleen Weiler. New York: Bergin and Garvey, 1991, pp. 3-11.

GIDDENS,A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 1967, p. 126-135.

GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), **Reading: process and program**. Urbana: National Council of Teachers of English, 1970.

GOMES, R. Multimodalidade e Gêneros Multimodais em Provas do Enem: Um Olhar para as Questões de Leitura. In: **63º seminário do GEL**, 2015, Campinas, São Paulo.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F; MATTINGLY, I.G.(orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972, p.353- 378.

_____. One second of reading. In: SINGER, H. ; RUDDALL, R. B. (Orgs). **Theoretical Models and Process of Reading**. Delaware, International Reading Asso, 1976.

GRAFF, H. J. **The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century**. Nova York: Academic Press. 1979.

GRIBL, H. **Atividades de Leitura de Textos em Gêneros Multi- e Intersemióticos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestre). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Atividades de leitura multimodal em LDP: Resultados de Pesquisa. In: **1 SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**.1. 2011. Uberlândia. Caderno de Resumos. Uberlândia: Imprensa Universitária / Gráfica UFU. p. 45.

GRILO, S.V.C. **A Produção do Real em Gêneros do Jornal Impresso**. São Paulo:

Associação Editorial Humanitas, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HEATH, S.B. “**What no bedtime story means: narrative skills at home and school**”. *Language in society* 11, 1982[83].

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.

_____.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.), **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

IEEE, Learning Technology Standards Committee (LTSC). “Draft Standard for Learning Object Metadata”, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc.LTSC. .Learning technology standards committee website,2000. Disponível em:<http://ltsc.ieee.org/> Acesso em: 10 de março de 2017.

JEWITT, C.; Kress, G. (Eds.). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang,2003.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 349-369.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013b, p. 69-90

JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Marins Fonte, 1985.

_____. **Tópico e sujeito: duas categorias na sintaxe?** *Cadernos de estudos lingüísticos*, Unicamp-IEL, Campinas, n.17, 1989.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

_____.; JEWITT, C. (Orgs.). **Multimodal literacy**. New York. Peter Lang Publishing, 2003.

_____. Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. In: **Computers**

and Composition. Volume 22/No.1/2005. pp.5-23, 2005.

_____; VAN Leeuwen, T. **Reading images: The grammar of graphic design.** London: Routledge, 1996

KINTSCH, W; VAN DIJK, T. A. Strategies of discourse comprehension. San Diego, California, Academic Press. 198. Disponível em: <
<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl22Art15.pdf>> Acesso em: 10 out.2017

KLEIMAN, A.B. **Modelos teóricos:** fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. Trabalhos de Lingüística Aplicada. São Paulo, Pontes Editores, 1984

_____. **Oficina de leitura: Teoria e Prática.** 8º ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989a.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1989b.

_____. **Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1992.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) **A formação do Professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 8ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Leitura: pesquisa e ensino,** 2º ed. Campinas, Pontes, 2004.

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** London and New York: Routledge, 2003, 186p.

_____. **Multimodality:** a social semiotic approach to communication. London & New York: Routledge, 2010.

_____.; van LEEUWEN, T. **Reading Images:** the grammar of visual design. London & New York: Routledge, 1996.

_____. **Multimodal Discourse:** The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever:** Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto. 2009. 220 p.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Towards a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 1974, p.293-323.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a Implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008

_____. Critical Literacy and New Technologies. **Symposium paper, American Educational Research Association Annual Conference**, 13-17 April, 1998, San Diego. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/critlitnewtechs.html> . Acesso: 16 jan. 2015.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: _____. PEREIRA, A.E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

_____. Fatores da Compreensão na leitura. **Cadernos do IL (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 15, n.15, p. 143-159, 1996.

_____. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013).

_____. **Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 1. Ed. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996. 105p.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>> Acesso em junho de 2013.

LEMKE, J. Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica** n.173, p. 283-297, 2009.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.49, no.2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext. Acesso em 18/08/2016.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. Ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, A.L.P. **Práticas de Letramentos e Inclusão Digital na Aula de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado em Linguística). 2013. 293p. Programa de Pós Graduação na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: Ceará, 2013.

LODI, A. C. B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2004. 263p Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

LOPES, J. G. Protótipo de Material Didático Digital Interativo para Ensino de Língua Portuguesa. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, p. 92 – 108, 15 jul. 2014. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/7>. Acesso

em: 22 jun. 2016.

_____.; FUJISAWA, K. S. Material Didático Digital: Trabalho com Gêneros Multimodais e Gêneros Digitais. Pesquisas em Discurso Pedagógico (Online), v. 1, p. 1, 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 22 jun. 2016.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

_____. Defining Critical Literacy. In: PANDYA, Z.; ÁVILA, J. **Moving Critical Literacy Forward: A New Look at Praxis Across Contexts**. New York: Routledge. 2014. p. 1-17.

LUNA, T. S; MARCUSCHI, B. Letramentos Literários: O que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio?. Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.3, pp.195-224. Epub July 28, 2015. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698135569>>. Acesso em: 12 mar.2017

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSARO, F.P. **Projeto gráfico-editorial em livros didáticos de língua portuguesa: reflexões teórico-metodológicas e questões de pesquisa**. Anais do Seta. São Paulo; Unicamp. v. 6. 2012. p. 145 - 158. Disponível em:

<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/2098/3348>. Acesso em: 15/05/2016

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

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Multimedia learning: second edition**. New York: Cambridge University Press, 2009.

MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. **Source: Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Vol. 48, No. 1 (Sep., 2004), pp. 52-62 Published by: International Reading Association. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40012284>>. Acesso em 17 fev. 2017

McGREAL, R. Learning objects: A practical definition. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)**, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em <<http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2149/227/1/Practical+defin> ition.doc>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MELO, R. Gêneros do discurso e multiletramentos: uma discussão dialógica. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 43, p. 895-908, 2014.

MENDONÇA, M. **Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas**. Recife: Bagaço, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L.M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MOITA LOPEZ, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.

_____. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)1996, P.192. (ISBN 85-85725-16-8).

_____. (Org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de lingüística à Linguística Aplicada Interdisciplinar. IN:PEREIRA,R.C; ROCA,P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil In: **Critical Literacies: Theory and Practices**. V. 1 n. 1, p. 41-51, 2007.

_____. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org). **New challenges in language and literature**.Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras (UFU. Impresso)**, v. 26, p. 469-478, 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637>> Acesso em:10 fev,2017

_____. Linguagem Tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**.Campinas: Pontes, 2013, p. 31 – 50.

_____; MORGAN, B. .Between Conformity and Critique.Developing ?Activism? and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies?. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, p. 16-35, 2014b. Disponível em:<

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6733>> Acesso em: 13 out. 2016

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. In: Polifonia, v. 21, p. 234-253, 2014. Acessado em 26 Ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/viewFile/1940/1444>> Acesso em: 10 out. 2016

NAVAS, E. **The Author Function in Remix**. Remix Theory, 2008.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Orgs.). **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 1996.

PAES DE BARROS, C.G. **Compreensão ativa e criadora - uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. 2005. 221 p. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____; COSTA, E.P.M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605>> Acesso em: 18 fev. 2017

PAIVA, Vera L.M.O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.; NASSER, S.M.G.C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PAULINO, G. Das Leituras ao Letramento Literário. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

_____; COSSON, R Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990 (1969)., p.61-162.

_____. Ler o arquivo hoje. Tradução Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, E. **Gestos de Leitura**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In. Gadet, F ; Hak, T. (Orgs) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia Mariani et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1975]

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

PINHEIRO, P.A. Construção Multimodal de Sentidos em um vídeo institucional: (Novos)

Multiletramentos para a escola. veredas (UFJF. Online), v. 19, p. 209-224, 2015.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMOS, Paulo. **A linguagem dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAZZINI, M. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. (Tese de doutorado em Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem). 247p. Campinas: Unicamp, 2001.

RIBEIRO, A. E. Visualização de informação e alfabetismo gráfico: questões para a pesquisa. IN: **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.22, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2012

RIBEIRO, A.E; COSCARELLI, C.V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. Educ. rev., Dez 2010, vol.26, no.3, p.317. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=en&nrm=iso

ROCHA, C H. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglês em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, n. 20, p. 9-35, 2013.

_____. **A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP) , v. 48, p. 247-274, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 13 fev.2017

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

_____. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP/SEE/SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENP/SP: SEE/SP e SME/SP. Circulação restrita, 2004.

_____. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. P.253-276.

_____. Falta o título do texto. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de estudos da linguagem- campinas, SP. 46(1), jan/jun.2007.

_____. O Letramento Escolar e os Textos da Divulgação Científica – A Apropriação dos Gêneros de Discurso na Escola. IN: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. Disponível em:<< <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf> >> Acesso 10 março /2017.

_____.(Org). **Escola Conectada: Multiletramentos e as TICs**. São Paulo:Parábola,2013.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 128p .

_____.Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Orgs.) **[E uma educação pro povo, tem?]** Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010. P.72-90.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In. : FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R.(Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

_____; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. v. único. 150p.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004 p. 14-59

RUMELHART, D. Understanding and summarizing brief stories. En: LABERGE, D. & S. SAMUELS (EDS.), **Basic processes in reading: Perception and comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1977 .

RUMELHART, D. E .Introduction to human information processing.

_____.Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro etal. (eds) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1980.

_____. E.Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751.

SANTAELLA, L. **Matriz da linguagem e pensamento** (sonoro, visual, verbal). São Paulo:Illuminuras, 2001.

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

_____. **Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L; NÓTH, W. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2010.

_____. **Leitura de imagens.** São Paulo. Melhoramentos. 2012.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, 2014. p. 211-221.

_____. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: Patricia Lupuion Torres. (Org.). **Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento.** 1ed.Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: _____.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional:quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SETTE, G.; TRAVALHA, M; STARLING, R. Português: linguagem em conexão – 1º ano. São Paulo:Editora Leya, 2013.

_____. Português: linguagem em conexão – 2º ano. São Paulo:Editora Leya, 2013.

_____. Português: linguagem em conexão – 3º ano. São Paulo:Editora Leya, 2013.

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras,1998.ISBN 85-85725-33-8. Pp. 216.

SHEPHERD, C. **Objects of interest**,2000. Disponível na URL: <<http://www.fastrakconsulting.com.uk/tactix/features/objects/objects.htm>> Acesso em 10 mar. 2017

SILVEIRA, M.I.M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

SILVA, C.S.R. Gêneros Multimodais nos Livros de Alfabetização: Contribuições para Formação Ética e Plural. In: VI SIGET: Simpósio Internacional de Estudos sobre gêneros textuais Evento: Internacional.2011. Natal-RN. VI SIGET: Simpósio Internacional de Estudos sobre gêneros textuais Evento: Internacional. Natal-RN: UFRN, 2011. p. 1-15.

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, 1978.

SOARES, M. **As múltiplas facetas da alfabetização**. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, P. N.; BASTOS, L. K. X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. IN: **The ESpecialist**, v. 22, n.1, p. 75-86, 2001. Disponível em << <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000343644> >> Acesso em: 13 out. 2016.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences. IN: **The development of reading fluency**. Reading Research Quarterly. 1980.p.32-71.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in **Development, Ethnography and Education**. Harrow: Pearson, 1995.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767> > Acesso em: 16 out. 2016

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Cortez, 1988.

_____. **Análise de Discurso**. Eni P. Orlandi. 4.a edição. Editora Pontes. Campinas, SP, 2002.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: 3ª. Edição Pontos Editores, 2008. 73p.

VASCONCELO, L.J.; DIONÍSIO, A.P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.(Orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

TAUROCO, L.M.R. Objeto de Aprendizagem: Teoria Instrutiva apoiada por computador; In: **Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, v, 5,p.1-8, 2007

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. **Information Design Journal & Document Design**, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006b.

van DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press,1983. Disponível em <
<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf> > Acesso em: 10 out.2016

XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.;MENDONÇA, M.**Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory** . Doctoral dissertation, Brigham Young University. 2000.

APÊNDICE A – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS

Âmbitos	Esferas	Gêneros	Verbal		Visual	Verbo-Visual sem predominância da imagem	Verbo-Visual com predominância da imagem
Artes	Artes imagem	Cena de Filme			8		
		Cena de Novela					
		Cena de Série					
		Cena de Peça Teatral					
		Fotografia			10		
	Artes Gráficas	Ilustração			2		
	Artes Musicais	Canção	8			3	
	Artes Plásticas	Reprodução de Pintura			148		
		Reprodução de Grafite					
	Literária	Prefácio	1				
		Fragmento de Romance	5			9	
		Crônica				6	
		Poema	23			77	
		Conto	6			10	
		Soneto				7	
		Fragmento de Roteiro de Peça Teatral				3	
		Poema Concreto			7		
		Miniconto				3	
		Cantigas Trovadorescas					
		Fragmento de Novela					
		Carta de Viagem					
		Fragmento de Epopéia					
	Literatura Infanto- juvenil	Fábulas				1	
	Tradição Oral	Cordel	2				
		Quadrinhas Populares					
Cidadania	Cotidiana	Carta				1	

		Comentário					
		Carta de Reclamação					
		Carta de Solicitação					
		Cartaz					1
		Placa			1		
		Carta de Amor					
		Cartaz de Filme					5
		Capa de Livro					27
		Capa de DVD					6
		Capa de Revista					2
		Aviso Preferencial					
	Digital	Site					1
		Comentário de Blog					
		Blog					1
		Email			1		
	Jurídica	Lei	1			1	
	Política	Manifesto	1			1	
	Entreteniment o	Charge					4
		Tira					39
		Caricatura			1		
		Cartum					2
	Jornalística	Crítica	7			2	
		Artigo de Opinião				13	
		Notícia				5	
		Reportagem				10	
		Entrevista				2	
		Sinopse					
		Carta do Leitor				4	
		Editorial				1	
	Publicitária	Anúncio	5		1	1	18
		Anúncio Institucional					5
	Religiosa	Sermão	1			1	
		Epístola					
Divulgaçã o Científica	Escolar	Box Explicativo	91			63	33
		Quadro	3				4
		Infográfico				9	6
		Verbete Enciclopédico	1				
		Verbete	4				

		Mapa					
		Debate Regrado					
	Divulgação Científica	Artigo de Divulgação Científica	2			4	
		Relato				1	2

APÊNDICE B – COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO

Âmbitos	Esferas	Gêneros	Verbal	Visual	Verbo-Visual sem predominância da imagem	Verbo-Visual com predominância da imagem
Artes	Artes da imagem	Cena de Filme		2		
		Cena de Novela		1		
		Fotografia		52		
	Artes Gráficas	Reprodução de Xilogravura		1		
		Gravuras		1		
		Nuvens de Palavras			2	
		Ilustração		10		
	Artes Musicais	Rap			2	
		Marchinha	1			
		Canção	3		3	
	Artes Plásticas	Reprodução de Pintura		72		
		Reprodução de Escultura		2		
	Literária	Prefácio			2	
		Fragmento de Romance	20		19	
		Crônica	5		9	
		Poema	21		42	
		Conto	4		11	
		Soneto	4		7	
		Fragmento de Roteiro de Peça Teatral	1		7	
		Poema Concreto		2		
		Miniconto	2		2	1
		Cantigas Trovadorescas	2		7	
		Fragmento de Novela			2	

		Carta de Viagem			2	
		Ode			1	
		Microconto	1			
		Epílogo			1	
		Auto			1	
	Literatura Infantojuvenil	Fábulas			1	
	Tradição Oral	Cordel	1			
		Proverbio			1	
	Cotidiana	Depoimento	5			
		Cartaz				2
		Anedota	3		1	
		Causo	1			
		Cartaz de Filme				1
		Capa de Livro				9
		Capa de DVD				1
		Capa de Revista				2
		Aviso	1			
	Jurídica	Lei	1			
		Hino Nacional	1			
	Política	Manifesto	1		1	
	Entretenimento	Charge			1	2
		HQ				1
		Tira				41
		Caricatura		161		
		Cartum		1		4
	Jornalística	Artigo de Opinião	8		5	
		Notícia	2		5	1
		Reportagem	1		7	
		Entrevista	1		2	
		Carta do Leitor	4			
	Publicitária	Anúncio	5	1	1	18
		Anúncio Institucional				5
	Religiosa	Sermão	1		1	
Divulgação Científica	Escolar	Box Explicativo	271		45	3
		Quadro	22			4
		Box Bibliográfico			161	
		Verbetes Enciclopédico	97			
		Verbetes	56			
		Mapa				4
		Tabela	1			

	Divulgação Científica	Artigo de Divulgação Científica			5	
		Capítulo Teórico	4		8	
		Transcrição de Palestra			1	
		Resenha	1		1	
		Transcrição de Mesa Redonda			1	