



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CERRO LARGO  
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL**

**EDUARDA LAÍS VORPAGEL**

**A ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**CERRO LARGO  
2020**

**EDUARDA LAÍS VORPAGEL**

**A ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

Cerro Largo

2020

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Vorpagel, Eduarda Laís

A abordagem da multimodalidade em livros didáticos de  
Língua Portuguesa / Eduarda Laís Vorpagel. -- 2020.  
36 f.

Orientadora: Doutora Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Letras - Português e Espanhol, Cerro  
Largo, RS, 2020.

1. Gênero multimodal. 2. Livro Didático. 3. Ensino.  
I. Gonçalves, Ana Cecília Teixeira, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

EDUARDA LAIS VORPAGEL

**A ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

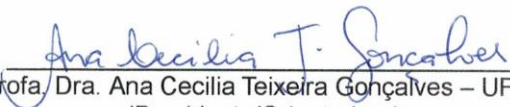
Trabalho de conclusão do curso de graduação apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras: Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

11 / 09 / 2020

BANCA EXAMINADORA

  
Profa. Dra. Ana Cecilia Teixeira Gonçalves – UFFS  
(Presidente/Orientadora)

  
Profa. Dra. Caroline Mallmann Schreiders – UFFS\*

  
Profa. Dra. Jeize de Fátima Batista – UFFS\*

\*Assinatura do(a) Presidente da banca representando os demais membros conforme Ofício-Circular N° 8/2020 – PROGRAD.

## RESUMO

A constante evolução da tecnologia e da cultura digital provocou um aumento na produção e na circulação de textos compostos por múltiplas linguagens, os chamados textos multimodais. Logo, para que esses textos, constituídos de palavras, imagens, som, gestos, entre outros recursos semióticos, sejam compreendidos em sua totalidade, é necessário que textos que se constituem como multimodais sejam trabalhados nas escolas e, conseqüentemente, que novas habilidades de leitura sejam abordadas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira a multimodalidade é abordada em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção “Tecendo Linguagens”, em sua 4ª edição, com o intuito de verificar se os gêneros multimodais estão presentes nas unidades analisadas e quais as características da multimodalidade são exploradas nas atividades de compreensão relacionadas a esses textos. O trabalho baseia-se em teóricos especialistas no assunto, como Ribeiro (2016), Rojo (2012), Dionisio e Vasconcelos (2013). A análise possibilitou concluir que a multimodalidade é abordada na coleção por meio de gêneros como tiras em quadrinho, charge, propaganda, entre outros, e que as atividades de compreensão e de interpretação textual consideram, em grande parte, outros recursos semióticos além do verbal, ainda que alguns recursos pudessem ser mais explorados.

Palavras-chave: Gênero Multimodal. Livro Didático. Ensino.

## RESUMEN

La constante evolución de la tecnología y de la cultura digital provocó un aumento en la producción y circulación de textos compuestos de múltiples lenguajes, los llamados textos multimodales. Así, para que estos textos, constituidos por palabras, imágenes, sonidos, gestos, entre otros recursos semióticos, sean comprendidos en su totalidad, es necesario que los textos constituidos como multimodales sean trabajados en las escuelas y, en consecuencia, que nuevas habilidades de lectura sean abordadas, especialmente en clases de Lengua Portuguesa. De ese modo, este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se aborda la multimodalidad en los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa del sexto al noveno año de la Enseñanza Fundamental, de la colección "Tecendo Linguagens", en su cuarta edición, para verificar si los géneros multimodales están presentes en las unidades analizadas y qué características de la multimodalidad se exploran en las actividades de comprensión relacionadas a estos textos. El trabajo se basa en teóricos especialistas en el tema, como Ribeiro (2016), Rojo (2012), Dionisio y Vasconcelos (2013). El análisis permitió concluir que la multimodalidad es abordada en la colección a través de géneros como historietas, viñeta, publicidad, entre otros, y que las actividades de comprensión y de interpretación textual consideran, en gran parte, otros recursos semióticos además del verbal, aunque algunos recursos podrían explorar más a fondo.

Palabras clave: Género multimodal. Libro Didáctico. Enseñanza.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de análise do corpus. ....	22
Quadro 2 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 6º ano. ....	28
Quadro 3 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 7º ano. ....	29
Quadro 4 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 8º ano. ....	31
Quadro 5 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 9º ano. ....	33

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de textos multimodais presentes na coleção Tecendo Linguagens. ....	25
Gráfico 2 - Ocorrência dos gêneros multimodais na coleção Tecendo Linguagens.	27



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Texto multimodal presente no LD do 6º ano.....	27
Imagem 2 - Texto multimodal presente no LD do 7º ano.....	29
Imagem 3 - Comentário explicativo presente no LD do 7º ano.....	30
Imagem 4 - Texto multimodal presente no LD do 8º ano.....	31
Imagem 5 - Texto multimodal presente no LD do 9º ano.....	32

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM HISTÓRICA DOS GÊNEROS COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>12</b>
2.1	GÊNEROS MULTIMODAIS.....	15
2.2	GÊNERO MULTIMODAL E ENSINO .....	17
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>24</b>
4.1	ANÁLISE QUANTITATIVA .....	24
4.1	ANÁLISE QUALITATIVA.....	26
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>35</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>37</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito se tem discutido a respeito de múltiplas linguagens e dos novos letramentos que isso implica. Os textos modificam-se ao longo do tempo, e novos gêneros são criados ou adaptados, fatores que decorrem das mudanças das práticas sociais. Dessa forma, se os textos mudam, as capacidades de leitura e de compreensão desses textos também precisam ser adaptadas com base nas práticas de multiletramentos.

As relações humanas estão diretamente ligadas ao uso da linguagem, pois, através da língua, produzem-se enunciados (BAKHTIN, 2012). A sociedade contemporânea convive diariamente com diversas espécies de textos, os quais são constituídos por palavras, imagens, sons, formas diversas, textos esses que compõem o gênero multimodal. Esses textos proporcionam ao leitor o seu desenvolvimento neuropsicológico, já que, para a sua compreensão, é necessário que a leitura leve em conta todas as linguagens presentes neles e, a partir do entendimento do enunciado, ocorre a produção de sentido (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Nessa perspectiva, através da escola, os alunos podem aprender novas competências, novas formas de lidar com os mais variados textos e as múltiplas linguagens que eles apresentam. A escola, para a maioria dos alunos, é o único lugar de desenvolvimento dessas novas competências, o único espaço de contato formal com os variados gêneros textuais, em que estudantes têm a oportunidade de realizarem atividades de leitura, compreensão, reflexão e escrita desses textos. Assim, é no ambiente escolar que os sujeitos adquirem a capacidade de ler, compreender e produzir textos, e, baseados em seus elementos, fazer uma reflexão (GERALDI, 2010).

Tendo por base os aspectos acima comentados, o objetivo deste trabalho é analisar de que forma os gêneros multimodais estão presentes em unidades de livros didáticos, destacando-se as atividades de compreensão e interpretação desses gêneros na coleção “Tecendo Linguagens”, de Tania Amaral Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero De Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado em 2015, nos livros voltados ao Ensino Fundamental (6º ao 9º

ano). Para tanto, serão objeto de análise, quatro textos que se caracterizam como textos multimodais, um de cada volume da coleção selecionada.

Nesse trabalho, a concepção de linguagem adotada é a que tem por base a interação verbal, a qual considera a evolução e a mudança da língua ao longo do tempo (BAKHTIN, 2012). Essa interação verbal ocorre através de enunciados, sejam eles de interação dialógica entre dois ou mais sujeitos, ou por meio do contato com diversas espécies de textos, em suas diferentes modalidades.

Portando, para dar conta do objetivo proposto, este trabalho organiza-se da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se uma abordagem histórica dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa, seguido da caracterização dos gêneros multimodais, bem como da relação desses gêneros com o ensino. Da mesma forma, é feita uma breve abordagem dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Na sequência, apresenta-se a metodologia do trabalho, seguido da análise do *corpus* selecionado, bem como da discussão dos resultados. Para concluir, são apresentadas as considerações finais.

## 2 ABORDAGEM HISTÓRICA DOS GÊNEROS COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O conhecimento da língua materna indica que a escola e, mais especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa, tem grande importância na construção desses saberes. Por isso, faz-se necessário conhecer a história dessa disciplina, para saber qual foi o papel atribuído a ela ao longo dos anos.

No Brasil Colonial, a Língua Portuguesa estava praticamente ausente, já que, “ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro” (SOARES, 2002, p. 157). Essas duas línguas, ao lado do *latim*, a qual servia de base para o ensino secundário e superior, formavam as três línguas que conviviam nesse período. A pouca presença da Língua Portuguesa, nessa época, influenciou a tardia presença do português como disciplina no currículo escolar (SOARES, 2002).

No século XVI, a educação estava muito relacionada à tradição oral, o que constituía uma educação não formal, em que se aprendia observando o outro (BUNZEN, 2011). Após a chegada dos portugueses, esse contexto sofreu algumas mudanças, já que se teve o início de uma educação formal, com os colégios fundados pelos jesuítas, no início, para aprender as doutrinas religiosas e, posteriormente, para saber ler e escrever.

Nesse período, o aprendizado oral do português europeu foi praticamente retirado do currículo, pois este era inspirado em uma “visão retórico-gramatical da cultura humanística” (BUNZEN, 2011, p. 889), e centrava-se na “gramática e literatura das línguas clássicas”. Assim, o objeto de ensino eram os textos em latim, em que o ensino era feito através das regras gramaticais e das línguas clássicas, excluindo o estudo sobre a língua materna (BUNZEN, 2011). Dessa forma, nota-se que o latim, por ser utilizado na Europa, exercia total poder sobre a língua nacional.

A presença do ensino da Língua Portuguesa nas escolas surge com a reforma pombalina, já que ela, por questões políticas e mercantilistas, “consolidou uma política de expansão linguística de uso interno e externo” (BUNZEN, 2011, p. 891). Assim, tornou-se obrigatório o ensino da Língua Portuguesa europeia e ela passa a ser utilizada em algumas disciplinas. Dessa forma, as medidas adotadas na reforma pombalina, contribuíram para que houvesse a consolidação da Língua

Portuguesa no Brasil e ainda para que ela fosse incluída e valorizada na escola (SOARES, 2002).

Ainda assim, vale ressaltar que o ensino da língua nacional continuou dependente do ensino do latim por quase todo o século XIX (RAZZINI, 2000 *apud* BUNZEN, 2011), e depois apareceu como objeto de ensino das aulas de gramática. É por isso que os conhecimentos gramaticais foram fundamentais para a formação e constituição da língua nacional enquanto disciplina escolar.

Em seguida, foi criado o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, que durou décadas, o qual incluiu o estudo da Língua Portuguesa no currículo das disciplinas de retórica e poética (SOARES, 2002). Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa, até o fim do Império, foi abordado através da retórica, da poética e da gramática.

Em 1931, no que diz respeito ao ensino da língua nacional, a disciplina passa a ser denominada de Português, com o objetivo de proporcionar ao estudante a aquisição da Língua Portuguesa, para que ele soubesse utilizá-la corretamente (BUNZEN, 2011). Assim, na disciplina de Português, trabalhava-se a gramática, para que o aluno pudesse ‘expressar-se corretamente’, e a leitura de ‘bons escritores’.

A partir dos anos 1950, inicia-se um processo de modificação no conteúdo da disciplina Português, devido a transformações das condições sociais e culturais e da maior possibilidade de acesso à escola pelas classes populares, o que exigiu “a reformulação das funções e dos objetivos” da escola, e, conseqüente, alteração nas disciplinas curriculares (SOARES, 2002, p. 166).

Nos anos 1960, há a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual dá maior autonomia aos Estados, os quais poderiam definir as suas políticas educacionais. Aqui, a disciplina de Português contemplava três eixos: Expressão oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva (BUNZEN, 2011). Com o regime militar, há uma tendência tecnicista do ensino, voltada ao mundo do trabalho e ao combate do analfabetismo, em que a comunicação oral é o elemento de integração entre as disciplinas e entre o aprendiz e o mercado profissional.

Nesse período, a comunicação esteve no centro do ensino, pois se valorizou a comunicação oral em usos do cotidiano e a leitura como interpretação de textos verbais e não-verbais, fatores que diversificaram os textos de circulação no âmbito escolar. Dessa forma, “o termo comunicação marca uma influência da língua(gem) como uma forma de comunicação humana” (BUNZEN, 2011, p. 901).

Após isso, houve uma crise do ensino do português, o que gerou discursos em favor de mudanças das práticas escolares, ocasionando um confronto entre práticas vistas como ‘tradicionais’ e pesquisas acadêmicas (BUNZEN, 2011). Nesse período, surgem documentos oficiais abordando uma concepção sociointeracionista de língua(gem), propondo o texto como base para as aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto de redemocratização da escola e do ensino, o qual possibilitou que pessoas de diferentes classes sociais tivessem acesso à escolarização e, conseqüentemente, ao ensino do português, a escola passou a ter, na sala de aula, uma “heterogeneidade linguística”, o que exigiu do professor uma nova postura e uma nova metodologia para o ensino do português (SOARES, 2002, p.171).

Nos anos 1990, depara-se com políticas públicas importantes para a educação, como a Reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as quais dialogam com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB-96) e buscam abranger as discussões sobre o ensino de língua materna surgidas até o momento (BUNZEN, 2011).

Dessa forma, essas políticas públicas orientam para um currículo que aborde práticas de usos da língua(gem) e para que haja reflexão sobre esses usos; também “apostam no *texto* como unidade de ensino e nos *gêneros* como objetos de ensino”, concordando com ideias já levantadas em discussões e documentos anteriores (BUNZEN, 2011, p. 905). Assim, o ensino da língua em uso é trabalhado nos diferentes gêneros e textos que são veiculados na sociedade, afastando-se, conforme Bunzen (2011, p. 06), da “perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80”.

A partir dessa trajetória histórica do ensino da Língua Portuguesa e dos gêneros como objeto de ensino, é possível perceber a reconfiguração que a disciplina sofreu ao longo dos anos e como as políticas públicas e pesquisas acadêmicas influenciaram nesse processo. Com isso, nota-se que cada período apresentava uma concepção de língua(gem) e um objeto de ensino específico, constituindo um longo caminho até se chegar ao que se tem atualmente.

## 2.1 GÊNEROS MULTIMODAIS

As relações sociais e as práticas do cotidiano estão sempre constituídas por meio da linguagem, em que ela é adequada de acordo com o contexto dos interlocutores. Cada contexto de comunicação demanda determinado gênero, oral e/ou escrito, para que essa comunicação seja efetivada.

Por gênero, entende-se que é algo que vai além de apenas formas, pois eles são maneiras de vida, modos de ser, ambientes para a aprendizagem e também lugares onde é possível construir sentido (BAZERMAN, 2006). Ainda, conforme Bazerman (2006), é possível compreender um gênero como um lugar familiar em que se criam, com o outro, ações comunicativas que servem também para explorar o que ainda é desconhecido. O gênero não pode ser definido apenas pela forma, visto que quando se percebe o que, de fato, representa um gênero é que se notam “os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (BAZERMAN, 2006, p. 29).

Para Bazerman (2006), os gêneros são historicamente construídos e sempre estão em evolução, o que faz com que mude a percepção das pessoas em relação a eles. Na mesma linha de pensamento, é possível dizer que os gêneros mudam de acordo com as modificações das atividades sociais, as quais, em novos contextos, apresentam novas demandas, surgindo a necessidade da criação e utilização de novos gêneros (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Considerando que contextos diferentes demandam produções diferentes, é que se chega à necessidade de abordar novos gêneros, novos letramentos. Em 1996, foi ‘criado’ o termo *pedagogia dos multiletramentos*, o qual foi afirmado pela primeira vez em um manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), que reunia um grupo de pesquisadores dos letramentos (ROJO, 2012). Com esse manifesto, o grupo defendia a ideia de que a escola deve abranger novos letramentos que estão na sociedade contemporânea e deve incluir em seu currículo as diversas culturas que existem em sala de aula, ou seja, adequar o ensino a cada contexto (ROJO, 2012). Sob esse viés, não trabalhar com essas diferentes culturas em sala de aula poderia favorecer a intolerância com aquilo que é diferente.

Com as novas ferramentas de acesso à comunicação, surge a necessidade de novos letramentos, e, dessa forma, o trabalho com textos multimodais. Assim, o conceito de multiletramentos abrange “a multiculturalidade característica das



sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13). A multiplicidade de culturas refere-se a produções culturais letradas que estão em circulação, “um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/ erudito)”, e é a partir disso que a escola precisa introduzir novos e outros gêneros, apropriando-se de novas mídias, línguas, variedades (ROJO, 2012).

Atualmente, a sala de aula apresenta sujeitos multiculturais, os quais necessitam de uma educação linguística adequada, que considere três dimensões: “a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal)” (ROJO, 2013, p. 14). Dessa forma, chega-se aos gêneros multimodais, em que se escolhe para uma produção a linguagem mais adequada, ou aquela que expressa melhor o que se quer dizer (RIBEIRO, 2016). Assim, de acordo com Rojo (2012), a multimodalidade, a qual se caracteriza por textos que apresentam várias linguagens ou modos, exige multiletramentos, os quais são práticas de compreensão e produção de cada uma dessas linguagens, fazendo com que haja significação. Ainda, esses novos textos/gêneros e letramentos caracterizam-se por serem interativos e colaborativos em vários níveis.

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21) denominam *texto multimodal* como textos constituídos de “recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Um texto multimodal é constituído de *recursos semióticos*, que são os materiais utilizados com um propósito comunicativo.

Nessa mesma linha de pensamento, Ribeiro (2016) define *multimodal* como textos compostos por várias linguagens. Para sua apresentação e definição do conceito, abre questionamentos se existem textos de modalidades ‘puras’ e conclui afirmando que, ao analisar os materiais ao redor, pode-se perceber que quase não há textos que apresentam apenas uma modalidade.

A tecnologia junto às novas mídias exige a capacidade de leitura e de produção textual, e, além disso, que se saiba compreender o que se lê. Esse saber ler vai além do que é puramente linguístico, já que a maioria dos textos são compostos por mais de um recurso semiótico (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). Em textos com presença de imagem, por exemplo, é de extrema importância

perceber que esse artifício apresenta muita significação e influência sobre o leitor no processo de compreensão.

Portanto, trabalhar com textos multimodais é abordar a multiplicidade de linguagens e buscar afastar-se de “práticas de letramento sedimentadas”, as quais ignoram as formas sociais orais, priorizando a forma escrita (ROJO, 2013, p. 16). Considerando que textos multimodais apresentam diferentes linguagens e diferentes modos de significar, é preciso que os alunos desenvolvam novas competências para conseguir entender o que se faz necessário.

## 2.2 GÊNERO MULTIMODAL E ENSINO

Atualmente, está ocorrendo uma mudança em relação ao tratamento dos modos semióticos (imagens, músicas, cores etc. junto à escrita), em que estes deixaram ou estão deixando de ser considerados apenas uma ilustração da escrita, passando a serem vistos também como recursos de comunicação (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Nas práticas escolares, a leitura não pode mais se basear somente em um texto escrito, mas sim relacioná-lo a outras modalidades, a fim de qualificar a leitura e a compreensão, já que a imagem, por exemplo, ajuda a influenciar leitores, e, muitas vezes, a real significação envolve a combinação de diferentes modalidades, ou recursos semióticos (ROJO, 2013). Em textos multimodais, é possível ter a representação da realidade a partir de elementos visuais e por meio de elementos que constituem uma estrutura linguística, os quais juntos, “materializam uma ação”, e podem, em alguns casos, depender totalmente um do outro para que haja significação (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 32).

Nessa mesma perspectiva, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, no eixo de *leitura*, que esta deva ser considerada em um sentido mais amplo, ou seja, que além dos textos escritos, o estudante saiba ler textos, fotos, gráficos, filmes, músicas, entre outros, considerando a significação e os efeitos de sentido que recursos linguísticos e multissemióticos apresentam nos mais variados gêneros (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, a teoria cognitiva desenvolvida por Mayer (2001, 2009) acredita que estudantes têm melhor aprendizado a partir da visualização de palavras

junto a imagens, do que somente com palavras, e que “a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual” (apud DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 34). Contudo, o autor também alerta sobre o cuidado de não sobrecarregar o aluno com informações.

Considerando a necessidade da utilização de novos recursos e gêneros no processo de ensino-aprendizagem, devido a diversos fatores, já comentados anteriormente, a BNCC também reforça a ideia de que as práticas escolares sejam diferenciadas, já que a cultura digital promove mudanças sociais no mundo contemporâneo, das quais os alunos são protagonistas, ou seja, envolvem-se em novas formas de interação multimidiática e multimodal, trazendo ao professor novos desafios (BRASIL, 2017).

Na BNCC de 2017, são propostas seis competências específicas de linguagens, entre as quais, está presente a apropriação e utilização de novos gêneros para o ensino. No documento, as diferentes linguagens devem ser utilizadas para se expressar, produzir diálogos, promover o respeito ao outro, entre outros aspectos, a fim de que o aluno atue criticamente diante do mundo contemporâneo, e o uso das tecnologias digitais devem ser implementados de forma crítica, reflexiva e significativa nas diversas práticas sociais, utilizando as diferentes linguagens e mídias na produção de conhecimento (BRASIL, 2017).

O componente da Língua Portuguesa da BNCC relaciona-se com outros documentos já produzidos nas últimas décadas, mantendo, assim, o texto como unidade de trabalho, buscando relacioná-lo com o contexto de produção e, também, propondo o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que ampliem os letramentos, a fim de possibilitar que eles participem criticamente de práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017). Dessa forma, o documento afirma os gêneros multimodais, afirma as várias linguagens presentes na sociedade, e acredita que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem, cada vez mais, gêneros e textos multimodais, bem como novas formas de interagir e de produzir.

Assim, o papel do professor e da escola é proporcionar ao estudante que saiba utilizar esses meios de forma crítica e produtiva, ou seja, o docente deve abordar de forma crítica as novas práticas de linguagem, indo além das demandas sociais que se dirigem para o uso ético das tecnologias, abordando também o “debate e outras práticas sociais que cercam essas práticas e usos” (BRASIL, 2017 p. 69).

O documento lembra que contemplar os novos letramentos, novos gêneros, especialmente os digitais, não significa deixar de privilegiar o texto escrito/impresso, e nem esquecer de práticas que já são consagradas na escola, como, por exemplo, o trabalho com a crônica, com o conto, entre outros (BRASIL, 2017). Assim, parte-se dessas práticas para se trabalhar com atividades ainda mais complexas, como é o caso dos multiletramentos. Dessa forma, segundo a BNCC, contemplar esses novos multiletramentos propostos e essa multimodalidade de linguagens contribui para uma “participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 70).

Em vista disso, o documento procura contemplar a cultura digital, e também as “diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017 p. 70). Assim, a partir dos multiletramentos, pretende-se contemplar a diversidade cultural, através da ampliação do repertório e da interação com o que é diferente.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Livro Didático (LD) constitui-se como um instrumento que favorece a aprendizagem do aluno, especialmente no que se refere ao domínio do conhecimento e à reflexão dos conhecimentos escolares para a compreensão da realidade (BATISTA, 2003). Nesse sentido, segundo Bunzen (2005, p. 560), do ponto de vista linguístico, o LD de Língua Portuguesa configura-se como um gênero do discurso secundário, o qual busca sistematizar os conhecimentos escolares em um modelo didático, sendo, dessa forma, “um instrumento pedagógico que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época”.

A concepção que se tem a respeito do LD sofreu diversas alterações ao longo dos anos, ocasionando reorganizações da pesquisa educacional sobre esse instrumento. Os anos 1970, e mais ainda parte dos anos de 1980, são caracterizados por uma forte oposição ao LD e por um desinteresse da pesquisa universitária em estudá-lo, considerando que esse material era visto como uma tecnologia de ensino pouco adequada ao processo de aprendizado e que estava relacionado apenas a interesses econômicos envolvidos em sua produção (BATISTA, 2003).

Nesse mesmo período de oposição ao LD, a principal função dada a ele é o de estruturar o trabalho pedagógico, caracterizando-se não como um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas como “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos” (BATISTA, 2003, p. 47). Essa concepção acerca do LD está associada, especialmente, à intensa ampliação do sistema de ensino do período.

Embora essa concepção ainda permaneça em alguns discursos, ela não pode ser vista como a única, visto que, segundo Batista (2003, p. 49), tal entendimento é pouco adequado para o contexto educacional contemporâneo, contexto esse marcado “pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional”. Dessa maneira, é necessário ampliar a concepção de livro didático, adequando-a ao contexto atual.

Ainda que o uso e a concepção acerca do LD tenha sido negativa ao longo de décadas, nos últimos anos, essa concepção mudou, principalmente em decorrência das avaliações realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Rojo (2003), em uma pesquisa sobre o perfil do LD de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, indica que houve melhoria da qualidade do material didático utilizado nas escolas, no entanto, ainda pode ser aprimorado.

Um dos aspectos analisados na pesquisa e que interessa a este trabalho é a natureza do material textual, a qual indica textos com uma grande diversidade temática, mas que perdem essa diversidade na medida em que os contextos das temáticas abordadas concentram-se em âmbitos urbanos e sulistas (ROJO, 2003). Os gêneros textuais também são diversificados, entretanto, as características dos gêneros nem sempre são exploradas nas atividades de leitura ou de produção

textual. A pesquisa ainda indica que ficam abaixo da média do desejável as atividades sobre leitura e compreensão de textos escritos e, ainda mais, as atividades de compreensão e produção de linguagem oral (ROJO, 2003). Assim, a partir dessa análise, é possível perceber o que é prioridade nos LDs, o que eles conseguem ensinar e o que deixam a desejar.

Partindo dos aspectos apresentados com relação aos gêneros multimodais e tendo em vista sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, bem como da concepção acerca do LD adotada ao longo dos anos, nesta pesquisa, dá-se espaço para investigar de que forma os textos multimodais estão presentes em unidades de livros didáticos, especialmente o modo como estão elaboradas as atividades de compreensão e interpretação desses gêneros. Para dar seguimento ao trabalho, apresenta-se, abaixo, a metodologia que embasará a análise em questão.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O foco deste trabalho é fazer uma análise do modo como são trabalhados os gêneros multimodais propostos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a fim de analisar que características desses gêneros são exploradas nas atividades que acompanham o texto. A pesquisa teve como *corpus* a coleção “Tecendo Linguagens”, 4ª edição do ano de 2015, de Tania Amaral Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero De Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. A escolha por esse material didático justifica-se pelo fato de que são livros utilizados em escolas da região das Missões, Rio Grande do Sul.

A pesquisa é quantitativa em relação ao levantamento de atividades voltadas a textos multimodais, e qualitativa em relação à análise bibliográfica e explicativa.

Considerando o critério de escolha do *corpus* e o objetivo proposto para a realização da pesquisa, a análise, apoiada no referencial teórico apresentado, levou em consideração os seguintes aspectos vinculados à caracterização dos gêneros multimodais, conforme quadro abaixo:

#### Quadro 1 - Categorias de análise do *corpus*.

1. Textos compostos por várias linguagens: oralidade, escrita e outras linguagens (RIBEIRO, 2016; BRASIL, 2017);
2. Textos nos quais é possível identificar diferentes práticas de compreensão e de produção. (ROJO, 2012);
3. Textos interativos e colaborativos em vários níveis (ROJO, 2012);
4. Textos construídos por mais de um recurso semiótico: recursos de escrita, som, imagens, gestos, movimentos, expressões faciais. Esses vários recursos trabalham juntos para a construção do sentido do texto. Assim, os modos semióticos (imagens, músicas, cores, etc.) não são apenas ilustração da escrita, mas recursos de comunicação (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013);
5. Textos em que, para que haja significação, identifica-se uma interdependência dos elementos visuais e dos elementos que constituem uma estrutura linguística. Desse modo, a real significação envolve a combinação de diferentes modalidades ou recursos semióticos (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013; ROJO, 2012);

Fonte: Adaptado pela autora.

Nesse sentido, a análise apoiou-se nas seguintes perguntas norteadoras:

a) Os gêneros multimodais são abordados no livro didático selecionado?

b) Quais características relativas ao aspecto multimodal são exploradas nas atividades de compreensão e de interpretação dos gêneros multimodais analisados?

c) As características exploradas nas atividades de compreensão vinculadas a gêneros multimodais do Livro Didático estão em consonância com a fundamentação teórica apresentada neste estudo?

Com base nessas questões, a análise pautou-se da seguinte maneira:

- Levantamento do número de gêneros multimodais trabalhados no livro didático analisado;
- Descrição do modo como são trabalhados alguns gêneros multimodais pelo livro didático analisado;
- Análise da relação entre o modo de trabalho dos gêneros multimodais no *corpus* e as reflexões acerca do referencial teórico que fundamenta este trabalho.



## 4 ANÁLISE DO CORPUS

A coleção “Tecendo Linguagens” do Ensino Fundamental, utilizada para análise neste trabalho, foi elaborada no ano de 2015 e já está em sua 4ª edição. Antes de iniciar a análise é importante destacar o que é apresentado ao aluno no início do LD, no que se refere à multimodalidade dos textos. Na apresentação das unidades, os autores já mencionam que o material possui textos dos mais variados gêneros e destaca alguns deles: “causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 3).

Na sequência, é afirmado que não se está em contato somente com textos escritos, mas sim que se vive em espaços em que a imagem, o som e a fala e escrita se unem no ato da comunicação. Dessa forma, os autores da coleção indicam que é necessário conhecer e compreender as várias linguagens com as quais se convive, ou seja, “precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens que nos rodeiam para melhor interagir com as pessoas e com o mundo em que vivemos”, descobrindo, assim, os vários caminhos para a comunicação (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 3).

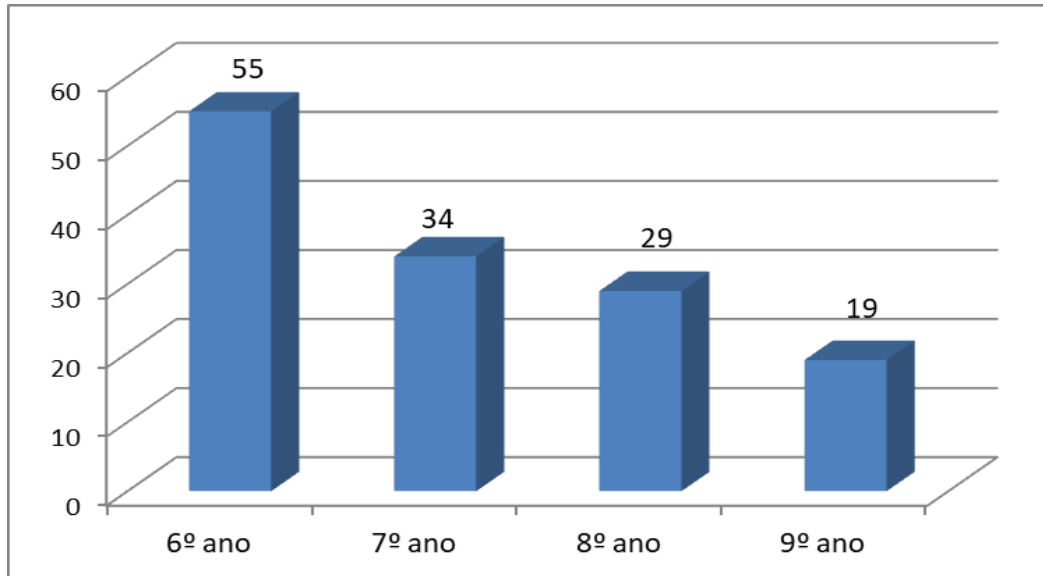
Nesse sentido, tendo-se em vista o que é colocado pelos autores, entende-se que a multimodalidade estará presente nas atividades de linguagem propostas. Desse modo, partindo-se do contexto de apresentação do LD da coleção do Ensino Fundamental, a seguir, apresenta-se a análise quantitativa relativa ao levantamento de gêneros multimodais.

### 4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Faz-se necessário indicar que o material selecionado apresenta, em suas unidades, textos multimodais, entre os quais destacam-se tiras em quadrinhos, propagandas, campanhas publicitárias. Assim, a presença de textos que abordam mais de uma linguagem em sua composição está presente em maior número no LD

do sexto ano, com 55 textos, seguido pelo sétimo, oitavo e nono ano, respectivamente, como se nota no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantidade de textos multimodais presentes na coleção Tecendo Linguagens.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para este trabalho, foram considerados os textos que se constituem como tipicamente multimodais, observando as características elencadas anteriormente. Dessa maneira, foi possível constatar que os textos multimodais abordados nos LDs analisados são compostos por diferentes recursos semióticos, sendo a escrita e a imagem, acompanhada de gestos e expressões faciais, os recursos mais enfatizados, quando comparados com outros modos semióticos pouco abordados, como, som e cores, por exemplo.

Outro aspecto destacado no gráfico é que o número de textos multimodais diminui significativamente no decorrer dos anos letivos, ou seja, o LD indicado para o sexto ano contém mais do que a metade de textos multimodais presentes no volume indicado para o último ano do Ensino Fundamental. Essa informação torna-se interessante para o trabalho, pois permite refletir sobre o porquê de haver essa diferença e de questionar o motivo que leva os autores a tratar a multimodalidade em menor número com o passar dos anos letivos.

Responder esse questionamento é algo complexo, visto que não apresenta uma única resposta ou uma resposta certa, mas que permite o levantamento de hipóteses. Um dos motivos que pode levar a essa diminuição de textos multimodais

com o passar dos anos letivos é a questão de desenvolvimento de habilidades leitoras, ou seja, os autores consideram de maior importância o desenvolvimento da leitura de textos multimodais nos primeiros anos do Ensino Fundamental II e, a medida que vão adquirindo essas habilidades, torna-se menos necessário o trabalho intenso com esses textos, priorizando, por exemplo, no 9º ano, textos escritos e mais longos. Outra hipótese que pode ser levantada é de que, no último ano do Ensino Fundamental, há grande preocupação em terminar os conteúdos gramaticais que são propostos para esse nível, ocasionando a utilização de textos que correspondem a essas necessidades gramaticais.

A partir disso, parte-se para a análise de textos multimodais dos LDs, a fim de analisar mais detalhadamente como estão organizados esses textos, bem como as atividades a eles relacionadas. Na sequência, tem-se a abordagem qualitativa dos dados levantados tendo-se em vista o referencial teórico apresentado.

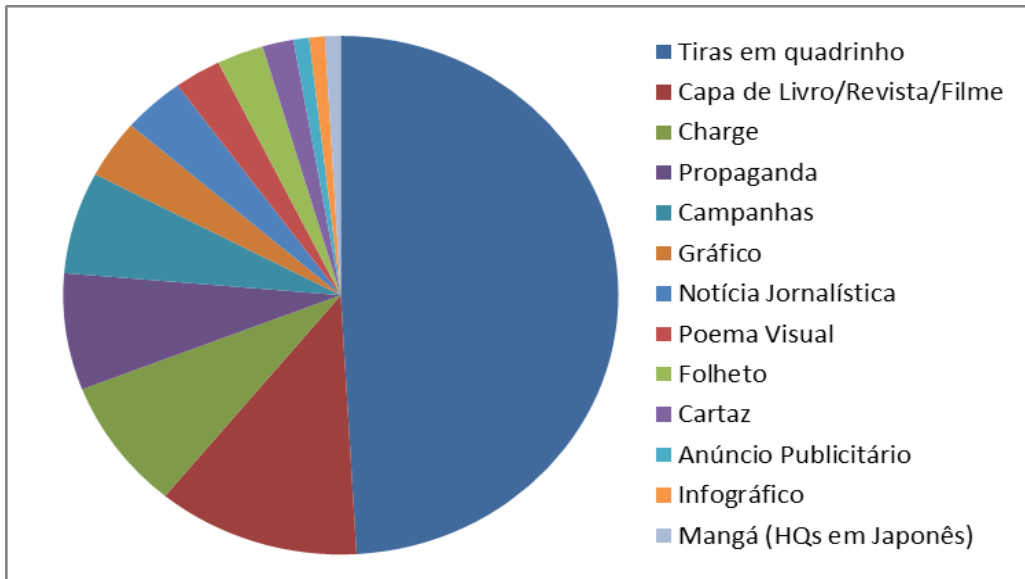
#### 4.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Para a análise qualitativa do trabalho, no que diz respeito ao critério de escolha<sup>1</sup>, foram selecionados quatro textos que se caracterizam como textos multimodais, sendo **todos da primeira unidade de cada volume da coleção selecionada, todos pertencentes ao mesmo gênero**, tira em quadrinhos, **o qual apresentou maior ocorrência nos volumes analisados**, conforme se exemplifica no gráfico a seguir:

---

1 Por uma questão de espaço, para a análise qualitativa, foi necessário escolher apenas alguns gêneros multimodais. Desse modo, os critérios utilizados para a seleção consideraram os pontos listados: textos multimodais, pertencentes à primeira unidade de cada volume e caracterizados como o gênero tira, o qual teve maior ocorrência.

Gráfico 2 - Ocorrência dos gêneros multimodais na coleção Tecendo Linguagens.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para iniciar a análise, parte-se do texto presente no volume indicado para alunos do 6º ano, situado na seção *Para começo de conversa*, seguido de atividades:

Imagem 1 - Texto multimodal presente no LD do 6º ano.



Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 14.

Inicialmente, vale ressaltar que o texto selecionado classifica-se como multimodal, visto que apresenta mais de um recurso semiótico em sua composição,

que, combinados, completam-se na significação. Esse texto mostra a personagem do *Menino Maluquinho* em um conflito e também dialogando com a sua mãe, sobre o tipo de “boné” que ele iria usar.

Antes de apresentar a tira, é perguntado ao aluno se ele já ouviu falar do *Menino Maluquinho* e o que sabe a seu respeito. Analisando o texto, é possível perceber que, das nove atividades elaboradas a partir dele, cinco fazem referência à relação entre o verbal e o não verbal, considerando a imagem como parte fundamental na construção de sentido do texto, como notado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 6º ano.

1. A personagem principal dessa história vive um conflito. Qual é ele?
2. O menino Maluquinho, ao escolher o boné, acaba optando por um visual mais antigo ou mais moderno? Por que você acha que ele fez essa opção?
3. Ao usar o boné por cima da panela, o que a personagem mostra?
4. No texto, a mãe do menino Maluquinho emite uma opinião sobre as escolhas do filho.
  - a) Transcreva do texto o(s) trechos em que a mãe dá sua opinião.
  - b) De acordo com o que você entendeu do texto, o Menino Maluquinho se deixou influenciar pela opinião da mãe? Como você concluiu isso?
5. Em sua opinião, Maluquinho gosta de ser quem é? Por quê?
6. Observe com atenção os gestos e expressões faciais de Maluquinho nos seis primeiros quadrinhos. O movimento dos braços se altera? O que a posição dos braços e das mãos sugere sobre a personagem? Explique.
7. As expressões faciais do garoto combinam com o que ele está dizendo? Explique sua resposta com base no que acontece em um dos quadrinhos.
8. Para construir esse texto, o autor usou imagens e palavras. Em sua opinião, se as imagens fossem retiradas, o texto transmitiria as mesmas ideias? Por quê?
9. Um leitor que ainda não conhece o Menino Maluquinho consegue identificar, pelo texto, o nome da personagem? Por quê?

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 14.

Observando o quadro, constata-se que as atividades sobre o texto multimodal abordam a relação estabelecida entre escrita e imagem, como, por exemplo, na questão 8, em que se reflete sobre o ato de retirar as imagens, ou seja, pergunta-se se, caso não houvesse as imagens, ainda assim o texto teria o mesmo significado. Da mesma forma, as atividades 6 e 7 atentam e indicam para o olhar sobre a imagem, quando questionado sobre os gestos e expressões faciais do *Menino Maluquinho*.

Considerando os apontamentos feitos sobre o texto e suas atividades, nota-se que todos os modos semióticos utilizados na construção do texto indicam que não é somente a escrita que tem o papel de comunicar, mas sim que, juntos, constroem a real significação do texto. A presença de atividades que buscam explorar gestos e expressões faciais do personagem possibilita ao aluno a percepção de que tais elementos mostram-se fundamentais para o entendimento do texto, ainda que essa exploração seja limitada, uma vez que somente foi dada atenção à expressão facial do menino, sendo que a da mãe também poderia ter sido averiguada.

Outro texto que serviu de objeto para esta análise está representado no exemplo a seguir, o qual é uma tirinha que expressa a dificuldade de comunicação existente entre um rato e um garoto, presente no LD do 7º ano, no item *Reflexão sobre o uso da língua*:

Imagem 2 - Texto multimodal presente no LD do 7º ano.

4. Leia esta tirinha:



GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. Folha de S.Paulo, São Paulo, 18 jul. 2005.

Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 22.

O texto em questão é composto por três quadros e apresenta duas atividades em sua sequência, a primeira questionando sobre o motivo de não ter sido possível a comunicação através do bilhete escrito pelo rato, e a segunda pedindo o que seria preciso para que o rato conseguisse se comunicar com o garoto, como indicado a seguir:

Quadro 3 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 7º ano.

- a. Nesse caso, por que não foi possível que o garoto lesse a mensagem do bilhete?
- b. O que seria preciso para que o rato conseguisse se comunicar com o garoto?

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 22.



A partir dessa tira, nota-se que seu assunto principal é a comunicação ou até mesmo a falta dela em algumas situações, como exemplificado no texto. Percebe-se também que as atividades a ela relacionadas enfatizam a modalidade verbal, mesmo que o recurso visual seja fundamental na construção de sentidos, visto que, sem a presença dos personagens e demais elementos da imagem, como a máquina de escrever, o texto não teria o mesmo sentido. Dessa maneira, fica nítido o que Rojo (2013) escreve sobre a importância de considerar todos os recursos semióticos do texto, a fim de qualificar a leitura e a interpretação por parte do aluno, já que, em especial no texto em análise, o recurso visual influencia o leitor e proporciona a significação total do que foi lido.

Outro elemento de destaque que acompanha o texto é o comentário explicativo, o qual explicita a ideia de comunicação presente na tira. Assim, é explicado ao leitor o que é linguagem verbal e linguagem não verbal. Nessa explicação, atenta-se para a escolha da *palavra* como unidade escolhida para fazer referência à comunicação verbal, quando, na realidade, essa interação pela linguagem se dá de modo mais amplo, se for considerado que ela não ocorre por meio de palavras isoladas, mas por conjuntos de palavras que fazem parte de uma determinada ação de linguagem, ou seja, por gêneros textuais. A explicação completa presente no LD consta na imagem a seguir:

Imagem 3 - Comentário explicativo presente no LD do 7º ano.

**IMPORTANTE SABER**

Há milhares de anos o ser humano tenta registrar seus pensamentos, sentimentos e aspectos da vida. Inicialmente por meio de **imagens**, a humanidade, ao longo de sua história, criou outras linguagens gráficas, números, ideogramas, letras, permitindo maior comunicação, ou seja, criou **códigos**.

Para que possamos nos comunicar com alguém, é preciso que os códigos utilizados sejam compartilhados pelos indivíduos que participam dos atos de comunicação. Podemos citar, como exemplo, o código de trânsito, que permite ao motorista e aos pedestres estabelecerem uma comunicação.

A **língua** também é um código, pois é um conhecimento compartilhado que permite a comunicação entre os indivíduos de um grupo social. Cada língua se organiza de acordo com hábitos e tradições de determinado grupo, refletindo sua cultura.

Podemos dividir as formas de comunicação em dois grandes grupos, de acordo com o código que utilizam:

- **Linguagem verbal** – quando o ser humano utiliza a **palavra** para se comunicar. A palavra, também chamada de **signo linguístico**, pode ser observada em situações de comunicação falada ou escrita.
- **Linguagem não verbal** – quando o ser humano se comunica com **gestos, expressões fisiológicas, imagens, sinais** etc.

Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 23.

Dessa forma, nota-se que, apesar dos recursos semióticos não terem sido abordados nas atividades do texto, foram mencionados no comentário posterior, não passando despercebidos. Nesse sentido, percebe-se que o foco em utilizar o texto

acima analisado é tê-lo de base para a explicação acerca da linguagem e de seus usos, o que não representa um problema, entretanto, a exploração de elementos do texto multimodal poderia ter ocorrido, no intuito de aprimorar a compreensão global da tira.

O próximo texto a ser analisado encontra-se no volume correspondente ao 8º ano, na seção *Prática de leitura*, e é composto por apenas dois quadros, conforme se apresenta a seguir:

Imagem 4 - Texto multimodal presente no LD do 8º ano.



Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 27.

A tirinha apresenta o diálogo entre dois personagens, em que ocorre um mal-entendido provocado pela palavra *iluminar*. A partir do texto, são apresentadas quatro atividades, elencadas na sequência:

Quadro 4 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 8º ano.

- a. No primeiro quadrinho, qual era a intenção do irmão Olaf?
- b. A personagem com quem Olaf conversa entende essa intenção de modo adequado à situação? Explique.
- c. Identifique a palavra responsável pela dupla interpretação de sentido.
- d. Você acha que a polissemia foi utilizada como recurso para causar humor na tira? Explique sua resposta.

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 27.

A primeira e a segunda atividades referem-se à interpretação e compreensão textual, em que se faz necessário observar as falas dos personagens. As outras duas atividades tratam a respeito da utilização da palavra que apresenta duplo sentido, sendo que uma atividade pede para identificar essa palavra responsável



pela dupla interpretação de sentido, exigindo do aluno somente a cópia da palavra do texto. Já a última atividade relacionada ao texto pede a opinião do aluno em relação à polissemia apresentada, em que é questionado se o aluno acha que esse recurso foi utilizado para causar humor na tira, exigindo uma resposta mais subjetiva.

Desse modo, é notável que o texto multimodal é utilizado para tratar e mostrar ao aluno o que é a polissemia, bem como qual é a sua função. Por ter essa finalidade, a modalidade verbal é enfatizada e os demais recursos semióticos são desconsiderados, quando seria possível explorar o sentido e a finalidade de outros recursos, como as cores, gestos, expressões faciais dos personagens. Outros recursos importantes para a compreensão do texto, e que foram desconsiderados nas atividades de interpretação, referem-se às características das roupas do irmão *Olaf* e do objeto que ele carrega, uma bíblia, que quando notados, impedem que haja dupla interpretação. Assim, esses recursos funcionam em conjunto com a fala do personagem para construir o sentido e para se interpretar o contexto de interação.

A proposta analisada, a seguir, está situada na seção *Reflexão sobre o uso da língua* no livro destinado aos alunos do 9º ano:

Imagem 5 - Texto multimodal presente no LD do 9º ano.

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Leia esta tira, de Mafalda:

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

25

Fonte: OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 25.

Na tirinha composta por quatro quadros, observa-se que a personagem *Mafalda* está ouvindo o noticiário, no que indica ser o período de ano novo, e ouve a notícia de bombardeios, desligando o rádio antes mesmo de ouvir a notícia inteira. Feita a leitura do texto, os alunos devem realizar seis atividades, em que, na primeira e na segunda, devem responder o que a personagem *Mafalda* está fazendo

e qual a sua reação no último quadrinho. O restante das atividades propostas restringe-se a aspectos gramaticais, visto que pede para copiar ou identificar oração na voz passiva, agente da passiva e sujeito paciente. Por fim, o aluno deve escrever a oração na voz ativa, fazendo as adequações necessárias, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Atividades referentes ao texto multimodal presente no LD do 9º ano.

- a. *O que a personagem Mafalda está fazendo?*
- b. *Que tipo de reação a personagem teve no último quadrinho?*
- c. *Em seu caderno, copie da tira uma oração na voz passiva.*
- d. *Identifique o agente da passiva da oração que você copiou.*
- e. *Identifique o sujeito paciente dessa oração.*
- f. *Escreva a oração na voz ativa, fazendo as adequações necessárias.*

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 26.

É válido perceber que, por estar situado na seção a qual é especial para abordar questões gramaticais, são propostas, inicialmente, duas atividades de compreensão textual, embora o texto seja utilizado com maior ênfase para questões linguísticas. Observando o texto e as atividades a ele relacionadas, percebe-se que é levado em conta a multimodalidade presente, dado que é questionado sobre reações da personagem, e o que ela estava fazendo, levando o aluno a interpretar as imagens, induzindo a ideia de que há uma interdependência de elementos visuais com elementos linguísticos, indicando que a imagem não é apenas ilustração da escrita, mas, sim, um recurso de comunicação (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013).

Considerando o que foi exposto e analisado, constatou-se que as atividades acerca dos textos multimodais, apresentadas nos LDs analisados, são elaboradas de diversas maneiras, e se destaca que a multimodalidade está presente na coleção de LDs, mas não em tanta proporção quando comparada com outros textos discursivos, como contos, artigos de opinião, crônicas, carta ao leitor, entre outros. Nota-se, de maneira geral, que a ênfase das atividades está na modalidade verbal, e que, muitas vezes, os diferentes modos semióticos são vistos apenas como ilustrativos, entretanto, ainda assim, existem questões que abordam a função de outra modalidade nos textos, como a visual, por exemplo.

A partir da análise, percebeu-se que algumas características e recursos dos gêneros multimodais são mais explorados, como a escrita e a imagem, e que os diferentes modos semióticos são considerados, em grande parte das atividades, como fundamentais para a compreensão do texto. Dessa forma, é possível notar que, ainda que alguns elementos pudessem ser aprimorados, a concepção de multimodalidade expressa nos LDs não destoa da fundamentação teórica apresentada no trabalho, considerando que os autores das unidades compreendem que os recursos semióticos apresentam certa dependência um do outro para a construção do sentido do texto, servindo como recursos de comunicação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, teve-se como objetivo verificar o modo como os gêneros multimodais são abordados em LDs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em que, para a realização da análise, foram utilizados diversos teóricos que trabalham com o tema, a fim de caracterizar a multimodalidade. Para a realização da pesquisa, foram analisados textos multimodais e suas respectivas atividades, de quatro unidades didáticas da coleção *Tecendo Linguagens*, edição de 2015, de Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. Ao longo do trabalho, procurou-se apresentar a caracterização de um texto multimodal a partir de definições de vários autores, percebendo que um teórico complementa o outro.

Como foi possível observar na análise, a multimodalidade se faz presente no material didático disponibilizado aos alunos, mesmo que em menor número em alguns volumes e priorizando o gênero tira em quadrinhos. Abordar os gêneros multimodais em sala de aula indica uma aproximação e adequação ao contexto do aprendiz, visto que as novas gerações encontram-se em espaços que, cada vez mais, são compostos por mais de uma linguagem. Sendo assim, é coerente afirmar que o trabalho com esses textos auxilia no processo de aprendizagem do aluno.

Observou-se, nesse estudo, que as atividades vinculadas aos textos multimodais consideram os diferentes recursos semióticos como fator importante na real significação do texto. Entretanto, o que ocorre, no trabalho com alguns textos, é que se apresenta uma atividade de interpretação textual e se parte para as atividades de aspecto gramatical, quando seria possível conciliar o trabalho bem detalhado de compreensão global do texto com as atividades linguísticas.

A realização da análise possibilitou destacar que as atividades, mesmo que não em sua totalidade, exploram, em partes, a função que a imagem, representante de um dos recursos semióticos, exerce sobre a significação do texto, indicando o que Dionisio e Vasconcelos (2013) apontam, que a leitura e a compreensão de um texto estão além do que é puramente linguístico, sendo necessário instigar o aluno a aprender a ler e a compreender o que um texto quer dizer também a partir das imagens e dos demais modos semióticos.

Convém, ainda, refletir brevemente sobre o papel do LD nas aulas de Língua Portuguesa, visto que ele é considerado como um instrumento que favorece a aprendizagem do aluno (BATISTA, 2003). Nesse sentido, ao analisar a coleção *Tecendo Linguagens*, percebe-se que, de fato, o LD contribui para o aprendizado do aluno, visto que abrange, em grande parte, variedade de temáticas e gêneros, dentre eles, os multimodais. No entanto, ainda assim, algumas atividades poderiam exigir mais do aluno, fazendo-o perceber aspectos presentes nas entrelinhas do texto, contribuindo para a sua formação. Nessa questão, entra o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, visto que ele pode seguir o que está proposto no LD ou pode, além disso, expandir as atividades com outros questionamentos que contribuem para a compreensão do texto.

Portanto, considerando o que foi mencionado, conclui-se que a multimodalidade em gêneros textuais tem a função de comunicar e informar os sujeitos de acordo com as novas demandas da contemporaneidade. Considerando isso, é nítida, nos LDs analisados, a presença de textos multimodais, os quais buscam, por meio de suas atividades, fazer o aprendiz a ler e a compreender os diferentes modos semióticos presentes em um texto. Ainda assim, é sempre possível ampliar o que é proposto pelo LD, pois, dessa forma, contribui-se para a formação do aluno, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, relacionando a aprendizagem às demandas sociais advindas das novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. São Paulo: *Revista Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 557-562, 2005.

\_\_\_\_\_. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 81-101, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elisabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens, 6º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tecendo Linguagens, 7º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tecendo Linguagens, 8º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

\_\_\_\_\_. *Tecendo Linguagens, 9º ano: Língua Portuguesa*. 4. ed. – São Paulo: IBEP, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. O perfil do Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 69-99, 2003.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, p.155-177, 2002.