

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

TEXTOS VISUAIS EM EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS



ROSANA DE PAIVA LIMA

RECIFE/2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANA DE PAIVA LIMA

TEXTOS VISUAIS EM EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de mestre, orientada pela Prof^a. Dr^a. Angela Paiva Dionisio

RECIFE/2009

Lima, Rosana de Paiva
Textos visuais em exercícios de livros didáticos /
Rosana de Paiva Lima. - Recife: O Autor, 2009.
132 folhas: il., fig., tab., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CAC. Linguística, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Percepção visual. 3. Livros
didáticos. I.Título.

801 CDU (2.ed.)

1.1 UF
PE

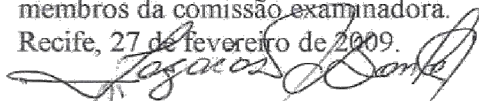
410 CDD (22.ed.)

CAC2009-94

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA: "**TEXTOS VISUAIS EM EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS**", DE AUTORIA DE: **ROSANA DE PAIVA LIMA**, ALUNA DESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 16h do dia 27 de fevereiro de 2009, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE, para julgar a Dissertação de Mestrado intitulada: *Textos Visuais em Exercícios de Livros Didáticos*, de autoria de Rosana de Paiva Lima, aluna deste Programa de Pós-Graduação em Letras. Presentes os membros da comissão examinadora: **Prof.ª. Dr.ª. Angela Paiva Dionísio** (Orientadora), **Prof.ª. Dr.ª. Elizabeth Marcuschi**, **Prof.ª. Dr.ª. Normanda Beserra**. Sob a presidência da primeira, realizou-se a arguição da candidata. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos à candidata: **Prof.ª. Dr.ª. Angela Paiva Dionísio: Aprovada**, **Prof.ª. Dr.ª. Elizabeth Marcuschi: Aprovada**, **Prof.ª. Dr.ª. Normanda Beserra: Aprovada**. Em seguida, a **Prof.ª. Dr.ª. Angela Paiva Dionísio** comunicou à candidata Rosana de Paiva Lima, que sua defesa foi aprovada pela comissão examinadora. E, nada mais havendo a tratar eu, Jozaiás Ferreira dos Santos, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Letras, lavrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife, 27 de fevereiro de 2009.



- *Angela Paiva Dionísio*

- *Elizabeth Marcuschi*

- *Normanda Beserra*

As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente por meio de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas.

(Ostrower)

DEDICATÓRIA

À Edília Guimarães de Paiva Lima (in memorian), minha mãe, que, infelizmente não esteve ao meu lado, nem pôde assistir à conclusão do curso que se materializa na construção desta dissertação. Creio, contudo, que ela está vibrando aqui, comigo, hoje... Eu, nesta, e ela, noutra esfera...

À Marcela, minha filha e a João, meu esposo, pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão.

A João Batista, meu pai, por sempre me mostrar o caminho, pela confiança que sempre depositou em mim e pela admiração declarada.

À Rosilene Paiva, minha irmã mais velha, por ter dedicado parte de sua vida à minha educação e a dos nossos irmãos e, ainda, por ter abdicado de sua vida profissional para que eu seguisse a minha, dada a ausência de nossa genitora.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Ângela Dionísio, pela paciência, pelo apoio e pela competência, sem os quais não teria conseguido materializar o sonho deste projeto.

À Profª. Drª. Beth Marcuschi, pelas valiosas contribuições para a elaboração desta pesquisa.

À Profª. Drª. Irlandé Antunes, por ter me ensinado tanto sobre o ensino de língua e, ainda, por me fazer acreditar num ensino de língua mais significativo e, sobretudo, humanizado.

À Profª. Drª. Normanda Beserra, pela leitura atenta e pelas contribuições valorosas que enriqueceram este trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UFPE, com os quais tive o privilégio de compartilhar preciosos conhecimentos.

A todos os meus colegas de curso, pela amizade e pelo companheirismo nas horas difíceis.

A Jozaiás, a Diva e a todos os funcionários da Secretaria, pela forma sempre gentil e atenciosa de nos atender.

Aos funcionários da Sala de Leitura, pelo atendimento sempre atencioso e solícito.

Aos funcionários da Biblioteca Pública de Afogados, pela atenção com que me atenderam e pela valiosa doação de exemplares de livros didáticos das décadas de 60/70/80/90, que compuseram parte do corpus da minha pesquisa, minha gratidão.

À Direção, à Coordenação e aos colegas do Colégio Visão pelo apoio e pelo carinho constantes. Em especial à Ana Maria, que sempre acreditou que “o meu negócio é com a língua”; à Graciane, pelo apoio e carinho ‘silenciosos’; à Izabel Pinheiro, pelas palavras e gestos de estímulo e conforto; à Albenita, que mesmo na correria dos corredores do Colégio, sempre me parava para perguntar: “E aí, como é que estamos no Mestrado?” à Olga, pelo carinho e pelo apoio tecnológico; à Carla e a Quintino, amigos preciosos; enfim, a todos os colegas pelas inestimáveis trocas de experiências e saberes.

À amiga e companheira Lia Serrano (in memoriam), pela força e pelo incentivo constante, que me encorajaram a seguir adiante.

À Paloma Borba, pela partilha de muitos momentos alegres e tristes; pelos conselhos, pela audiência e pela amizade, minha gratidão.

À Direção e a todos os colegas da Escola Municipal Dom Bosco, em Especial, à gestora Carmem Dolores, pela confiança e pelo apoio essenciais para que eu seguisse meu curso; e ao Professor e amigo Lupércio Nunes (in memoriam), pelo incentivo nos momentos mais difíceis desse meu percurso e pelas divertidas e sérias trocas de experiências.

Aos colegas da Escola Senador Petrônio Portela, pelo apoio e pela amizade.

Aos meus alunos, em particular às turmas de 2007 e 2008, pelo apoio, pela preocupação, pelo carinho, meu sincero agradecimento.

A toda minha família, pela confiança, pelo conforto, pelo respeito e carinho.

À amiga-irmã que Deus pôs na minha vida, Sonia Santos, pela amizade e força. Incondicionais. Bem como a toda sua família, em especial, aos filhos Haiana, Thiago e Bruna por acompanharem, de perto, meu “crescimento”.

A João de Deus, meu esposo, pela paciência, compreensão e, acima de tudo, pelo apoio amigo na busca de superar a minha temporária ausência em relação à nossa filha, dado o fato de estar gerando esse “filho ideológico”.

A Marcela, minha filha, que me encorajou, me apoiou sempre, e compreendeu, com muita maturidade, a minha ausência durante o curso de Mestrado, que se encerra com a elaboração e defesa desta dissertação.

Em especial, a Deus que, de alguma forma, me guiou ao encontro de todas essas pessoas.

RESUMO

Com o avanço da tecnologia e, em particular, com o advento da *internet*, novas formas de interação têm sido impostas ao homem contemporâneo, inclusive no espaço escolar. Apesar dos diferentes recursos tecnológicos de que a escola dispõe, tais como televisão, computador, *dvd*, *classmate*, quadro interativo etc., o livro didático (LD) ainda ocupa papel central no cenário escolar brasileiro, devido a sua importante função na construção dos conhecimentos. Elegemos como objetivos dessa pesquisa investigar quais textos visuais são mais recorrentes na seção de atividades e verificar com quais funções são utilizados nos exercícios, atentando para as marcas lingüísticas (palavras, expressões), nos enunciados, que remetem para o texto visual. Escolhemos para compor o *corpus* da nossa pesquisa, livros didáticos de 5ª série do Ensino Fundamental das disciplinas de Português, Matemática, História e Ciências. Organizamos esta dissertação em três capítulos. O capítulo I – *Noção de língua, texto, gênero textual e Multimodalidade* - explicita e amplia a noção de língua, texto, gênero textual e Multimodalidade que norteiam nossa pesquisa. O capítulo II - *A imagem em manuais didáticos: um percurso histórico* – analisa a centralização do LD em sala de aula e traça um percurso histórico do investimento do Governo brasileiro e das editoras na atualização dos LDs e analisa como a inserção da imagem nos LDs está em sintonia com as novas tecnologias. O capítulo III – *O que fazem os textos visuais na seção de atividades dos livros didáticos* - verifica os dados, a partir da Teoria da Multimodalidade, apresenta a descrição dos textos visuais presentes nos exercícios, verifica e analisa as funções dos textos visuais nos livros em análise. Constatamos que os textos visuais mais recorrentes na seção de atividades são: *o desenho, a fotografia e o mapa*. O desenho foi mais encontrado no livro de Matemática, a fotografia e o mapa foram mais recorrentes no livro de História. Em relação à utilização desses textos, concluímos que no livro de História, o mapa e a fotografia são recursos utilizados na seção de atividades como base para a resolução de exercícios. Verificamos ainda que o desenho é utilizado no LD de Matemática com duas funções: como base para resolução de exercícios e como adorno dos enunciados/exercícios. Diferente do que acontece com o livro de Ciências, em que as ilustrações orientam o aluno na resolução dos exercícios, auxiliando-o na construção do conhecimento.

Palavras-chave: texto visual; Livro didático; exercícios

ABSTRACT

Together with the advance of technology, in particular, with the arrival of internet, new ways of interaction have been imposed to the contemporary man, including the school space. Despite the different technological resources that the school offers, for example: TV, overhead projector, computers, DVD, datashow, etc., the didactic book (DB) still has the main role in the Brazilian school scenario due to its important function in the students' knowledge construction process. This way, it was elected as the objective of this investigative research, which visual texts are more seeing in the activities section and verify in what functions they are used in the exercises observing the linguistics signs (words, expressions) in the questions, that would lead to the visual text. To this investigation, it was chosen, to take part of the corpus of this research, didactic books from elementary school (fifth grade) of: Portuguese, Math, History and Science. This dissertation is organized in three chapters. The First Chapter – Notions of Language, Text, Text Gender and Multimodality – explains and extends the notion of language, text, text-gender and multimodality that guides this research. On Chapter two – The Image on Didactic Manuals: a Historical Route – analyzes the centralization of the DB in the classroom and draws a historical route of the investment of the Brazilian Government and publishers on the update of the didactic manuals and also analyzes how the insert of images on the didactic books is in accordance with the new technologies. On Chapter three – What text genders do and tell on the section of activities on the didactic books – the data is verified starting from the Theory of Multimodality, presenting the description of visual text that is on the section of exercises of the didactic books analyzed, verifies and analyses the use of command verbs of the exercises and characterize the functions of visual texts on these books. We noticed that the visual texts that appeared most on the section of activities of the analyzed manuals are: illustrations, photography and maps. The illustration was the most found on Math books, photography and maps appeared the most on History books. In relation to the use of visual texts on the DBs, we conclude that on the History books, the map and photography are resources used as a base to solve exercises, maintaining the dialogue with the question. It was verified that the illustration is used on the Math DB with two functions: as a base to solve exercises and as an adornment for the questions and activities. Something different happens to the science books in which the illustrations guide the students in the resolution of the activities, helping him on the knowledge construction.

Key-words: visual text; didactic book, exercises

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I. NOÇÃO DE LÍNGUA, TEXTO, GÊNERO TEXTUAL E MULTIMODALIDADE..	16
1. Noção de texto como ação interativa entre sujeitos.....	16
1.1. O texto visual: parte constitutiva dos sentidos de um texto.....	18
1.2. Noção de gênero textual	21
1.3. Gênero textual e ensino de língua	28
2. Gênero textual e Multimodalidade	31
3. A Gramática Visual de Kress e Leeuwen.....	33
4. Relação palavra-imagem	35
5. Relação imagem-construção de sentidos	36
II. A IMAGEM EM MANUAIS DIDÁTICOS: UM PERCURSO HISTÓRICO	39
1. Livro didático e ensino	39
2. Evolução dos programas nacionais de LDs no Brasil	42
3. Percorso histórico: dos manuais aos LDs	45
4. O desenvolvimento da imagem nos LDs	66
III. O QUE FAZEM OS TEXTOS VISUAIS NA SEÇÃO DE ATIVIDADES DOS LDs.....	80
1. Desenho.....	81
1.1. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de Matemática.....	82
1.2. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de Português.....	86
1.3. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de Ciências.....	95
1.4. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de História.....	99
2. Fotografia.....	102
2.1. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de História.....	102
2.2. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de Matemática.....	106
2.3. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de Ciências.....	108
2.4. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de Português.....	110
3. Mapa.....	113

3.1. O que faz o mapa na seção de atividades do livro de História.....	113
3.2. O que faz o mapa na seção de atividades do livro de Matemática.....	117
3.3. O que faz o mapa na seção de atividades do livro de Português e de Ciências.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as mudanças na área da tecnologia e da informação vêm provocando alterações nos meios e nos modos de interlocução e nas diferentes formas de linguagem em atuação. Com a utilização cada vez mais intensa de imagens na mídia escrita e virtual, a centralidade da linguagem meramente verbal tem sido repensada.

O que nos estimulou a realizar esta pesquisa foi o interesse em verificar de que forma os autores de livros didáticos (doravante LDs) estão abordando os textos visuais, uma vez que as novas tecnologias vêm trazendo mudanças em relação à composição dos textos com os quais interagimos – e os nossos alunos também – nos diversos espaços, inclusive, o escolar. Uma teoria que considera que diversas semioses podem compor um determinado gênero, atribuindo sentidos distintos e mais complexos daqueles elaborados apenas pela escrita denomina-se multimodalidade e foi proposta por Kress e van Leeuwen em 1996, com a publicação da *The Grammar of Visual Design*.

Para Dionísio (2005), “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias”, (p. 178) etc. Sendo assim, a multimodalidade é a união de mais de uma forma semiótica na composição das ações sociais. Nesse contexto, a multimodalidade é um traço constitutivo de qualquer gênero textual escrito ou falado.

Creemos, então, que é importante uma pesquisa voltada para os diferentes recursos imagéticos, articulados ao texto verbal, que estão inseridos nos LDs, pois consideramos que este, por sua centralização, representa um material importante para a construção do conhecimento do aluno e, por isso, deve estar em sintonia com os avanços das pesquisas no campo da linguagem.

Neste trabalho, a língua é tomada numa perspectiva sociointerativa. Essa posição considera a língua “como um sistema de práticas com o qual falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância,” [...]. (MARCUSCHI, 2008. p. 61). A partir dessa posição, ampliamos o conceito de leitura que vai além da decodificação de um texto escrito.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com a noção de que no processo de leitura estão implicadas outras formas de representação de uma mensagem. Na composição de um texto, outros elementos estão imbricados (cores, fonte das letras, diagramação, recursos pictoriais etc), e são tão responsáveis pela construção dos sentidos de uma da mensagem quanto o

verbal. Em alguns casos, a leitura desses elementos, em especial das imagens, são tão ou mais eficientes do que o texto escrito, visto que a sociedade midiática e visual, na qual nos inserimos, vem promovendo estas possibilidades. Destacamos que, em nossa pesquisa, enfocamos os textos visuais presentes na seção de atividades de manuais didáticos.

Vale ressaltar que a imagem não deve ser vista em contraposição com a escrita, as duas devem manter uma relação de interação. Para Dionisio (2004), atualmente, devido principalmente à mídia, a combinação entre imagem e palavra está tornando a nossa sociedade cada vez mais visual.

Justificamos nossa escolha em trabalhar com LDs como objeto de análise porque consideramos que a escola como intermediária entre a sociedade e o aluno, deve estar sintonizada com as mudanças nas formas de comunicação com o avanço das novas tecnologias. Além disso, o LD ainda é o recurso pedagógico usado com maior frequência pelo professor.

Nesse sentido, optamos pelo livro didático como *corpus* da nossa pesquisa pelo fato de este representar uma ferramenta de grande utilização pelos professores e alunos, mesmo com a existência de outros novos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula; e, ainda, pelo fato de o livro didático, em sua composição, associar textos visuais a textos escritos.

Tratar sobre textos visuais em manuais didáticos pode parecer uma abordagem prosaica, visto que os livros sempre tiveram ilustrações, entretanto, segundo Belmiro e Afonso (2001, p. 49 *apud* Gonzaga 2005, p. 74), “percebe-se um avanço pedagógico por parte de professores que vêm transformando o modelo de ensino de memorização para um modelo de observação”. Por isso, a nossa opção por estudar os textos visuais nos LDs justifica-se porque consideramos que a imagem representa uma forma ampla e atual de manifestação da linguagem em sua diversidade de uso. Além disso, hoje em dia, no cenário escolar, tem sido dado destaque ao uso das imagens no encaminhamento das aulas, como recurso motivador do ensino, como recurso de apoio nos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares e nas obras didáticas. De acordo com Vaz (2001 *apud* Gonzaga, 2005, p. 74), há algumas razões pelas quais tem sido dado relevo aos textos visuais nas obras didáticas, a saber:

- “(i) grande evolução tecnológica no processo de produção gráfica nas últimas décadas;
- (ii) melhor qualificação de profissionais que se especializam na criação e tratamento das ilustrações didáticas;
- (iii) exigência cada vez maior de qualidade por parte dos livros e dos profissionais que trabalham para as editoras;

- (iv) rigidez nos critérios de avaliação dos livros didáticos por parte do MEC e de Secretarias Estaduais de Educação;
- (v) transformação dos consumidores desse tipo de livro em ‘leitores críticos’, pois o aluno passa a ter parâmetros de outros livros e de revistas e jornais bem elaborados, tornando-se mais exigentes e críticos com respeito ao seu material acadêmico de aprendizagem, distinguindo ‘imagens boas’ de ‘imagens ruins’, apreciando-as ou rejeitando-as.”

Como são usados os gêneros visuais na checagem de conhecimentos em LDS? Como se dá a interação entre escrita e imagem na construção de enunciados que orientam os alunos à realização de atividade em LDS? Quais são os gêneros visuais usados em LDs? Há uma tendência de acordo com as disciplinas para o uso de um gênero em relação a outros? Quais as diferenças no uso de um mesmo gênero em disciplinas diversas? Essas foram algumas das inquietações que nortearam a realização da nossa investigação.

Escolhemos para compor o *corpus* da nossa pesquisa quatro livros didáticos de diferentes áreas de conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências naturais e ciências sociais), destinados à 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Considerando que o público preferencial destes LDs são adolescentes inseridos na era da mídia e da imagem, cremos que os LDs selecionados estejam sintonizados com os avanços tecnológicos com os quais nossa sociedade tem vivido. Decidimos investigar textos visuais em outras áreas do conhecimento, no caso Matemática, Ciências e História, para analisar como tais textos estão inseridos nas atividades de fixação do conhecimento em áreas diferentes das que se preocupam prioritariamente com a linguagem.

A grande tendência da pesquisa em sala de aula de língua está relacionada ao movimento do professor no papel de pesquisador. Neste contexto, o professor assume o papel de pesquisador que investiga criticamente a sua própria prática. (MOITA LOPES, 1996). Essa perspectiva de pesquisa encontra-se enquadrada na tradição interpretativista de pesquisa nas Ciências Sociais, que tem como foco a idéia de que o social é fruto de significados e interpretações produzidas pelos participantes deste contexto. Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e interpretativista, uma vez que, por meio das interpretações dadas ao *corpus* em análise, buscamos compreender as razões pelas quais os fatos que se deseja investigar acontecem e as interpretações que esses eventos podem ter para os envolvidos.

Os LDs que compõem o *corpus* desta pesquisa são os seguintes:

LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA
Português - uma proposta para o letramento. SOARES, Magda. Moderna, 2008.	Matemática - IMENES & LELIS. Scipione, 2004.	Ciências - <i>Ciências: Novo pensar</i> , GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. FTD, 2006.	História - <i>Viver a História</i> . VICENTINO, Cláudio. Scipione, 2004.

Quadro 1 – descrição dos LDs (5ª série)

Esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber:

- O capítulo I – *Noção de língua, texto, gênero textual e multimodalidade* - explicita a noção de língua, texto, gênero textual e multimodalidade que norteiam nossa pesquisa. Realizamos uma ampliação acerca da noção de gênero textual, a partir da Teoria da Multimodalidade proposta por Gunther Kress e Van Leeuwen (1996) que consideram a multimodalidade um traço inerente a todos os gêneros textuais. Assim, gêneros textuais são analisados a partir da articulação, da interação entre texto escrito e imagem.
- O capítulo II - *A imagem em manuais didáticos: um percurso histórico* – analisa a centralização do Livro Didático em sala de aula. Traçamos um percurso histórico do investimento do Governo brasileiro e das editoras na atualização desse suporte didático e, em seguida, apresentamos como a inserção da imagem nos LDs está em sintonia com as novas tecnologias.
- O capítulo III – *O que fazem os gêneros textuais visuais na seção de atividades dos livros didáticos* - verifica os dados, a partir da Teoria da Multimodalidade. Para tanto, nos baseamos em Kress e Van Leeuwen (1996) e Dionísio (2004; 2005). Apresentamos a descrição dos textos visuais presentes nos exercícios, verificamos e analisamos as funções dos textos visuais nos LDs selecionados.

Desejamos com esta pesquisa colaborar para uma ampliação da discussão acerca do estudo da multimodalidade, em específico, dos textos visuais, observando como estes podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos diversos conteúdos que são trabalhados no contexto escolar.

CAPÍTULO I

NOÇÃO DE LÍNGUA, TEXTO, GÊNERO TEXTUAL, E MULTIMODALIDADE

1. Noção de texto como ação interativa entre sujeitos

Inicialmente, explicitaremos a noção de língua que adotamos para a construção deste trabalho de pesquisa, “pois é sempre fundamental explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto ou discurso, já que disto dependerão muitas das posições por nós adotadas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 58). Nesta dissertação, identificamo-nos com a noção de língua impressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.20), que toma a língua como “ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”.

Nesse ponto, ressaltamos a natureza interativa da língua, e que, portanto, se dá entre dois sujeitos ou mais, num determinado contexto social e para as mais diferentes finalidades. De acordo com Marcuschi (2001, p. 20),

“A expressão língua refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades lingüísticas e se manifesta como atividades sócio-cognitivas para a comunicação interpessoal. Assim, com o termo *língua* referimos sempre uma dada língua natural e histórica particular, por exemplo, “*língua portuguesa*”, “*língua alemã*”, “*língua francesa*” e assim por diante. Cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, seja fonológico, morfológico, semântico, pragmático ou cognitivo.”

A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior do seu funcionamento que se pode estabelecer as regras de tal jogo. É o que afirma Geraldi (2002), acerca da noção de língua. Para exemplificar o jogo da interação, Geraldi aponta o seguinte:

“Dado que alguém (Pedro) dirija a outro (José) uma pergunta como: ‘Você foi ao cinema ontem?’, tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo “o que você tem a ver com isso?” (p. 42)”

“No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.” (Geraldi, 2002, p. 42). Diremos, então, que estudar a língua é tentar interpretar os compromissos que se criam por meio da fala e da escrita e das condições que devem ser preenchidas por um interlocutor para falar/escrever da forma que faz em determinado contexto concreto de interação (GERALDI, 2002).

Admitimos, então, a noção de que texto é qualquer passagem falada, escrita ou visual que constitui a linguagem em uso. Ou seja, a língua que falamos, ouvimos, escrevemos ou lemos somente se concretiza por meio de textos. Um texto cumpre diferentes funções em determinadas situações de atualização sociointerativa. Val (1994, p.03) informa que “uma série de fatores pragmáticos contribui para a construção dos sentidos entre os interlocutores envolvidos no jogo da produção de um texto”. A autora destaca alguns elementos que compõem o processo de construção de textos e que são peculiares a todo ato interativo, a saber: “as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro em relação a si mesmo e ao tema do discurso”. Dessa forma, o que pode ser adequado em uma dada situação pode não ser em outra. (VAL, 1994, p. 04).

Val (1994) também destaca o contexto sociocultural em que o texto está inserido como um elemento que condiciona o seu sentido, “na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa”. Como lembra Bakhtin (1997, p. 113),

“[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

Neste contexto toda palavra, escrita ou falada, é vista como atividade sociointerativa, historicamente situada, flexível, “criativa e indeterminada quanto à informação ou estrutura”. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Retomando o dizer de Val, quando destaca o contexto sociocultural como um elemento condicionante para a construção dos sentidos de um texto, tomamos como exemplo, uma propaganda do carnaval de Pernambuco, que circulou há alguns anos atrás, citada por Antunes (2003, p. 68), que diz:

Carnaval de Pernambuco: o melhor do Brasil. Do Galo ao Bacalhau.

Como observa Antunes(id., ibid.), “quem não soubesse que existem dois blocos carnavalescos, ‘O Galo da Madrugada’ e ‘O Bacalhau do Batata’, que respectivamente iniciam e fecham o carnaval no Recife e em Olinda”, não entenderia o texto (ou o entenderia parcialmente), não conseguiria captar os sentidos pretendidos pelo produtor da propaganda. Neste contexto, destacamos outra propriedade fundamental do texto, que é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo. (VAL, 1994, p.04).

Portanto, é por meio de textos que manifestamos nossos desejos, emitimos nossas opiniões, declaramos nossas alegrias, tristezas, satisfações, resolvemos nossos problemas. Entendemos texto, então, como prática social, historicamente situado, intertextual e dialógico. Assim sendo, todo evento discursivo é considerado texto. “Um texto estabelece uma relação de interação entre sujeitos de linguagem, configurando-se como diálogo entre interlocutores [...], cujo sentido resulta do trabalho desses interlocutores”. (VAL, 1994, p. 59). O texto é, portanto, o objeto concreto de atualização do discurso e se dá nas diferentes modalidades da língua.

1.1. O texto visual: parte constitutiva dos sentidos de um texto

O texto escrito, que antes reinava com supremacia nas sociedades grafocêntricas, vem sendo atingido pelas novas formas de interação, especialmente após o advento da *internet*. Essa nova tecnologia tem mudado a ordem dos modos de interação. O cotidiano das pessoas está permeado por práticas de letramentos cada vez mais imagéticas.

Na sociedade pós-moderna, a idéia de que as atividades interativas se efetivam exclusivamente por meio das modalidades oral e escrita da língua tem sido contrariada. Vivemos em um mundo constituído cada vez mais de imagens. Os usos cotidianos atestam isso. A imagem tem se tornado uma forma de comunicação freqüente e fundamental na construção dos sentidos das interações sociais. As mensagens enviadas por celular, por exemplo, representam um híbrido de texto visual e texto verbal. As conversas pelo *MSN*, *chats*, *orkut* também seguem a mesma ordem.

Nesses casos de interação mediada por computador, a imagem não ocupa espaço apenas ilustrativo, mas é peça essencial para a construção do sentido do texto produzido pelos interlocutores em ação. Combinando alguns símbolos icônicos no teclado dos computadores, algumas poucas letras e alguns *emoticons* (carinhas que expressam sentimentos, sensações,

emoções do interlocutor) é possível os usuários internautas se comunicarem perfeitamente bem, o que antes só seria possível acontecer por meio da construção de frases inteiras.

Marcuschi (2005, p.19), entretanto, destaca que é incontestável que

“...a *Internet* e todos os gêneros ligados a ela são eventos fundamentalmente baseados na escrita. Na *Internet*, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som. [...] o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas.”

Parece consenso que as inovações tecnológicas vêm provocando profundas transformações e alterações na interação escrita entre as pessoas. Essas mudanças estão ocorrendo, em especial, nas mídias e nos modos de comunicação das últimas décadas. As práticas discursivas atuais estão contrariando a tradição da supervalorização da língua nas modalidades oral e escrita como centro da comunicação e atestam que os textos visuais, pelo seu uso intenso, representam a forma de interação mais expressiva do homem pós-moderno.

Em entrevista concedida à Revista Cláudia¹, a semiótica Lúcia Santaella, professora da Universidade de Kassel, na Alemanha, e da PUC de São Paulo, autora de 28 livros e 200 artigos científicos que analisam o ritmo acelerado com que os signos surgem na mídia, discute as mudanças nas práticas discursivas contemporâneas.

Na página 42, lê-se a seguinte pergunta:

CLAUDIA: “POR QUE FICAMOS TÃO ANGUSTIADAS COM AS MUDANÇAS QUE A CONTEMPORANEIDADE NOS IMPÕE”?

A pesquisadora responde:

“Ao olharmos de fora, a primeira impressão é de que perdemos nosso lugar e que o mundo ficou caótico, com mensagens cifradas. Mas isso não é verdade. Ocorre que, desde a Revolução Industrial, com a chegada da máquina fotográfica, inúmeros signos aparecem – adoto signos como sinônimo de linguagens. Na era da comunicação planetária, uma pessoa estabelece infinitas conexões com gente de todos os cantos, em cruzamentos rápidos. A experiência com o tempo virou outra coisa. Caiu a noção tradicional de que presente é o que vivo, passado é minha memória e futuro são minhas expectativas. Via *internet* tudo se mistura. [...] Tudo isso deixou o mundo mais complexo. [...]”

De fato, a escrita digital tem estabelecido uma nova ordem às formas de interação. Essa nova ordem tem assustado as pessoas pelo fato de seu fluxo ser frenético e, por isso, grande parte das pessoas não acompanham tal ritmo. Mas, longe de representarem um caos,

¹ Publicada em janeiro de 2007, p.p. 40-44.

as novas formas de interação impostas pelas mídias atuais (especialmente a *internet*) têm uma organização própria do seu espaço de circulação, a esfera digital. Na verdade, estas formas de interação nem são tão novas assim. Muitas delas são, na verdade, desdobramentos de textos já há muito existentes, como é o caso do *e-mail*, do *blog*, que representam desdobramentos da carta pessoal e do diário pessoal, respectivamente.

Com a influência das novas tecnologias, constatamos que, no mundo contemporâneo, estão cada vez mais em voga os gêneros textuais multimodais por combinarem diferentes modos de representação de um texto. Nesse caso, podemos pensar que interpretar um texto com o olhar voltado apenas para o verbal não é possível. Para um texto ser lido, é necessário articular as diferentes semioses que compõem os textos que circulam hoje na sociedade.

Não estamos querendo afirmar aqui que o texto escrito – historicamente a forma de comunicação mais usada nos últimos séculos – esteja perdendo seu *status* com a presença mais marcante dos textos visuais, até porque a interação multimodal sempre existiu. Mas o que está ocorrendo é que texto verbal e imagem estão coexistindo, e mais, estão interagindo na construção dos sentidos de um texto. Sobre isso, Vieira (2007) afirma que

existem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens. Os desenhos e as figuras com valor apenas ilustrativo foram deixados para trás. O uso de imagens segue outra direção. Agora os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. (p. 10).

Assim é que compreendemos que, na sociedade contemporânea, a imagem contribui para a configuração de um texto, para sua interpretação. A imagem não constitui apenas um elemento acessório, mas é parte essencial do texto. (VIEIRA, 2007, p. 10).

Até bem pouco tempo, líamos notícias e reportagens nos jornais impressos. Hoje, é possível nos informar por meio do computador. E mais, hoje, com o advento da internet, é possível não só ler as notícias, como também “ver”, o fato que está sendo noticiado. Atualmente saber do fato, do acontecimento não parece suficiente. É possível para o leitor “ver” o fato e interagir com ele. Exemplo disso é o que vimos nos jornais impressos. Um dia desses, líamos uma notícia publicada no Diário de Pernambuco (DP)², que denunciava os maus tratos de uma babá a uma criança de dois anos de idade, em Candeias, Jaboatão dos Guararapes. E no final da matéria, encontramos informações sobre o *site* do DP, um ícone, representando um aparelho de televisão e, ao lado, a seguinte recomendação: “***Assista as imagens da babá agredindo a criança***”. Reproduzimos tais informações a seguir:

² Publicada no Caderno Vida Urbana, p. C1, em 24 de setembro de 2008.



Tal constatação reforça a ideia de que vivemos na era da imagem, as pessoas têm hoje a chance de ler não só o verbal, mas, também, o visual, a imagem real (mesmo que virtualmente). No mundo atual, novas regras estão sendo impostas aos leitores, usuários da língua. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a escola precisa apropriar-se cada vez mais das novas tecnologias e fazer delas uma aliada em sala de aula.

1.2. Noção de gênero textual

Gênero textual é um tema que vem sendo bastante discutido entre pesquisadores e professores. Mas lidar com o conceito de gênero textual ainda não é uma tarefa das mais simples, pois parece que, muitas vezes, o gênero textual ainda é visto numa perspectiva muito definida, com uma estrutura a ser seguida, como um modelo estável.

São várias as teorias sobre gêneros textuais, contudo podemos afirmar que as teorias que discutem gênero privilegiando forma ou estrutura afiguram-se, hoje, em crise, posto que se a linguagem é, essencialmente, mutável, flexível e varia conforme as necessidades de cada sociedade, os gêneros também seguem essa mesma direção. Para Marcuschi (2002),

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social. Não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (p. 19).

Portanto, gênero não é apenas forma, estrutura, mas, fundamentalmente, função. Sendo assim, não podemos pensar o gênero, apenas em suas particularidades formais, antes, em suas funções sócio-interativas. Quando uma pessoa interage com outra, ela faz isso por meio de um gênero de texto, ou seja, pessoas escrevem cartas, bilhetes, artigos acadêmicos, *e-mails*, fazem ligações telefônicas, realizam palestras - entre tantos outros gêneros - com as mais variadas funções comunicativas. Para Bakhtin (1997, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Aprendemos também com Bakhtin (p.283), que “as formas dos gêneros são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua”.

Uma breve observação histórica sobre o surgimento dos gêneros mostra que entre povos de cultura basicamente oral desenvolveu-se um número restrito de gêneros. Depois da invenção da escrita alfabética, os gêneros multiplicaram-se e foram surgindo os característicos da escrita. A partir do século XV, com o nascimento da imprensa, os gêneros textuais ampliam-se. No século XVIII, com a industrialização, inicia-se uma grande expansão dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Bazerman (2005) pondera que

Certamente nos primeiros períodos de letramento não existia nada equivalente à proliferação de gêneros que temos hoje. Quem, lá na cidade de Uruk, no Antigo Império, poderia imaginar o relatório de um parecerista sobre um artigo submetido a uma revista científica? (p.85)

De onde vieram os primeiros gêneros textuais escritos e como se transformaram na profusão de gêneros que precisamos entender nas nossas vidas hoje em dia? (BAZERMAN, id., *ibid*). Em seus estudos, Bazerman notou que as cartas³ desempenharam um papel especial para o surgimento dos diversos gêneros textuais. O autor revela que os primeiros gêneros textuais escritos surgiram dos altamente visíveis e conhecidos gêneros da *performance* pública falada, tais como o épico, a história coletiva recitada em ocasiões rituais, o mito, a ode, o coral e o drama, o discurso, e gêneros menores como o conto popular, a adivinha e a piada (p. 85).

Alguns gêneros textuais, ainda segundo Bazerman (2005), surgem de atos de fala cotidianos mais comuns, tais como os atos de contar e lembrar. Os comandos orais dos que tinham autoridade também foram transformados muito cedo em gêneros textuais escritos,

³ Para um estudo mais aprofundado acerca da carta como base para o surgimento de gêneros textuais, ver Bazerman (2005).

como ordens, códigos, leis. No antigo Oriente Próximo e na Grécia, os primeiros comandos escritos e outros assuntos de Estado – militares, administrativos ou políticos – foram feitos na forma de cartas. (p. 86). “A riqueza e a multiplicidade das práticas antigas de escrever cartas deram a esse gênero uma poderosa força interativa dentro da antiga Igreja cristã.” Segundo o autor, “podemos constatar que quase todos os livros do Novo Testamento, com exceção dos evangelhos, encontram-se sob a forma de cartas.” As primeiras cartas da Igreja representavam um importante meio para manter a sua comunhão em lugares distantes. (BAZERMAN, 2005, p. 88). A “carta de petição, como uma forma de um indivíduo manifestar interesses pessoais para as autoridades, data do mundo clássico.” (p. 91). “Cartas foram usadas regularmente para disseminar atitudes e posturas rebeldes, para compartilhar informações sobre injúrias e para organizar atos de rebelião.” (idem, p. 90). Para Bazerman,

As cartas também forneceram vários instrumentos de dinheiro e crédito que fazem parte dos sistemas bancários e financeiros modernos. A circulação monetária, estabelecida no norte da Itália durante o século XII, baseou-se na transferência direta de fundos da conta bancária de um cliente para a de outro. Tais cartas implicaram o surgimento da conta corrente. Na Inglaterra, o primeiro dinheiro de papel estabelecido como moeda corrente, em 1665, encontrava-se sob a forma de carta de crédito. Até hoje o dólar americano contém alguns elementos residuais da carta na assinatura e na descrição normativa: “*This note is legal tender for all debts, public and private*” (Esta nota é moeda corrente para todas as dívidas, públicas e privadas”). (idem, p. 92-93).

Ainda traçando esse percurso histórico dos gêneros textuais, Bazerman salienta que os textos jornalísticos apresentam muitos elementos das cartas e destaca que, ainda hoje, repórteres que são mantidos em cidades e países distantes são referidos como correspondentes. Além disso, a assinatura do correspondente é usada para identificar atos de correspondências. O autor ressalta que há, sem dúvidas, muitos mais gêneros em que as cartas tiveram um papel basilar, e destaca, sobretudo, a natureza social, histórica e interativa dos gêneros textuais, quando afirma que

As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a socialidade que faz parte de toda escrita.[...] (p. 99).

Constatamos que nos últimos anos, com a intensidade dos usos das novas tecnologias, principalmente as ligadas à internet, novos gêneros textuais foram surgindo nas atividades cotidianas das pessoas. Para Marcuschi (2005, p. 20), esses novos gêneros não são inovações absolutas, mas têm uma ancoragem em outros gêneros já existentes. Ele informa que o fato já fora notado por Bakhtin (1997) que falava na ‘transmutação’ dos gêneros e na assimilação de

um gênero gerando novos. Os gêneros textuais apresentam as mais diversas formas e funções. Não são estáticos. Muitos desaparecem, outros surgem de bases já existentes, como é o caso do *e-mail*, que é um desdobramento da carta; o *blog*, que é um desdobramento do diário de bordo, o telefonema que mantém semelhança com a conversa espontânea. Para Marcuschi (2002),

“os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a *internet*.(p. 22)”

Gêneros textuais surgem de acordo com as necessidades do homem e de acordo com as atividades que realiza. Muitos gêneros surgem “na relação com inovações tecnológicas, o que é possível perceber ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita”. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Esses gêneros que resultam das novas tecnologias permitem observar, entre outros aspectos, uma maior interação entre os diversos tipos de semiose, por exemplo: palavras, imagens, sons. Tal aspecto reforça a natureza dinâmica dos gêneros textuais. Ainda para Marcuschi (2002), “um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas e novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado”[...]. (p.23). Nessa perspectiva, privilegia-se a natureza funcional e interativa e não apenas o aspecto formal e estrutural para se determinar o gênero. Assim, podemos afirmar que não é apenas a forma a principal propriedade do gênero, mas principalmente seu funcionamento.

Tomemos o exemplo de Marcuschi (2002):

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “*artigo científico*”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “*artigo de divulgação científica*”. É claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o “*mesmo texto*”. (p. 21).

Nesse ponto, Marcuschi afirma que as expressões “*mesmo texto*” e “*mesmo gênero*” não são equivalentes, uma vez que não estejam no mesmo suporte. Os gêneros não são eventos naturais, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. (MARCUSCHI, 2002). Sendo assim, um gênero pode não ter uma determinada característica constitutiva, mas mesmo assim continuar sendo aquele gênero. Para exemplificar podemos pensar em uma carta. Esse gênero começa, em geral, com um cumprimento para o

destinatário, tem um corpo, onde o interlocutor que escreveu expressa suas idéias e uma despedida. Mas a carta poderia não ter uma dessas partes que compõem esse gênero, como a abertura ou a despedida, e mesmo assim continuaria sendo uma carta.

Tomemos outro exemplo transcrito de Coscarelli (2007) acerca de um convite que recebeu de uma amiga. Como a autora descreve, o cartão é do tamanho de um postal, tem ampliado um verbete de dicionário com o nome “Eduardo”. O verbete mostra a origem do nome Eduardo, fala do nascimento dele no ano anterior, os nomes dos pais e termina com a entrada “11. Garoto a quem os pais, avós, tios, parentes e amigos têm a alegria de desejar os parabéns nesta data e felicidades em todos os dias de vida.” (p. 02). Um aspecto interessante desse texto é que ele apresenta um teor altamente híbrido, assumindo a forma de um verbete de dicionário e a função social de um convite. Transcrevemos a seguir o convite transcrito de Coscarelli (2007, p. 02):

Eduardo. S.m. Do anglo-saxão Edward. 1. Condição, estado que guarda riquezas. 2. Dia de festa festiva e simlônica, que se realiza em trabalhos que a estimularem a pensar, pesquisar e aprender mais. 3. Menino nascido em 8 de julho de 2004 na Maternidade Santa Rita, às 21h, sob o signo de câncer e os cuidados do Dr. Joãozinho. 4. Criança alegre que foi recebida pelos pais e com muito amor. 5. Dia de produção muito importante da unidade entre Ana Elisa e Jorge. 6. Neto, em linha materna, de Maria Carmem e Cláudio, avós cuidadosos e dedicados. 7. Neto, em linha paterna, de Janete e Francisco, avós carinhosos e atenciosos. 8. Sobrinho querido dos tios Sérgio, Tânia e Roberto. 9. Criança alegre que é lindo, tem 10,5kg, mais de 75 cm, 8 dentes, sorriso recém inaugurado e aprende a andar e a falar. 10. Menino ao qual papai e mamãe declaram amor incondicional e eterno. 11. Garoto a quem os pais, avós, tios, parentes e amigos têm a alegria de desejar os parabéns nesta data e felicidades em todos os dias de vida.

Este é um exemplo fantástico da criatividade híbrida que constitui muitos dos gêneros textuais que circulam socialmente, “mas esse cartão que comemora o aniversário de Eduardo não se enquadra em nenhum gênero específico”. (Coscarelli, 2007).

Outro dia, participávamos de uma palestra sobre gêneros textuais e, no ponto em que discutíamos sobre a natureza híbrida de alguns gêneros, a palestrante mostrou um convite que

havia recebido para o aniversário de uma criança – uma menina - e o suporte do convite era uma boneca. Esse aspecto reafirma a natureza relativamente estável dos gêneros que se realizam “em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”, ideia já defendida por Marcuschi (2002, p. 25).

Ressaltamos, porém, que o professor, em sua tarefa de estudar gêneros textuais com seus alunos, deve estar atento para os gêneros que revelam uma natureza híbrida. Nesse ponto, é imprescindível que o professor não generalize seu discurso em sala de aula e providencie diferentes estratégias de atividades que envolvam o estudo dos gêneros textuais, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro. Na análise dos gêneros, quanto mais exemplares de textos específicos ao gênero que está sendo estudado forem examinados pelos estudantes, maior será a possibilidade de se perceber a heterogeneidade que compõe alguns gêneros e, por outro lado, a rigidez específica de alguns outros, tal como uma certidão de nascimento/de óbito ou uma carteira de identidade, por exemplo. Com Bakhtin (1997), aprendemos que precisamos dominar bem os gêneros para poder usá-los livremente.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (p.285).

Por isso, nossos alunos precisam conhecer e tornarem-se íntimos dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade da qual faz parte. É preciso que eles analisem e produzam diferentes gêneros textuais. Para isso, o professor precisa ensinar-lhes a ler os modelos que já existem e a produzir outros baseados nesses modelos, mas sem perder de vista a criatividade, a individualidade, a flexibilidade de cada situação específica de toda interação.

Desse modo,

Não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, *como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual. Nem deveríamos ignorar as percepções dos alunos sobre a direção para onde estão indo e sobre seus sentimentos a respeito dos lugares que lhes indicamos.* (Bazerman, 2006, p. 24 – grifo nosso).

Por isso, analisar gênero não é uma tarefa simples. Não podemos definir um gênero sob certas características como se fossem suficientes e necessárias. A natureza híbrida dos gêneros textuais ou mescla de gêneros em que um assume a função de outro viola os cânones e subverte o modelo global de gênero. (MARCUSCHI, 2002, p. 31). Essa relação híbrida e

intertextual é sugestão de Ursula Fix (*apud* Marcuschi, p. 31), que usa a expressão “intertextualidade inter-gêneros” para caracterizar esse aspecto de mescla de gêneros quando um assume a função de outro. Acerca do estudo do fenômeno da intergenericidade, Coscarelli (2007, p.02), afirma que

Uma carta em que é feito um convite não deixa de ser uma carta. Como caracterizar, por exemplo, a função do gênero conversa telefônica? As coisas se complicam ainda mais se considerarmos os gêneros digitais. *E-mail* é um gênero? Um suporte? [...] Como caracterizar o texto das mensagens eletrônicas a que chamamos de *e-mail*. [...] A dificuldade em classificar textos pode ser facilmente verificada nas nossas tentativas de organizar aqueles que aparecem na *Internet*. O que é um *blog*? Um *e-mail*? Um *chat*? Hipertexto? São gêneros? São suportes? Como se caracterizam? A que “pacote” pertencem? (p. 02).

Isso significa que precisamos (e nossos alunos também!) conhecer os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, nos familiarizar com suas variações e mais do que classificar os gêneros pela estrutura que apresentam, precisamos estudar as variações que um mesmo gênero pode apresentar. Precisamos estudar que gêneros são mais estruturalmente “fechados” (como é o caso dos documentos oficiais) e quais outros variam em função das necessidades, interesses, intenções dos usuários da língua, ou ainda, em função dos avanços tecnológicos, como já vimos anteriormente.

A ideia defendida por Bakhtin (1997), de que os gêneros textuais possuem formas “relativamente estáveis” dá conta da natureza híbrida e intertextual dos gêneros. A violação do modelo típico de certos gêneros talvez seja a norma e não a exceção (Coscarelli, 2007, p. 03). Esses aspectos reforçam a natureza dinâmica, plástica, flexível, histórica, sócio-interacional que constitui os gêneros discursivos. Precisamos conhecer, aprender, dominar os gêneros textuais, produzi-los. Para isso, temos que conhecê-los em suas variações, manusear os diferentes gêneros que circulam socialmente, identificar suas características, perceber suas peculiaridades, suas variações, as intenções dos seus produtores, enfim, interpretar sua organização, seu funcionamento. Portanto, trabalhar os gêneros textuais apenas no campo da estrutura e da forma não dará conta de uma análise mais ampla e aprofundada. É preciso, entre outras tarefas, analisar em qual contexto o gênero foi produzido, em que situação de produção e recepção aquele gênero foi escrito, pois avaliar um texto isolado do seu contexto de produção, de circulação é uma tarefa bastante difícil e limitada. Tomemos como exemplo os resumos de novelas que circulam em jornais impressos. Fora desse contexto de circulação, esse gênero de texto pode ser visto como uma produção de qualidade inferior, se julgado

como uma narrativa tradicional. Se avaliado, porém, como um resumo de novela será considerado um bom texto. (Coscarelli, 2007, p. 06). O texto a seguir,⁴ só pode ser entendido como uma boa narrativa se for considerado o seu contexto de circulação:

Flora avisa a Dodi que Zé Bob desconfia dele. Flora se muda para a casa que era de Donatela. Silveirinha pede para voltar a trabalhar no rancho. Donatela pensa em ir embora do sítio, mas Augusto César a convence a ficar. Os manifestantes invadem a casa de Romildo e saqueiam tudo. Romildo diz à imprensa que convidou os moradores. [...]

Sem se considerar o contexto em que este resumo costuma circular, ele poderia ser analisado como uma narrativa de natureza inferior, dado que tal evento discursivo narrativo não apresenta os aspectos prototípicos de uma narrativa: conflito, clímax, desfecho. Sem contar que recursos coesivos não são explorados no texto. Entretanto, se consideramos que tal texto é um resumo de novela, e que este se caracteriza por apresentar, por escrito e de modo breve, um capítulo de novela, que é escrito para uma audiência esperada, que acompanha os capítulos em série da obra e que, portanto, conhece os personagens e toda a situação que os envolve, e que é habitualmente publicado em revistas, jornais e *sites* da *internet*, então, assim, considerando todas essas condições de produção de um texto, ele deve ser considerado como um texto bem produzido.

Parece-nos que no estudo sobre gênero textual o mais relevante é que se perceba a funcionalidade, intencionalidade do texto, assim como os recursos lingüísticos usados pelo produtor para atingir o efeito de sentido pretendido. Mais do que listar apenas as características de um gênero, é essencial perceber com que objetivo alguém produziu determinado gênero textual. Acima de tudo é necessário interpretar o sentido do texto. É importante que se esteja consciente da flexibilidade, dinamicidade de cada gênero textual em questão. Portanto, os gêneros não são paradigmas a serem reproduzidos ou imitados, visto que sua natureza heterogênea, flexível, híbrida torna tal tarefa difícil de ser realizada.

1.3. Gênero textual e ensino de língua

O trabalho com gêneros textuais representa uma interessante oportunidade de se tratar a língua em seus mais diversos usos cotidianos autênticos, pois todas as atividades lingüísticas que as pessoas realizam no seu dia-a-dia se concretizam através dos gêneros textuais. Há muitos gêneros que produzimos diariamente e que devem ser tomados como objeto de estudo,

⁴ Resumo de um capítulo da novela A Favorita (Rede Globo), publicado no Jornal do Commercio, em 28 de setembro de 2008, no caderno jc na tv. Também disponível em www.jc.com.br/jcnatv.

de análise e de produção, uma vez que o professor de língua ensina seus alunos a produzir gêneros textuais e não frases soltas. Trabalhar com gêneros dá conta da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apontam o texto como objeto legítimo do ensino de língua materna. Uma vez que não devemos acreditar que os “alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que aprendam os gêneros orais mais formais”. (MARCUSCHI, 2002, p. 36). É necessário que o professor crie condições adequadas para que o aluno aprenda os diferentes “modos de ser” dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, como afirma Bazerman,

Gêneros são formas de vida, modos de ser. [...] São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (2006, p. 23).

Como já evidenciamos anteriormente, os alunos precisam conhecer os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, precisam familiarizar-se com suas especificidades, com suas possíveis variações, com sua natureza ora rígida, ora relativamente estável, com sua dinamicidade e plasticidade. A idéia de trabalhar com gêneros em sala de aula pode contribuir para a formação de leitores e produtores de textos interessantes, atraentes, eficientes naquilo a que se pretende alcançar com seu texto.

Mas para que tal empreitada tenha êxito como projeto didático e metodológico é imprescindível que o professor compreenda a natureza social, histórica e interativa que é inerente a todo gênero textual. É importante, ou melhor, essencial que sejam sempre explicitadas aos alunos as condições de produção e de recepção de um dado gênero textual. Para a produção de um gênero textual, é essencial que eles sejam informados sobre:

- a previsão do(s) interlocutor(es): *DE QUEM? PARA QUEM?*
- a definição do objetivo da interação pretendida: *PARA QUÊ?*
- a delimitação do assunto: *O QUE DIZER?*
- a projeção dos contextos em que o texto será produzido e em que irá circular: *EM QUAL SITUAÇÃO?*
- identificação do gênero / forma textual, dos recursos discursivos / textuais / lingüísticos : *COMO EXPRESSAR?*

Sendo assim, o gênero não está sendo analisado apenas sob a faceta da forma, pois ele não é só estrutura, mas é, também, função, como já vimos em Marcuschi (2002). É a função que ajuda o interlocutor a escolher as estratégias lingüístico-discursivas adequadas à

composição do texto para que ele produza o efeito esperado, alcançando a audiência esperada e as intenções pretendidas (informar, dar um aviso, convencer, anunciar, comentar etc.)

Acreditamos que o trabalho com gêneros não se esgota em apenas seguir modelos, formas prontas, muito mais, o trabalho com gêneros proporciona a oportunidade de se ampliar o repertório escrito do aluno para as diferentes necessidades que a sociedade lhes impõe. Sendo assim, no trabalho com gêneros

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos. Não precisamos saber escrever poemas ou textos literários, mas precisamos saber ler esses textos (a escrita desses textos pode ser um exercício lingüístico e/ou lúdico, sem a obrigação de ser um texto realmente literário). Precisamos saber ler e escrever bilhetes, recados telefônicos porque são textos freqüentemente usados. Agora também precisamos saber escrever torpedinhos, teclar no *msn*, ler e navegar em *sites*, usar mecanismos de busca, etc. (Coscarelli, 2007, p. 07).

Como bem nos ensina Bazerman (2006, p. 31), “a vitalidade da produção genérica dos alunos dependerá da vitalidade que investimos em nossos comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados dos alunos”. As propostas de trabalho com gêneros não proporcionam ao aluno apenas a identificação dos gêneros do discurso, mas também “propiciam ao aluno um ambiente de fala, um lugar para investirem sua energia e seu interesse”. (BAZERMAN, id., ibid.). Além disso, o trabalho com gêneros é uma forma de descobrir as habilidades dos alunos, os gêneros que conhecem e que “trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade”. (BAZERMAN, id., ibid. 2006). É ainda uma estratégia “para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis”. (Idem).

Então, cabe aos professores, com o intuito de desenvolver as mais diversas práticas de letramento dos alunos, promover atividades que busquem orientá-los na tarefa de analisar e de produzir textos, refletindo sobre “o que esses enunciados fazem e como eles fazem.” (BAZERMAN, 2006). O trabalho com gêneros em sala de aula deve ajudar a “introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco além dos limites de seu *habitat* lingüístico atual”. (BAZERMAN, 2006, p. 32).

O professor precisa planejar as suas aulas com os gêneros, pensando que cada situação é uma circunstância individual. Se o professor encontra

espaços genéricos apropriados para situar a atividade comunicativa de cada aula, os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis desde que falem aos ambientes que compreendem e aos quais querem falar. (Bazerman, 2006, p. 33).

Sendo assim, é necessário que haja uma negociação entre escola, aluno e professor, a fim de se decidir quais gêneros devem funcionar em cada sala de aula. Algumas escolas e alguns professores têm planejado com bastante clareza propostas de estudos de gêneros que priorizam as práticas de letramento mais significativas no mundo escolar e no mundo profissional. O professor deve estar sempre atento à motivação do aluno para escrever, pois esta é uma tarefa complexa. Desse modo, o professor precisa “identificar o tipo de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar”. (BAZERMAN, 2006, p. 32).

Uma vez que os alunos se sentem envolvidos e se comprometem profundamente com a atividade de escrever bem e em circunstâncias específicas, eles perceberão as possibilidades de sua participação em práticas de letramento em qualquer situação. Sendo assim, diante de situações novas de letramento, os alunos se sentirão mais seguros, pois já terão desenvolvido um conjunto de práticas de textos. Isso lhes possibilitará estabelecer comparações e, assim, se sentirem capazes de refletir e tentar resolver as novas situações com requinte e propriedade. Assim, é importante que os alunos conheçam forma/função dos gêneros, assim como é importante também que sejam conscientes da flexibilidade e da dinamicidade dos gêneros textuais.

Analisar as estratégias lingüísticas usadas em um texto, os efeitos de sentido pretendidos pelo produtor, os recursos que a língua nos oferece e as conseqüências que essas escolhas provocam nos textos que produzimos, nos parece uma tarefa bastante produtiva.

2. Gênero Textual e Multimodalidade

Embora a escrita tenha sido supervalorizada nos últimos séculos, é irrefutável que outros modos semióticos estejam coexistindo com ela no mundo pós-moderno, estabelecendo uma forte interação entre texto visual e texto verbal. Sabemos que a linguagem escrita sempre teve posição de supremacia em relação a outras formas de expressão da linguagem. Figuras, Ilustrações, Gráficos, Fotos apenas compareciam aos textos escritos, e ocupavam espaço meramente ilustrativo. Porém, com o impacto causado pelas novas formas de comunicação, impostas principalmente pelo advento da *internet*, texto verbal e não-verbal estão cada vez

mais se entrecruzando, desfazendo essa dicotomia entre texto e imagem e imprimindo novos modos de se olhar um texto. Essa forma de manifestação da língua, que direciona o olhar para “mais de um recurso semiótico, configurando-se como um traço constitutivo de qualquer gênero”, (AQUINO E SOUZA, 2008, p. 35) denomina-se Multimodalidade.

As ações interativas são multimodais, independente de serem orais, escritas ou visuais. Assim, o texto oral é multimodal, pois quando falamos, além das palavras gesticulamos, meneamos a cabeça, franzimos a testa.

Isto fica evidente, quando aprendemos com Dionísio (2005, p. 178), que

Quando falamos, usamos não só a voz, mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo. Se uma amiga me pergunta se eu gostei do corte de cabelo dela e eu respondo: lindo. Se digo a palavra *lindo* com *um sorriso no canto da boca ou balançando negativamente a cabeça*, certamente a minha opinião não será um elogio, e sim uma crítica, uma vez que palavras e gestos funcionam juntos na construção de sentido do meu enunciado. Isso significa dizer que a fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais (a palavra *lindo*) e recursos visuais (*um sorriso no canto da boca, balançando negativamente a cabeça*). Ou seja, dois modos de construção da informação foram envolvidos nesse ato de fala.

O mesmo ocorre com o texto escrito. Embora, em alguns casos, o texto escrito não tenha nenhuma imagem, ele é multimodal, uma vez que sua forma disposta no papel apresenta diferentes modos semióticos, tais como fonte, sublinhado, forma (itálico, negrito), recursos usados para destacar, enfatizar informações, notas de rodapé, constituem a multimodalidade.

A noção de Multimodalidade como diferentes modos de representação que compõem uma mensagem foi introduzida por Kress e Van Leeuwen (1996), e tem como base a Semiótica Social. A Teoria da Semiótica Social tem como função principal o estudo da troca de mensagens verbais ou não-verbais em diferentes contextos sociais. Dionísio (2005) afirma que todo texto é multimodal e as ações que praticamos no nosso dia-a-dia também são multimodais. Para a autora, a multimodalidade discursiva é inerente a todos os textos orais e escritos, e aponta quatro pressupostos que suportam esse princípio:

- as ações sociais são fenômenos multimodais;
- todo discurso é inerentemente multimodal;
- o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo e
- há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o planejamento textual e as inovações tecnológicas.

Desse modo, ao falarmos em multimodalidade não estamos tratando apenas de manifestações da língua escrita ou oral, mas de outras formas de representação de uma

mensagem – falada ou escrita – tais como gestos, entonações, tipo de letra, cor, tamanho, sublinhado, visto que todos esses recursos são usados na composição dos sentidos de um texto.

3. *Gramática Visual* de Kress e Leeuwen

Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que como a gramática na área de linguagem descreve as regras de combinação entre elementos formais na composição de palavras, frases e textos, a *Gramática Visual* descreverá a maneira como “pessoas, lugares e coisas ordenam-se em uma composição de maior ou menor complexidade”. (ROCHA, 2007, p. 55).

A *Gramática Visual*, segundo Kress e van Leeuwen (*apud* Rocha, 2007),

Aponta para diferentes interpretações da experiência e para diferentes formas de interação social. Ela pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um *layout* de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico. [...] os sentidos que podem ser realizados pelas línguas e pela comunicação visual sobrepõem-se em parte; quer dizer, algumas coisas podem ser expressas igualmente no visual ou no verbal; de outra parte, podem divergir: algumas coisas podem ser “ditas” só visualmente; outras, só no verbal. Mas, quando os gêneros podem ser transmitidos em ambos os sistemas, a maneira pela qual eles serão realizados será diferente. (p. 55)

Para Kress e Leeuwen (1996), o que é expresso no texto escrito por meio da seleção de classes de palavras ou estrutura sintática, na interação visual, a construção dos sentidos de uma mensagem se dará pela escolha de diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas composicionais.

O trabalho com o letramento visual proposto por Kress e Leeuwen (1996) pode ser aplicado “tanto à análise da linguagem quanto à análise de textos visuais, uma vez que estas também são formas de sistemas semióticos”. (AQUINO e SOUZA, p. 36).

A *Gramática Visual*, proposta por Kress e Leeuwen, “ao se utilizar dos princípios da gramática sistêmico-funcional de Halliday, como uma possibilidade de análise de objetos visuais”, (OUVERNEY, 2008, p. 48) [...], enfatiza a análise de imagens e a importância de um letramento visual mais amplo por parte do observador. Para uma investigação no que concerne ao texto visual, os autores sugerem que as três metafunções denominadas por Halliday (1978) de ideacional, interpessoal e textual são agora denominadas, de acordo com a sua gramática visual, representacional, interativa e composicional, respectivamente. (OUVERNEY, id., *ibid.*)

De acordo com Kress e van Leeuwen, (1996, *apud* Ouverney, 2008),

O significado representacional lida com a construção da natureza dos eventos, objetos e participantes, e com as circunstâncias que ocorrem no de curso.

O significado interativo ocupa-se dos recursos verbais e visuais entre falantes e ouvintes, escritores e leitores, audiência e o que é visualizado, isto é as imagens.

O significado composicional, por sua vez, utiliza-se da distribuição do que está sendo anunciado; focando no componente; focando no componente verbal e não-verbal.

(p. 49)

A função composicional se dá, conforme Kress e van Leeuwen (1996, *apud* Aquino e Souza, 2008, p. 36) por meio de três elementos, a saber:

Valor informativo. A localização dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam uns aos outros e ao espectador) lhes confere valores informativos específicos relacionados às várias “zonas” da imagem: esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem.

Saliência. Os elementos (participantes e sintagmas representacionais e interativos) são dispostos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, realizando-se através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez etc.

Framing. A presença ou ausência de estratégias de *framing* (realizadas através de elementos que formam linhas divisórias ou mesmo através das próprias linhas do frame, isto é, do enquadramento da figura) desconecta ou conecta elementos da imagem. (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 183)

Nesta dissertação, daremos destaque à função composicional e, nela, o valor informativo e a saliência, visto que pretendemos verificar as relações de sentido entre os textos visuais e os enunciados na seção de atividades dos livros didáticos em análise.

De acordo com esses estudiosos, elementos visuais podem ser mais ou menos destacados em relação a outros elementos de um texto e, assim, tornarem-se elementos mais ou menos importantes no todo do texto. Na perspectiva desses autores, o texto visual e o texto escrito devem ser vistos como “elementos complementares na construção de sentido, pois é a partir dessa complementaridade que se constitui o texto multimodal.” (AQUINO e SOUZA, id., *ibid.*, p. 37). Acerca disso, os autores afirmam existir “dois códigos integradores, o da composição espacial e o da composição temporal”. (*idem*) Sendo assim, a conexão dos “recursos multimodais a serviço da distribuição das informações em um texto é realizada de forma a construir significação” (*idem*) ou seja, o que está na parte inferior e superior, à direita e à esquerda, no centro e nas margens tem significados diferentes. Cada um com sua especificidade, cada parte do todo atribui sentidos ao texto.

Com relação aos valores informativos das partes inferior e superior de um texto, Kress e van Leeuwen informam que o que está “na parte superior é apresentado como Ideal, e o que está na parte inferior é o Real” (1996, p. 193). No tocante aos valores da esquerda e direita, afirmam que os “elementos localizados à esquerda são apresentados como Dado e os elementos à direita, como Novo (1996, p. 187). Assim, o lado esquerdo apresentará ao leitor algo que já é do seu conhecimento e o lado direito, trará algo novo, ainda desconhecido. Sobre os valores informativos do Centro e das Margens, os estudiosos afirmam que “se uma composição visual faz uso significativo do Centro, posicionando um elemento no meio e outros elementos ao seu redor, iremos nos referir ao elemento central como Centro e aos elementos à sua volta como Margens”(1996, p.206). A integração dos elementos supracitados atribui valores informativos ao texto, “não havendo como não recorrer à união do Dado, do Novo, do Ideal, do Real, das Margens e do Centro para compreender a significação global de um texto”. (AQUINO e SOUZA, id., ibid., p. 37).

4. Relação Palavra – Imagem

Na sociedade contemporânea, a imagem é cada vez mais parte essencialmente constitutiva da comunicação. Dionísio (2005) afirma que

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. [...] Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (p. 159)

Vivemos em um mundo cada vez mais permeado de imagens. Os usos cotidianos atestam cada vez mais isso. Na sociedade pós-moderna, a idéia de que as atividades comunicativas se efetivam exclusivamente por meio das modalidades oral e escrita tem sido contrariada. O uso de imagens diversas é uma forma de comunicação cada vez mais frequente na construção dos sentidos das interações sociais.

Todas as mudanças no cenário da comunicação contemporânea promoveram alterações significativas nas formas de letramento, que a partir de então passa a assumir sentido mais amplo. O letramento

típico da pós-modernidade agrega ao texto inúmeros recursos gráficos, cores, e principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (VIEIRA, 2007, p. 24).

Por sua natureza social, o letramento revela as práticas de leitura e de escrita de grupos sociais em determinado contexto sociocultural. Nesse ponto é possível falar agora em multiletramentos, como o “letramento computacional, o visual, o tecnológico entre outros”. (STREET, 1984, 1993, 1995 *apud* Vieira, 2007, p. 24).

Na sociedade contemporânea, as habilidades textuais devem seguir o caminho dos avanços dos recursos tecnológicos, e a qualidade mais valorizada, hoje, nos sujeitos sociais é a dinamicidade frente aos diferentes letramentos. As mais diversas práticas textuais compõem-se de diferentes modos semióticos, constituídos pela escrita, pela fala, pela sonoridade ou pela comunicação visual e recursos tecnológicos e, nesses casos, os sujeitos envolvidos nessas práticas de letramentos devem demonstrar desempenho competente na produção, bem como na interpretação dos diferentes textos multissemióticos.

5. Relação imagem - construção de sentidos

É inegável a idéia de que outros modos semióticos estejam coexistindo e interagindo com a escrita no mundo pós-moderno e que esteja ocorrendo uma forte interação entre texto visual e texto verbal na construção dos efeitos de sentido. Kress (1996) afirma que sempre houve comunicação semiótica e atesta que as mudanças ocorridas nos textos são muito mais uma alteração de foco. Segundo o autor, os desenhos, as figuras que antes tinham valor apenas ilustrativo, agora constituem parte da composição dos sentidos de um texto.

Assim, outras formas semióticas de expressão estão compondo a comunicação humana. Para Dionísio (2005, p. 159), “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos”. Para Vieira (2007, p. 24), “os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais”. O texto moderno exige muito mais do que frases, orações, períodos. Exige imagens, sons, movimento (TV, rádio, *internet*, cinema) que se entrecruzam para construir os novos sentidos dos textos contemporâneos.

As formas de interação da sociedade moderna estão mudando. Os mais variados recursos visuais estão se tornando bastante comuns nas interações que se dão no meio

tecnológico. As imagens representam parte constitutiva dos textos que circulam na sociedade atual. Já não é mais possível construir os sentidos de um texto sem considerar as imagens como parte da composição desses sentidos.

Neste novo cenário, não podemos esquecer de que, no contexto escolar, o livro didático ocupa papel central como ferramenta de ensino na construção do conhecimento e dos sentidos dos textos que estão inseridos nas diversas seções que compõem este material didático. Sendo assim, os LDs devem estar em constante atualização e em sintonia com os avanços na área da tecnologia.

Ao longo da história da inserção da imagem em materiais produzidos para o espaço escolar, o livro didático (LD) vem se destacando como um importante suporte de sua veiculação em atividades pedagógicas. São recorrentes as situações de uso da imagem como um caminho para trazer à sala de aula diferentes linguagens que circulam no cotidiano dos alunos. A partir do final da década de 1960, a imagem passou a ser mais utilizada nos LD de Português. As imagens passam a ser consideradas, portanto, um saber autorizado.

Nas últimas décadas, o LD vem apresentando mudanças nas propostas de seus trabalhos pedagógicos. Eles têm se apresentado mais interdisciplinares, integradores, exigindo, portanto, um professor mais atualizado, mais ágil e pronto para novos desafios.

É relevante observar que lidar com tantos desafios é uma tarefa árdua para o professor, se pensarmos nas lacunas de sua formação e na falta de investimentos em sua formação continuada.

Desenvolver um trabalho atualizado, lançando mão de um suporte tão importante – o livro didático – para o professor, para o aluno e para a família do aluno é, para o professor, um grande desafio. E mais ainda, se pensarmos que, muitas vezes, o professor nem participa da escolha de tal recurso didático ou que este recurso é, muitas vezes, o único referencial teórico de que o professor dispõe.

Nesse ponto vale a pena refletir sobre o papel do professor ao lidar com a leitura das diferentes linguagens que os LDs apresentam e a incompatibilidade da formação do professor diante de manuais didáticos cada vez mais renovados e desafiadores.

De acordo com os PCN (1998), o legítimo objeto de estudo das aulas de língua deve ser o texto – oral, escrito e não-verbal. Em geral, na escola, essa orientação não é atendida, uma vez que, a maioria dos professores que faz do texto o centro de seu trabalho não inclui em seus planos de ensino o estudo das relações entre imagem e texto verbal. Mesmo nos livros didáticos, o tratamento dado às práticas de reflexão sobre as relações texto-visual e texto verbal afigura-se ainda preliminar.

É nessa perspectiva que elaboramos esta dissertação que tem como foco a análise das variedades de gêneros visuais que compõem a seção de atividades dos livros didáticos de Português, Matemática, História e Ciências e os usos destes textos na seção de atividades destes manuais. Procuraremos verificar como se constitui a relação texto visual e texto verbal na seção de atividades dos livros didáticos em questão.

No próximo capítulo, abordaremos o desenvolvimento da imagem em manuais didáticos. Como estes ocupam papel central no espaço escolar, é do nosso interesse traçar um percurso histórico da inserção da imagem nesses materiais didáticos.

CAPÍTULO II

A IMAGEM EM MANUAIS DIDÁTICOS: UM PERCURSO HISTÓRICO

1. Livro didático e ensino

A escola é um espaço composto por muitos objetos: quadro, piloto, cadernos, livros, canetas, lápis e, mais raramente, computador, televisão, vídeo, *dvd*, *datashow*, porém, “qualquer que seja o conjunto de coisas que constitua o *material escolar*, alguns elementos são mais essenciais do que outros porque influem mais diretamente na aprendizagem. Entre os elementos mais essenciais destacam-se os livros”. (LAJOLO, 1996, p. 04).

No Brasil, os livros didáticos têm papel central na produção de conhecimento, “sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter – e efetivamente têm – papel importante na escola”. (Id., *ibid.*, p. 06). Nesse quadro, encaixam-se os livros didáticos por sua, entre outras, importante função na construção do conhecimento dos alunos.

Apesar de já existirem outros recursos mais modernos que dão suporte ao professor em sua tarefa de ensinar, é inegável que o livro didático ocupa um papel de protagonista no cenário escolar brasileiro. Como caracterizar esse material escolar que tem lugar privilegiado na maioria das salas de aula brasileiras? O que é um livro didático?

No dizer de Lajolo (Id., *ibid.*, p.06),

Didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina. (Id., *ibid.*, p. 06).

Para Stray (1993, p. 77-78 *apud* Freitas 2007, p. 02), o livro didático

pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” . No universo escolar atual, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias audiovisuais, *softwares* didáticos, *CD-Rom*, *Internet*, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central.

Neste cenário educacional, o livro didático (LD) pode ser considerado hoje, no Brasil, o material de ensino e de aprendizagem mais importante, em grande parte das escolas, tanto para o professor quanto para o aluno. Além de desempenhar papel central na vida do professor e dos alunos, o LD é o produto mais vendido pelas editoras do Brasil. Dados dos últimos dez anos revelam que houve uma expansão de LDs produzidos nas editoras nacionais. Segundo a Câmara Brasileira do Livro – CBL, em 1996, os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor. (1996, p. 02).

As editoras de LDs disponibilizam às escolas, aos professores e aos dirigentes de escolas milhares de livros adquiridos pelo Governo Federal desde o final dos anos sessenta, com crescimento significativo a partir dos anos oitenta até os dias atuais. Segundo Wander Soares, vice-presidente da Associação Brasileira de Livros (Abrelivros) e Diretor da Editora Saraiva, “nos dois últimos exercícios, o Governo investiu US\$ 681,2 milhões na aquisição de livros didáticos, comprando 130,4 milhões de exemplares em 1995 e 90 milhões em 96”.

Neste contexto,

Governo e editoras estabelecem, dessa forma, relações de mão dupla em muitos sentidos. A assinatura dos acordos com o MEC, no final dos anos sessenta, marcam o início desta relação entre editoras e o governo brasileiro. Os investimentos governamentais nessa área cresceram vertiginosamente no decorrer dos anos 70, 80 e 90, ajudando a alavancar o setor editorial nacional. (OLIVEIRA, 1984, p. 73.).

As editoras brasileiras entendem que um grande número de professores e de escolas, por inúmeras razões, tem dificuldade em promover mudanças na sua prática de ensino sem o apoio de um suporte didático consistente que, na grande maioria das vezes, é o responsável pela organização das aulas dos professores. (OLIVEIRA, 1984). Por isso, buscam, cada vez mais, investir na qualidade desse material didático tão importante para professor e aluno.

No processo de escolha do LD, o professor, muitas vezes, não tem clareza quanto aos eixos, aos parâmetros, aos critérios que deve guiar sua opção. Não é raro ouvir professores, em reuniões de planejamento, defenderem que “tal conteúdo precisa ser trabalhado, porque está no livro didático”. Esse tipo de afirmação denota um discurso inconsistente sobre os parâmetros que orientam sua escolha, nesse caso o professor toma o livro didático como guia de sua prática de ensino.

Na maioria das vezes, o professor não compreende (ou desconhece) a proposta curricular da escola, do Município ou do Estado em que trabalha ou, mesmo, não tem acesso a documentos oficiais, tal como os PCN e acaba adotando o LD como programa, ou seja, o livro didático passa a ser o guia, o parâmetro a ser seguido.

É impressionante a centralidade que os LDs possuem nas escolas brasileiras. O professor transformou-se em um quase refém desses materiais instrucionais, porque além de serem um material de referência para os alunos são, na maioria das vezes, organizadores das atividades desenvolvidas nas escolas.

Segundo Gatti Junior (2004, p.12), isso se dá porque os docentes brasileiros enfrentam inúmeras dificuldades, que são do conhecimento de todos, tais como baixos salários, falta de condições adequadas para estudar e preparar as aulas, má formação inicial e ausência de formação continuada, sobrecargas de trabalho, com muitas aulas semanais e pilhas de trabalhos e provas para corrigir etc.

Segundo o pesquisador, a situação do professor brasileiro nem sempre foi assim. Conforme este doutor em educação, quando o número de alunos que ocupavam as carteiras escolares era reduzido, os professores, embora não ganhassem salários justos, tinham melhores condições de trabalho. Para Gatti Junior (2004),

A escola, *grosso modo* restringia-se a formar as camadas mais abastadas da população. A expansão da rede escolar brasileira, iniciada nos anos sessenta de fato, era um arremedo de escola para as massas. Para a formação dos estratos mais carentes da população foram disponibilizados, quase sempre, os piores prédios escolares, os professores menos capacitados e minguados investimentos financeiros. Para a formação das elites, sempre foram desviados o que de melhor se poderia oferecer em Educação, bons prédios escolares, professores mais preparados e recursos financeiros vultosos. (p. 12).

Foi nesse contexto que nasceu o livro didático que atualmente conhecemos. É certo que ele passou por profundas alterações no decorrer dos anos, “de conteúdo ou de edição, mas houve a permanência de uma função paliativa no cenário escolar”. (Id., *ibid.*, p. 12).

Mas, essa centralização do livro didático não ocorre apenas no Brasil. Em outros países, como a França e os Estados Unidos, o lugar ocupado pelos LDs aparece claramente quando se observa a forma como ele é usado pelos professores e alunos nas escolas. Segundo Apple (1996, p. 85 *apud* Gatti Junior, 2004, p. 02),

Nos Estados Unidos, país bastante diferente do nosso, calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa são ancorados neste mesmo instrumento educacional.

Na França, em 1996, as editoras, concentraram aproximadamente 20% do negócio editorial. “As editoras norte-americanas, em 1980, concentravam cerca de 25% dos seus negócios no ramo dos livros escolares, o que, em valores absolutos, alcançou 1,5 bilhão de dólares”. (Id., *ibid.*, p. 02).

É interessante observar, que há alguns anos, o setor de livros didáticos não ocupava tal centralidade, nem no dia-a-dia dos alunos e professores, nem na produção editorial. “Dos anos trinta ao início dos anos sessenta, os chamados manuais escolares eram solicitados pelos professores aos alunos, mas nem sempre eram utilizados”. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 04).

Ao oferecer tais condições, os LDs acabam sendo quase insubstituíveis “depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares”. (Id., *ibid.*, p. 04).

Os manuais didáticos, nesta perspectiva,

substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos e, [...] passaram a ser os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. (Id., *ibid.*, p. 05).

Na Grécia antiga, os manuais didáticos foram utilizados constantemente nas sociedades que possuíram uma educação escolar institucionalizada, o que demonstra que há muito esta ferramenta de uso pedagógico está presente na cultura escolar.

Como é do nosso interesse investigar o desenvolvimento dos LDs no Brasil e a inserção da imagem nestes materiais, daremos continuidade à nossa pesquisa, apresentando um breve histórico da evolução dos programas nacionais dos livros didáticos, enfatizando a importância desses programas para a passagem dos antigos manuais até os livros didáticos que hoje conhecemos. Destacaremos, mesmo que brevemente, a influência de tais programas na evolução dos LDs que a maioria das escolas brasileiras fazem uso. Em seguida, apresentaremos como se deu a inserção da imagem nos manuais didáticos ao longo da história desse suporte pedagógico, que vem se destacando como importante veículo de informação e construção do conhecimento no cenário escolar brasileiro.

Em 1938 o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática.

2. Evolução dos programas nacionais de LDs no Brasil

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com “a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL)”

(FREITAS, 2007, p. 02). Seu objetivo era “contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção”. O primeiro passo havia sido dado, mas demorou algum tempo para seguir adiante, pois apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas. (FREITAS, 2007, p. 02).

Conforme Freitag et al.(1997 *apud* Freitas, 2007, p. 02),

Em 1938 o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática.

Em 1945, após sérios questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, “o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45”. (FREITAS, 2007, Id., *ibid*). Ainda de acordo com Freitas, *id.*, *ibid.*)

O Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) fizeram um acordo, em 1966, permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos.

Em relação a este acordo houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle (FREITAS, 2007).

Conforme Freitas (2007, p. 03),

Em 1971 com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.

Em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº. 77.107, de 4/2/76 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém os recursos não foram suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais.

Em 1983, quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF.

Houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag et.al. (1997), dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Ainda de acordo com Freitas (2007), “já nesta época propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental”. É interessante observar que alguns estados já ofereciam aos seus professores a possibilidade de escolha de seus livros didáticos. Conforme Freitas (id., ibid.), “o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº. 91.542, de 19/8/85”, apontando mudanças significativas, dentre as quais podemos citar:

- garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;
- aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas. (Freitas, 2007, p. 03).

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), “só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva” de livros didáticos. (FREITAS, 2007, p. 03).

O foco do PNLD é o segmento Ensino Fundamental de escolas públicas, incluindo as classes de alfabetização infantil, e este programa assegura a gratuidade dos livros. De acordo com o PNLD, cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do primeiro ano é destinada também uma cartilha de alfabetização. (FREITAS, 2007).

Ainda de acordo com Freitas (2007, p. 04),

Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado em 2007.

Salientamos que O PNLD é um programa que atende também portadores de deficiência visual e auditiva. Apesar de ser um investimento ainda tímido, vale ressaltar que esta é uma medida muito importante que está sendo tomada com o intuito de garantir espaço na sociedade para pessoas portadoras de tais deficiências, promovendo oportunidades para que estes sintam-se cidadãos/sujeitos ativos capazes de participar ativamente da sociedade da qual fazem parte. É o que nos aponta Freitas (2007, p. 05), quando afirma que

Os portadores de necessidades especiais são atendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático em Braille. Neste programa, os estudantes cegos ou com deficiência visual, do ensino fundamental das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos começaram a ser beneficiados, de forma gradativa, com exemplares em Braille. Aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio foi realizada a compra e distribuição, no ano de 2007, de dicionários trilingües (português, inglês e libras). Além disso, aos alunos com surdez de 1ª a 4ª série, foram destinados cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-rom (FNDE, 2008).

3. Percurso histórico: dos manuais aos livros didáticos

Conforme Gatti Junior (2004), na Europa, antes da existência da imprensa, os estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos. Os livros eram raros e geralmente manuscritos. Com o advento da imprensa isso mudou e os livros foram os primeiros produtos feitos em série. Inclusive, a prática do ditado remonta a essa época, pois era a maneira mais econômica de se ter acesso aos textos escolares. Segundo o autor (2004), não é de se estranhar que essa prática tenha perdurado tanto, pois durante muito tempo, os livros foram “mercadorias de acesso restrito às classes mais abastadas. Em alguns países, como o nosso, ainda são”. (Id., ibid., p. 06).

Os LDs ganhavam, no século XVII, uma função que conservaram até hoje, a de locadores dos “caracteres das ciências”. (OLIVEIRA, 1984, p. 25). Durante os séculos que se seguiram, a palavra impressa, principalmente, aquela registrada na forma de livros científicos, ganhariam estatuto de verdade que ainda hoje se dissemina em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas. (GATTI JUNIOR, 2004).

Aqui no Brasil, até a década de 1920, os livros didáticos eram, em sua maioria, de autores estrangeiros e publicados no exterior, especialmente na França e em Portugal. A escola também se configurava como um espaço para poucos, especialmente para os filhos das pessoas mais abastadas. A partir da década de trinta, esta situação, ainda que lentamente, começa a mudar. Livros didáticos com autores brasileiros tornam-se mais freqüentes, mas ainda continuavam sob a posse de poucas pessoas.

Entre as décadas de trinta e sessenta, os livros didáticos permaneceram no mercado editorial sem sofrer grandes alterações. Seus autores eram oriundos de lugares considerados na época de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II (Gatti Junior, 2004). Os livros didáticos, que não eram a mercadoria principal, eram publicados por poucas editoras, e não apresentavam processo de didatização, nem de adaptação da linguagem à faixa etária para as quais se destinavam. (Id., *ibid.*, p. 07).

A partir da década de sessenta, os livros didáticos começam a passar por uma fase transitória. Todas as características que os LDs apresentavam entre os anos 30 e 60 foram se transformando e se adaptando a uma nova realidade no ambiente escolar brasileiro. Neste período, com a democratização do ensino, surgem, no cenário escolar, novos personagens, os operários e camponeses.

Conforme Gatti Junior (2004),

Com esta “democratização”, ocorreu uma série de mudanças na escola e na sociedade brasileira, que se expressam também na lógica de produção dos textos escolares, que de manuais pouco utilizados passaram a ser livros didáticos, com um papel central no universo escolar e nos planos dos governantes, especialmente no período que começa com a ditadura militar, imposta pelo Golpe de 64, e segue até os dias de hoje.

Na área de língua portuguesa, segundo Soares (2002 *apud* Maroun, 2007, p. 79), os livros didáticos eram poucos. A Antologia, de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, foi o livro das aulas de Português desde sua edição nos últimos anos do século XIX, até a década de sessenta, do século XX. A primeira edição é de 1895 e a última é de 1968 ou 1969. Era o livro que dominava todas as aulas de Língua Portuguesa.

Ainda de acordo com Maroun (2007),

A Antologia Nacional era apenas uma antologia, uma coletânea de textos. Ao lado da Antologia, usava-se uma gramática normativa, sem exercícios e sem atividades. O aparecimento de exercícios e atividades para os alunos, que caracteriza, hoje, os livros didáticos, ocorreu a partir dos anos 50, 60.(p. 80)

Conforme Bezerra (2002, p. 35), o formato que o LD tem hoje – com textos, estudo do vocabulário, interpretação, gramática, ortografia, propostas de produção de textos e ilustrações – surgiu no final da década de sessenta e se consolidou nos anos 70, quando se iniciou a expansão editorial de manuais didáticos, que nos anos 80, chegou próximo a 20.000 títulos e na década de 90 em torno de 25.000. Nos exemplos a seguir, podemos confirmar o formato apontado por Bezerra (2002) para os livros didáticos (organizados por seções). Para

isso, tomamos dois LDs de Português das décadas de 70 e 80 destinados a turmas de 5ª e 6ª séries, respectivamente.

O LD1, intitulado “*COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem*”, é destinado a alunos de 5ª série do primeiro grau, produzido por Reinaldo Mathias Ferreira e publicado pela editora Ática, em 1977. O livro não apresenta sumário, nem unidades. Mas é possível perceber que há, no seu interior, uma organização por capítulos/unidades que se assemelha aos capítulos/unidades dos LDs atuais, embora não apareça a denominação sumário/índice, ou subseções capítulos/unidades.

Cada “unidade/capítulo” é dividida por seções. Percebemos que cada “unidade/capítulo” tem um texto de abertura e, em seguida, as seções, a saber:

- I. ESTUDO DAS IDÉIAS
- II. DISCUSSÃO EM GRUPOS
- III. ESTUDO DO VOCABULÁRIO
- IV. ESTUDO DA COMPOSIÇÃO
- V. TRABALHO DE PESQUISA
- VI. AUTOMATIZAÇÃO GRAMATICAL
- VII. ATIVIDADES EM GRUPOS

A seguir, mostraremos exemplares de algumas dessas seções.

EXEMPLO (01): *texto de abertura*

Será que os índios vão entender a explicação sobre o avião?
Leia a entrevista para saber.



Observe antes estas explicações:

mímica: gesticulação, ato de exprimir o pensamento por gestos;
arredios: ariscos, esquivos, que se afastam do convívio;
Juruna: índios do Rio Xingu (Alto Xingu, em Mato Grosso);
linhas aerodinâmicas: formato de avião que lhe permite deslocar-se com menor resistência do ar;
perspicaz: talentoso, sagaz, que tem agudeza de espírito.

A comunicação entre os índios

Pergunta: Orlando, você lembra como foram seus primeiros contatos com os índios e as dificuldades em se comunicar com eles?

Resposta: Inicialmente pensávamos que fosse muito mais difícil do que na realidade aconteceu. Principalmente porque eram índios arredios, índios em estado de guerra. Nós verificamos, depois do primeiro contato direto, que o índio se expressava na sua língua e completava o seu pensamento com a mímica, e nós passamos a entender perfeitamente tudo aquilo que ele queria dizer. Mais tarde vimos, também, que mesmo índios de tribos diferentes quando entravam em contato, entre eles, cada um falava a sua língua e a mímica completava seu pensamento. Nunca vimos nenhum índio sair de uma conversação com outro índio sem compreender aquilo que realmente havia sido transmitido.

Pergunta: Considerando a diferença de linguagens, alguma vez você teve dificuldade em expressar alguma coisa importante?

Resposta: Claro. Certa vez um índio me disse que no começo os Juruna achavam que o avião era uma ave de asa dura que o civilizado havia amansado e se utilizava dela. Quando eles entraram num avião começaram a querer saber como o avião andava. E como é que você vai explicar a um índio o processo do motor a explosão? Como vou explicar a um índio as linhas aerodinâmicas do avião, a função da hélice entrando como um parafuso no espaço? Claro que nós encontramos dificuldades para isso, mas eles hoje — coisa extraordinária! — hoje eles nos contam, nos explicam, como o avião voa.

7

(Continuação do texto de abertura)

25 **Pergunta:** E como é que eles explicam?

Resposta: Engraçado! Sem que ninguém tenha ensinado, eles dizem que esse avião, essa hélice, parece aquele negócio de abrir garrafa — fura e vai entrando no ar. O nosso índio é muito perspicaz, é muito inteligente.

Trecho de entrevista concedida por ORLANDO VILAS BOAS a J. A. DE GRANVILLE PONCE, especialmente para este livro.

DADOS BIBLIOGRÁFICOS DO AUTOR: Orlando Vilas Boas, sertanista e indigenista brasileiro, nasceu em Santa Cruz do Rio Pardo (SP), em 1914. Juntamente com os irmãos Cláudio e Leonardo, tomou parte nos primeiros trabalhos de desbravamento do Brasil Central (1943) sendo que em 1948 passou a chefiar a expedição Roncador Xingu, instituída pelo Governo Federal com a finalidade de desbravamento e futuros núcleos de povoação. A expedição atingiu as águas do Tapajós, deixando no seu roteiro 26 campos de pouso, sendo que dentre eles 5 se transformaram em importantes pontos de apoio da navegação aérea brasileira (Atagarças, Chavantina, Xingu, Cachimbo e Jacareacanga). Desenvolveu campanha pela criação de ampla reserva indígena e participando de um grupo nacional liderou a criação do Parque Nacional do Xingu, que ficou sob sua direção. Criou com o irmão Cláudio nova política indigenista, baseada na defesa dos valores culturais do índio, a fim de evitar o desaparecimento de grupos e tribos. Escreveu, em parceria com Cláudio, um *Diário* de suas atividades e *Xingu — os Índios, Seus Mitos* e outros trabalhos publicados em universidades brasileiras.

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem* – 5ª série - autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 08)

Neste ponto, é interessante observar que este primeiro texto de abertura do livro não é um texto literário, mas uma entrevista, gênero textual do domínio discursivo jornalístico. Embora, neste caso, a entrevista não tenha sido transcrita de jornal ou revista e tenha sido escrita especialmente para o livro didático, não se trata de um texto literário fazendo a abertura do livro didático. Este traço revela a descentralização (já na década de 1970) do texto literário como único objeto legítimo para o ensino de língua.

EXEMPLO (02): seção - *Estudo das idéias*

O extrato transcrito abaixo é parte de um total de 12 questões sobre o estudo das idéias do gênero de texto entrevista apresentado anteriormente.

I — ESTUDO DAS IDÉIAS

Depois da leitura atenta da entrevista, você poderá facilmente resolver estas questões:

- 1) Três são os irmãos Vilas Boas que há muito se dedicam ao índio brasileiro. Com qual deles foi feita esta entrevista?
 Orlando. Cláudio. Leonardo.
- 2) Pensava-se de início que a comunicação com os índios seria difícil porque estava em um estado de guerra
- 3) Quando precisam se comunicar com pessoas de outra língua, os índios:
 pedem para alguém traduzir. completam a fala com os gestos.
 procuram falar lentamente. falam na língua dessas pessoas.
- 4) Que pergunta você acha que o índio quer fazer? Escreva-a no balão:
- 5) O sertanista Vilas Boas apresenta três dificuldades para a explicação do funcionamento de um avião. Quais são?
a) Processo de montar
b) as linhas aerodinâmicas
c) a hélice

8

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem – 5ª série* – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 08)

EXEMPLO (03): Seção – *Discussão em grupos*

II — DISCUSSÃO EM GRUPOS

Que solução você pode dar a estes problemas?

- 1) Se você fosse entrevistar Orlando Vilas Boas, quais seriam as cinco perguntas que lhe faria?
- 2) Se você fosse entrevistar os índios do Alto Xingu, quais seriam as cinco perguntas que lhes faria?
- 3) Se um índio lhe perguntasse como funciona um rádio, como lhe explicaria?
- 4) Se você tivesse que viver entre os índios e só pudesse levar, além de suas roupas, apenas cinco coisas, que levaria? Por quê?
- 5) Se um índio viesse à sua cidade, quais os cinco lugares que lhe mostraria para que ele tivesse boa impressão? Justifique.
- 6) Quais as cinco medidas que você tomaria para fazer com que os índios possam viver melhor?

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem* – 5ª série – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 10)

EXEMPLO 04: Seção – *Estudo do vocabulário*

III — ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Nesta parte do estudo, é muito importante usar o dicionário. Você tem um?

- 1) **Índio** pode ter três significados. Em qual deles a palavra foi empregada no texto?
 Indiano, habitante ou natural da Índia.
 Aborígine, habitante primitivo da América.
 Metal branco, mole e maleável.
- 2) Escreva no diagrama os nomes de índios de outras tribos do Brasil. Se tiver dificuldades, use as palavras seguintes as letras: D, F, H, L, X, Z. Depois, basta copiar.
JALVADE
GULARANHI
CHARAFIBA
TALPUFIZA
TULPINHIQUIM
CAXINGANGULE
TAXMOLHIDO

J	A	V	A	E															
G	U	A	R	A	N	I													
P	A	R	A	I	B	A													
T	A	P	U	I	A														
T	U	P	I	N	I	C	U	I	A										
C	A	I	N	G	A	N	G	U	L	E									
T	A	M	O	L	I														

- 3) **Língua**, no texto é:
 órgão musculoso e móvel da boca.
 parte do calçado que se localiza abaixo dos cadarços.
 linguagem, fala, idioma.
- 4) Empregue a palavra **língua** em três frases: uma para cada significado da questão anterior:
a) _____

- b) _____

- c) _____

10

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem* – 5ª série – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 10)

As seções “Discussão em grupo” e “Estudo do vocabulário” também fazem parte do conjunto de atividades da entrevista. A seção “Estudo do vocabulário” é composta por um total de 10 exercícios, transcrevemos apenas 04 deles, uma vez que nosso maior objetivo aqui é mostrar as seções que organizam esta obra.

EXEMPLO (05): Seção – *Estudo da composição*

Os exercícios de “Estudo da composição” também fazem parte das atividades da entrevista e continuam na página 13 do livro didático.

IV — ESTUDO DA COMPOSIÇÃO

Já sabemos que o texto em estudo é uma entrevista. As entrevistas se constituem de perguntas e Resposta. Quem pergunta é o **entrevistador**. Quem responde às perguntas é o entrevistado. Neste trabalho tivemos:

a) **Entrevistador:** J. A. Ovarilha Ponce, que fez três perguntas

b) **Entrevistado:** Antonio Velazquez, que deu três respostas

Cada resposta dessa entrevista se divide em partes. Identifique-as, relacionando as duas lunas:

Primeira resposta:	Desde:	Até:
a) O que se pensava. b) O que se verificou. c) O que se viu.	(B) Nós (C) Mais tarde (A) Inicialmente	dizer. transmitido. guerra.
Segunda resposta:	Desde:	Até:
a) O que os índios pensavam. b) O que perguntavam. c) Qual era a dificuldade. d) O que aprenderam.	(C) E como é (A) Claro (D) Claro que (B) Quando eles	no espaço. dela. avião voa. andava.
Terceira resposta:	Desde:	Até:
a) Como explicam. b) Como são.	(a) Engraçado! (b) O nosso	no ar. inteligente.

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem – 5ª série* – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 12)

EXEMPLO (06): Seção - *Trabalho de pesquisa*

V — TRABALHO DE PESQUISA

A contribuição dos índios para nossa cultura é inestimável. Nada mais justo, portanto, que aprendamos um pouco mais sobre eles. Procure resolver estas questões, consultando a biblioteca e seus professores:

- 1) Comemoramos o Dia do Índio a 19 de abril
- 2) Cite cinco nomes indígenas de pessoa: Massir, Juraci, Bira, Ra, Araci, Macuma.
- 3) Cite cinco nomes indígenas de lugares (Estados ou cidades): Goas, Índia, Curitiba, Parana, Paratinga.
- 4) Transcreva um texto indígena (lenda indígena).

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem* – 5ª série – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 08)

EXEMPLO (07): Seção – *Automatização gramatical*

VI — AUTOMATIZAÇÃO GRAMATICAL

Vamos resolver estas questões?

- 1) Um grupo de pessoas resolveu fazer uma expedição pela selva. Lá chegando, Carlos resolveu explorar o terreno em volta do acampamento, mas foi sozinho, sem avisar ninguém. Inexperiente como era, logo se perdeu e, por mais que procurasse, não encontrou o caminho de volta. Temendo ser atacado por algum animal ou preso por índios bravios, Carlos quase se desespera. Se você fosse ele, qual destas providências tomaria?

14

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem* – 5ª série – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 14)


No exemplo (07), a seção intitulada “Automatização gramatical” soma um total de 12 exercícios, iniciando na página 14 até a página 20. É a seção que apresenta mais exercícios.


São exercícios longos e, às vezes, uma questão toma quase toda uma página. Percebemos, neste ponto, a centralização do ensino de língua acerca de questões gramaticais, como ainda ocorre em alguns livros didáticos atuais.


EXEMPLO (08): Seção – *Atividades em grupo*


VII — ATIVIDADES EM GRUPOS


- 1) Faça uma relação ilustrada dos principais meios de comunicação que a equipe conhece.
- 2) Às vezes nos comunicamos por gestos. Faça desenhos ou cole gravuras em que a comunicação é feita por gestos (exemplos: **Não!** **Adeus!** **Quero dinheiro** etc.).
- 3) Desenhe em cartolina (ou use colagem) os principais sinais de trânsito, indicando que mensagem eles transmitem.
- 4) As cores também podem ser usadas como código. Em que situação isso acontece? Faça ilustrações.
- 5) **Logotipo** é o símbolo que identifica uma empresa, uma entidade etc. Identifique cada um destes (só apresentamos alguns e demos preferência àqueles que não usam letras):


a) 


d) 


g) 

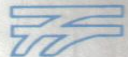
i) 


b) 

e) 

h) 

j) 

c) 

f) 

QUE DIZEM OS SÍMBOLOS?

Alguém coloca o dedo indicador sobre os lábios, e logo se entende: silêncio! Quem vai atravessar a rua olha para o sinal. Se estiver vermelho, espera. Verde, passa. Levanta-se o polegar, e todos compreendem: positivo. Olha-se um pequeno logotipo e vê-se a imagem de uma firma. A mão espalmada de Hitler empolgava as massas nazistas, também fanatizadas pela cruz suástica. A

flor dos **hippies** significa não-violência. Um coração, o amor. Os punhos cerrados marcam o protesto jovem. O indicador, as cores, o polegar, o logotipo, a mão espalmada, a cruz, a flor, o coração, os punhos cerrados são alguns símbolos, através dos quais o homem se comunica, se expressa e afirma uma idéia.

MARIA EDUARDA ALVES DE SOUZA. *Enciclopédia Bloch*. Rio de Janeiro, Bloch Ed., junho de 1971, n.º 50, p. 84.

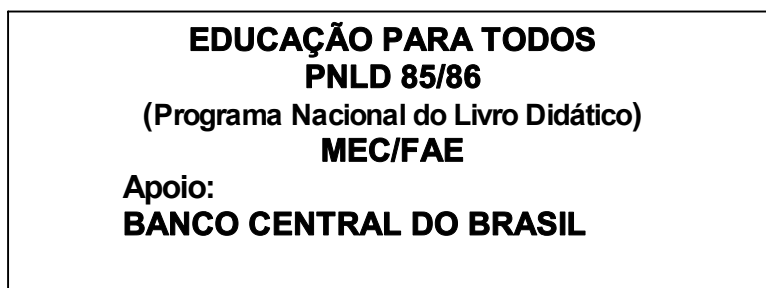
20

Livro: *COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem* – 5ª série – autor: Reinaldo Mathias Ferreira, editora Ática, 1977. (Pág. 20)

Como vimos, na década de 70, com a expansão editorial os LDs passaram a ser organizados por seções. É recorrente também, nesta década, o uso de textos visuais, na seção de exercícios, como apoio à aprendizagem e à fixação dos conteúdos trabalhados.

O LD2 que tomamos para análise foi publicado pela editora Saraiva, no ano de 1986, produzido por Maria da Conceição Castro Souza e era destinado a alunos que cursavam a 6ª série do primeiro grau. O título do livro é “*PORTUGUÊS BÁSICO*”. Esta obra didática já

fazia parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Na capa do livro, há um quadro com as seguintes informações:



Estas informações, descritas na capa do livro, revelam aspectos tais como a busca pela democratização do ensino (EDUCAÇÃO PARA TODOS), a criação de programas para a melhoria da qualidade de ensino (PNLD) e a parceria com outras instituições (BANCO CENTRAL DO BRASIL).

Neste manual didático, há um índice que apresenta as 12 unidades que organizam o livro. Cada unidade apresenta três tópicos: 1. LENDO E INTERPRETANDO; 2. FALANDO, OUVINDO E ESCREVENDO; 3. CONECENDO MELHOR A NOSSA LÍNGUA. Cada tópico está subdividido por seções, assim organizadas:

1. *LENDO E INTERPRETANDO*

- **Texto**
- **Texto de apoio**

2. *FALANDO, OUVINDO E ESCREVENDO*

- **Técnica de composição**
- ✓ Atividade oral
- ✓ Atividade escrita
- ✓ Treino lingüístico

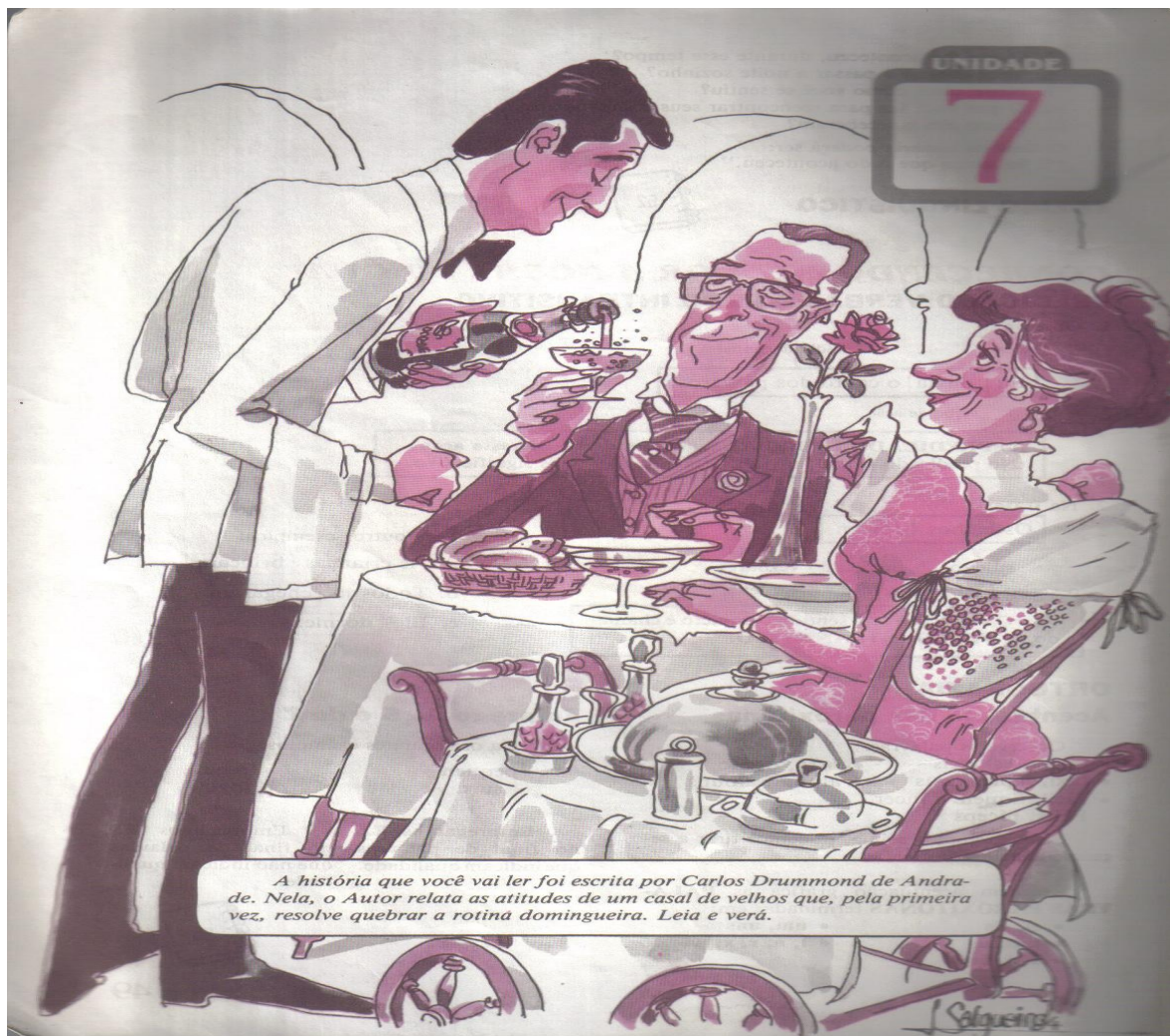
3. *CONHECENDO MELHOR A NOSSA LÍNGUA*

- **Gramática**
- **Ortografia**

No final do livro, há um glossário e um apêndice com o conteúdo “verbos auxiliares. Na abertura de cada unidade, a autora apresenta uma imagem que tem alguma relação com o texto de abertura e, dentro de uma caixa de texto, ela faz uma introdução, apresentando, por

exemplo, o suporte do qual o texto foi transcrito, o título e uma síntese do texto, estimulando o interesse do aluno pela leitura. Vejamos um exemplo disso que acabamos de explicar, a seguir:

EXEMPLO (09): *Texto de abertura – Seção “Lendo e interpretando”; subseção “Texto”.*



Livro: Português Básico – 6ª série. Maria da Conceição Castro Souza, editora Saraiva, 1986 (Pág. 50)

Mostraremos, a seguir, mais algumas das seções que compõem este livro didático, sobre as quais já mencionamos.

FALANDO, OUVINDO E ESCRREVENDO

TÉCNICA DE COMPOSIÇÃO: POSIÇÃO DO NARRADOR

Já sabemos que quem narra uma história é chamado **narrador**.

Agora veremos como o narrador pode-se colocar para contar sua história.

Observe:



A turma do Valzinho fugia em peso e ia jogar pelada.

Nesse exemplo, o narrador conta o fato, conforme vê e observa.

A narrativa é feita em terceira pessoa.

Nós fugíamos em peso e íamos jogar pelada.

Nesse exemplo, o narrador não é apenas observador; ele participa dos acontecimentos.

A narrativa é feita em primeira pessoa.

ATIVIDADE ORAL

1. Dê palavras relacionadas ao termo **esporte**.
2. Tente irradiar uma pelada.
3. Entre os textos lidos “Os pequenos craques” e “Pelada de subúrbio” há alguns pontos em comum.

Reúna-se com seu grupo para descobri-los.

Observe, por exemplo:

- a situação sócio-econômica dos pequenos jogadores;
- Dona Engrácia e o dono da chácara.

Pesquisa

Pesquise e explique a sua colegas a relação existente entre os movimentos da lua e os movimentos da água do mar.

ATIVIDADE ESCRITA

O título de sua redação é:

Meu jogo predileto

Sugerimos um roteiro para ajudá-lo. Mas fica a seu critério excluir ou acrescentar alguns itens.

1. Qual é o seu esporte preferido?
2. Por que você tem preferência por esse tipo de jogo?

EXEMPLO (11): Seção – *Conhecendo melhor a nossa língua*

CONHECENDO MELHOR A NOSSA LÍNGUA

PREDICADO NOMINAL

No exemplo:

sujeito	predicado
↓	↓
Clarissa	é atenciosa.

o predicado informa uma qualidade do sujeito.

O predicado que expressa uma qualidade, um estado ou um modo de ser do sujeito chama-se **PREDICADO NOMINAL**.

Veja:

Clarissa = **atenciosa** → adjetivo

A palavra que indicou a qualidade ao sujeito foi o adjetivo **atenciosa**. O adjetivo é, então, o **núcleo do predicado**.

O núcleo do predicado nominal é chamado de **PREDICATIVO DO SUJEITO**.

O verbo, no predicado nominal, serve apenas para ligar o sujeito ao predicativo do sujeito. É por isso chamado de **VERBO DE LIGAÇÃO**.

Veja:

Clarissa	é	atenciosa.
Clarissa	está	feliz.
Clarissa	permanece	saudosa.
Clarissa	continua	triste.
Clarissa	ficou	curiosa.

↓ ↓ ↓
sujeito verbo de ligação predicativo do sujeito

São verbos de ligação: **ser, estar, parecer, permanecer, ficar, continuar**, e todos os verbos que expressam qualidade, estado, do sujeito.


Veja, por exemplo:

1. Às vezes, **ando** depressa = Às vezes, **caminho** depressa

↓
verbo de ação

2. Ela **anda** triste = Ela **está** triste

↓
verbo de ligação



ORTOGRAFIA

Acentuação do I e do U tônicos, nos hiatos


Observe as palavras:

distraída fáiisca saúva balaústre

São acentuadas as palavras que têm o I ou o U tônicos, precedidos de outra vogal, com a qual formam hiato.

Observação: Não haverá acentuação gráfica se essas vogais vierem seguidas de L, M, N, R, Z, ou do dígrafo NH.

Exemplos: Saul, Caim, ainda, sair, juiz, prainha.



Como é possível notar, no livro didático apresentado, as imagens são recorrentes. Estão inseridas na maioria das seções. O exemplo (01), cujo título do texto é “*A comunicação entre os índios*”, apresenta um enunciado que antecede a entrevista, a saber: “*será que os índios vão entender a explicação sobre o avião?*” Em seguida, há uma imagem de índios ao redor de um avião, outros estão “ouvindo” um homem representando, provavelmente, Orlando Vilas Boas, uma vez que o texto é uma entrevista em que ele conta a experiência que viveu em uma tribo indígena e o episódio em que um índio contou quais foram suas impressões sobre o avião. A imagem comparece ao texto, ilustrando-o.

Em (02), o texto visual está inserido na seção “*Estudo das ideias*” da entrevista. O desenho está relacionado ao exercício 04: “*Que pergunta você acha que o índio quer fazer? Escreva-a no balão.*” A imagem mostra três índios dentro do avião, conversando com “Vilas Boas”, um deles tem um balão de direcionado a ele, que, pelo desenho, revela que estão “conversando” sobre avião. O aluno terá de completar o balão de acordo com a entrevista. A imagem ilustra a atividade, conferindo-lhe menos monotonia.

A inserção do texto visual no exemplo (07) se dá na seção “*Automatização gramatical*” e seu objetivo é que o aluno leia os quadrinhos e escolha um deles em resposta ao que o enunciado solicita: que providência tomaria o aluno, caso estivesse perdido na selva. Os quadrinhos exibem quatro diferentes formas de comunicação, tema da unidade do livro. Essa atividade desencadeia uma ‘boa discussão’ entre os alunos sobre qual maneira eles consideram mais eficiente para sair da situação mencionada.

Em (08), na seção “*Atividades em grupo*”, o aluno precisa ler os logotipos e relacioná-los à empresa que o identifica. Abaixo das logomarcas, há um pequeno expositivo sobre os símbolos e o que estes podem “dizer” em situações de interação. É interessante observar que nesse texto há um trecho que trata das diferentes semioses que podem compor um texto, construindo sentidos, a saber: “*O indicador, as cores, o polegar, o logotipo, a mão espalmada, a cruz, a flor, o coração, os punhos cerrados são alguns símbolos, através dos quais o homem se comunica, se expressa e afirma suas ideias*”.

O desenho em (09) ilustra o texto de abertura, uma crônica de Drummond, cujo tema é a quebra da rotina domingueira de um casal de “idosos” e a imagem mostra um risonho casal sendo servidos por um garçom. Já em (10), o desenho serve como ilustração para os exemplos que estão sendo dados acerca do conteúdo narrador-observador e narrador-personagem. Como podemos constatar, na década de setenta, os textos visuais já eram bem presentes na seção de atividades do livro didático de Português analisado.

Ainda segundo Bezerra, até a década de sessenta, os textos que compunham os LDs de Português eram os textos literários e a concepção era de que só as produções literárias eram textos. Cabia, então, aos alunos reproduzir os modelos já consagrados para aprender a escrever. A partir dos anos 70, sob a influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação, os LDs de Português passaram a apresentar, além dos consagrados textos literários, textos da esfera jornalística, histórias em quadrinhos, e tomados como unidades comunicativas completas, que constituem mensagem a serem compreendidas pelos leitores, nesse caso, os alunos.

No livro “*O Brasileiro e a Comunicação*” de Menezes et al., destinado a alunos de 7ª série e publicado em 1978 pela editora FTD S.A., notamos que há ocorrência de uma diversidade de gêneros textuais de outras esferas discursivas. Verificamos também que os autores, nessa época, tentavam equilibrar a quantidade de textos literários com textos de outros domínios discursivos. Podemos visualizar os gêneros textuais encontrados neste manual didático, observando o quadro a seguir:

LIVRO: <i>O Brasileiro e a Comunicação</i>. 7ª série. Cândida Zuiani Menezes et al. São Paulo, FTD, 1978		
Textos literários	Textos não literários	Ocorrências
Crônica	X	07
Poema	X	07
Conto	X	01
X	Editorial	01
X	Relatório	01
X	Cheque	01
X	Reportagem	04
X	Notícia	01
X	História em quadrinhos	03

Quadro 02: síntese dos gêneros textuais encontrado no livro em análise


Transcreveremos, a seguir, alguns gêneros textuais de outras esferas discursivas que encontramos no livro didático em questão.

EXEMPLO (12): Letra de canção

O CARNAVAL É UM DOS MEIOS MAIS NATURAIS DE COMUNICAÇÃO DO BRASILEIRO.

LEITURA COMPLEMENTAR

**Quem te viu
Quem te vê**
Chico Buarque de Holanda



- 1 Você era a mais bonita das cabrochas dessa ala.
Você era a favorita onde eu, era mestre-sala.
Hoje a gente nem se fala, mas a festa continua.
Suas noites são de gala, nosso samba ainda é na rua.
- 2 Hoje o samba saiu
Procurando você,
Quem te viu, quem te vê,
Quem não a conhece não pode mais ver pra crer,
Quem jamais a esquece não pode reconhecer.
- 3 Quando o samba começava, você era a mais brilhante
E se a gente se cansava, você só seguia adiante.
Hoje a gente anda distante do calor do seu gingado,
Você só dá chá-dançante onde eu não sou convidado.
- 4 Hoje o samba saiu
Procurando você,
Quem te viu, quem te vê,
Quem não a conhece não pode mais ver pra crer,
Quem jamais a esquece não pode reconhecer.
- 5 O meu samba se marcava na cadência dos seus passos.
O meu sono se embalava no carinho dos seus braços.
Hoje de teimoso eu passo bem em frente ao seu portão
Pra lembrar que sobra espaço no barraco e no cordão.
- 6 Hoje o samba saiu
Procurando você,
Quem te viu, quem te vê,
Quem não a conhece não pode mais ver pra crer,
Quem jamais a esquece não pode reconhecer.
- 7 Todo o ano eu lhe fazia uma cabrocha de alta classe.
De dourado eu lhe vestia pra que o povo admirasse.
Eu não sei bem com certeza por que foi que um belo dia
Quem brincava de princesa acostumou na fantasia.

38

Livro: *O Brasileiro e a Comunicação*: 7ª série. Cândida Zuiani Menezes et al. São Paulo, FTD, 1978 (Pág. 38)

O texto acima transcrito compõe a seção “*Leitura complementar*”. Logo após o texto vem a seção “*Interpretação do texto*”. (Pág. 38). Mais uma vez, é possível constatar a ocorrência do desenho ilustrando o texto escrito, servindo-lhe de adorno.

EXEMPLO (13): Cheque

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

A — Atividade oral

1. Explique, através de cartazes:

a) os diferentes meios de transporte que o homem tem usado.

b) como se faz o transporte no Amazonas e no São Francisco.

2. Fale sobre o Metrô.

Pontos básicos:

- Onde surgiu?
- Quando?
- Por quê?
- Por quem?
- Que países o utilizam?
- Suas vantagens?

3. Preencha um cheque:

N.º	Banco	Cr\$
677002	314	53.000,00

SÉRIE 01-006

PAGUE POR ESTE CHEQUE A QUANTIA DE cinquenta e três mil cruzeiros — X — X

João César Marques Tralão OU À S/ORDEN 81

Recife DE 24 DE Agosto DE 19 81

Banco do Comércio e Indústria de São Paulo S/A
FUNDADO EM 1889
CAMBUCI - SÃO PAULO

Danyson de Jesus Marques Tralão *yg*

#00677002# 01831400601

Livro: *O Brasileiro e a Comunicação*: 7ª série. Cândida Zuiani Menezes et al. São Paulo, FTD, 1978,p.81.

O texto que antecede esta atividade que envolve o preenchimento do cheque acima transcrito é intitulado “*Os transportes e a economia brasileira*”, (p. 78) de Aroldo de Azevedo. É um texto extraído do livro *Geografia do Brasil*. Não há, na verdade, um estudo do gênero textual cheque, como pode ser visto no exemplo 13. Percebemos que há apenas o comando “*Preencha o cheque*”. Concluimos que, como o assunto do texto é a economia do Brasil, as autoras inseriram esse gênero de texto a fim de os alunos exercitarem/treinarem o preenchimento de um cheque e se familiarizarem com sua forma.

EXEMPLO (14): Relatório

2. **Faça o relatório de uma indústria qualquer, observando atentamente o modelo que lhe oferecemos.**

RELATÓRIO:

Dando cumprimento à sua determinação, apresento o relatório dos acontecimentos que ocasionaram a inutilização dos aparelhos, que deveriam ter sido descarregados, em nossa firma, no dia 28 de dezembro passado.

O fato — no dia 28 de dezembro, passado, o motorista do caminhão da firma J. S. Cia., ao descarregar os aparelhos comprados, desequilibrou-se, deixando cair as caixas, em virtude do que algumas máquinas ficaram avariadas.

Providências — verificando a realidade dos fatos, comuniquei-me, imediatamente com a firma fornecedora, que se dispôs a substituir a mercadoria estragada.

Despesa — nenhuma. A firma J. S. Cia. responsabilizou-se pelo acontecido.

Ao Senhor Diretor da Indústria A.B.C., Rua A, 45, São Paulo.

São Paulo, 02 de janeiro de 1976.

José Oliveira
func. n.º 437/2

121

Livro: *O Brasileiro e a Comunicação: 7ª série*. Cândida Zuiani Menezes et al. São Paulo, FTD, 1978, p. 121.

Neste caso, o gênero textual relatório surge como modelo a ser seguido na produção de texto. As atividades que antecedem esta atividade do relatório são de pesquisa sobre as indústrias brasileiras. Como o texto principal da seção do livro é uma reportagem extraída da revista *Manchete*, de janeiro de 1975 e tem como título “A marcha para a industrialização”, justifica-se a escolha das autoras pela produção do relatório. Entretanto, percebemos que não há um estudo da função nem da estrutura do gênero textual em questão. Esse trabalho fica a cargo do professor. Se este faz ou não, isto é outra “história”.

A pesquisadora Antonia Terra de Calazans Fernandes realizou um trabalho de pesquisa que é parte de um projeto coordenado pela professora Circe Bittencourt, da Faculdade de Educação da USP, intitulado "Educação e memória: organização de acervo de livro didático".⁵ A pesquisa baseia-se em um trabalho de história oral, de coleta e análise de entrevistas com alunos e professores que interagiram com livros didáticos no espaço escolar, entre os anos de 1940 e 1970, e que são procedentes de diversos ‘cantos’ do Brasil.

O objetivo da pesquisa é, entre outros,

⁵ Este é um trabalho muito interessante, vale a pena conferir, por isso sugiro a leitura de todo o artigo “História, produção e memória do livro didático”, de Antonia Terra de Calazans Fernandes, publicado na Revista eletrônica *Em Foco* (2004). Acesso em 25 de setembro de 2008.

investigar as reminiscências do livro didático; quais têm sido aquelas que sinalizam suas interferências na formação social e cultural das pessoas e no seu imaginário; os papéis sociais, educacionais e culturais que o livro didático alcança na formação de gerações ou em localidades; e os valores atribuídos a esses objetos, que orientam, por exemplo, atitudes em prol de sua guarda ou preservação. (FERNANDES, 2004, p. 01).

A autora optou por pesquisar a memória dos manuais escolares a partir de depoimentos orais de diferentes sujeitos históricos, de várias classes e vivências sociais, fazendo uma análise comparativa dos padrões sociais e culturais comuns entre as gerações dos depoentes, ao longo do tempo e por localidade. Ela justifica sua escolha afirmando que

Se a pesquisa se detivesse nos materiais impressos, as memórias em estudo ficariam restritas às dos literatos e memorialistas, já analisados no caso do Brasil, por exemplo, por Bittencourt (1993). (2004, p. 02).

A pesquisadora entrevistou alunos e professores que viveram sua escolaridade ou lecionaram em diferentes épocas. A análise da pesquisa indicou que quanto maior a escolaridade maior o número de lembranças sobre o tema. As pessoas entrevistadas com menor escolaridade e, ao mesmo tempo, de menor idade, recordaram menos dos livros, contaram menos detalhes, levantaram menos dados. Sobre isso, podemos levantar a hipótese de que, atualmente, como as pessoas têm acesso a outras tecnologias, além do livro didático, estes ocupem um papel de menor relevância em suas vidas, diferentemente das décadas passadas quando não havia tanto avanço das diversas tecnologias eletrônicas.

Destacaremos alguns dos depoimentos que Fernandes coletou em sua pesquisa que nos interessam, neste capítulo da dissertação, uma vez que estes dizem do percurso histórico dos livros didáticos de diferentes áreas.

Depoimento 1: (Entrevistado 3)

Eu sempre tive muitos livros de... as Edições Maravilhosas, e livros didáticos... Porque o livro didático realmente pro pessoal que tinha, por exemplo, a condição social que eu tinha, era o contato com o mundo mesmo da literatura, da produção, porque não tinha essa facilidade, que nem hoje você vai dar um presente e escolhe um livro de poesia, vai escolher um romance bom, não tinha, não era assim. Era uma coisa bem mais restrita. Dados do entrevistado: nasceu em São José do Rio Preto, em 1944, formou-se em pedagogia em São Paulo e é professora universitária. (2004, p. 05).

O depoimento transcrito acima confirma o que já vimos anteriormente, os LDs não chegavam, em décadas passadas, às mãos de todos os estudantes brasileiros, seu acesso era restrito a pessoas que tinham melhor poder aquisitivo.

Os depoimentos seguintes referem-se ao sertão do Rio Grande do Norte, na década de 1940 e ao interior de São Paulo, na década de 1950.

Depoimento 2: (Entrevistado 1)

Eram três ou quatro livros básicos. O livro de Geografia era Aroldo de Azevedo; História era Rocha Pombo; Aritmética era de um professor de Mossoró, Sollon; o resto era editora Vozes, de Petrópolis. Latim era um livro de gramática. Basicamente era gramática. A língua era o mais fácil de aprender no seminário. Aprendia Latim e aí falava Francês e Italiano. Dados do entrevistado: ex-seminarista, nasceu em 1929, no sertão do Rio Grande do Norte, e mora hoje em São Paulo. (2004, p. 09).

Depoimento 3: (Entrevistado 2)

Era isso, eu me lembro de um livrozinho, pequenino, que era sobre frações. Hoje a molecada na boca, na memória não faz. Somar, multiplicar, dividir. Só sobre frações. A vantagem que tinha na época é que esse livrinho era usado três anos. Matemática, não era matemática. Era aritmética.

Dados do Entrevistado: nascido em 1930, em São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, mas morou quando criança em Ribeirão Preto, São Paulo, e quando adolescente em Barretos, nesse mesmo estado. Estudou na Escola Municipal Coronel Cândido (Grupo Escolar - primário); em Ribeirão Preto, frequentou dois anos do ginásio na escola particular Lacerda Franco, e um ano no Colégio Estadual - e mais um ano de Madureza do ginásio, em 1952; três anos na escola do Senac - Técnico de vendas, 1955; Faculdade de Administração de Empresa. Trabalhou desde a década de 1950, como faxineiro, gerente de loja, vendedor farmacêutico. Hoje, aposentado, é síndico.) (2004, p. 11).

Os LDs são lembrados também por sua materialidade – cor, grossura, capa, ilustrações – pelas disciplinas – Matemática, Português, Geografia – e por terem diferentes formatos que variavam de acordo com a série. É o que podemos perceber a partir dos seguintes depoimentos:

Entrevistado 3:

E eu me lembro muito bem da escola, da cartilha tinha uma menina de trança desenhada na capa, não era foto (...) As gravuras eram geralmente bico de pena, não eram fotografias e não eram coloridas. Mesmo os do ginásio, que depois você me perguntou, das gravuras. O livro de ciências era bastante ilustrado, mas geralmente com desenhos mesmo, que eram feitos com nanquim e depois para editar e tudo. E a gente não tinha essa coisa de livro colorido de fotografia, nada assim. (...) (p. 12)

Além do depoente 3, outros também revelaram lembranças de imagens específicas e do estilo das ilustrações:

Entrevistado 1:

O livro de História Sagrada trazia sugestões. Por exemplo: uma figura que ocupava uma página inteira, em bico de pena, era a fuga de José, do Egito. As imagens sagradas dos livros didáticos se transformavam em painéis do artesanato popular." (p. 12)

Entrevistado 5:

Essa era preto-e-branco... a história de uma família chegando em Porto Alegre, num navio, pelo Guaíba. Então era a família, você via o navio, a família no convés do navio, Porto Alegre e a ponte."

Dados do entrevistado: nasceu em 1957, em Porto Alegre, freqüentou, no primeiro ano, uma escola estadual, no primário. Foi para São Paulo em 1969. Estudou no Colégio Estadual D. Pedro II, na Barra Funda. (p. 12)

A partir dos depoimentos transcritos da pesquisa de Fernandes (2004), podemos notar que os depoentes têm, em suas lembranças, memórias de livros didáticos de diferentes áreas de ensino que marcaram suas vidas até a idade adulta. Notamos, então, que o recurso de apoio pedagógico livro didático tem grande importância (talvez mais para uns e menos para outros) na vida dos seus leitores, os alunos.

Vale ressaltar que o livro didático não deve ser o único instrumento de ensino, ele deve coexistir com outros elementos de ensino e aprendizagem, estabelecendo com estes uma relação de concorrência ou de complementaridade. Choppin (2004, p. 553) sugere que outros materiais didáticos façam parte do universo dos textos impressos:

[...] 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 os 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, por exemplo. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, *mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia*. (Grifo nosso).

4. O desenvolvimento da imagem nos LDs

A transformação do manual didático em livro didático ocorreu a partir do início da década de 1960, quando as novas características do livro foram se adaptando à nova realidade

escolar, com a democratização do ensino. Até então, os livros didáticos passaram por poucas alterações e permaneceram um longo tempo no mercado editorial.

Nesta época, os livros didáticos não representavam o centro de interesse dos editores, nem tinham uma linguagem apropriada às faixas etárias dos alunos aos quais se destinavam. Porém alguns sinais de mudanças começaram a ser percebidos quando o formato dos livros didáticos passou de 14x18cm para 21x28cm (Freitas, 2007), o aspecto visual das capas também começaram a ganhar uma nova “cara” e de austeras e rígidas passaram a apresentar uma visualidade mais dirigida ao público escolar.

Uma questão importante para a mudança da qualidade do livro didático foi a substituição do livro descartável, que só servia por um ano letivo, para o durável que foi introduzido pelo PNLD em 1985. O livro descartável que era produzido com papel de baixa qualidade para reduzir custos prejudicava todo projeto gráfico do livro.

Além disso, desde o início da existência do livro didático, a idéia que se tinha era que o professor era seu público central. A partir da segunda metade do século XIX essa concepção começou a mudar e foi se tornando claro que o livro didático não constituía um objeto escolar de uso exclusivo do professor. Começou-se a observar, então, que o LD precisava ir diretamente para as mãos dos alunos.

Essas mudanças de percepção - ter o aluno como usuário direto do livro didático e a passagem do livro descartável para o livro durável – indicou tanto para os autores dos LDs quanto para os editores que era preciso se fazer mudanças para atender novas exigências do público leitor desse suporte pedagógico. Era preciso transformar, adequar e aperfeiçoar sua linguagem verbal e gráfica. (FREITAS, 2007).

Nesta perspectiva, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e os livros de lições. (BITTENCOURT, 2004 *apud* Freitas, 2007. p. 15).

Tomaremos três capas de LDs da década de 1970, um de língua portuguesa, um de matemática e outro de OSPB (Organização Social e Política do Brasil),- disciplina que não consta mais nos currículos escolares atuais - para analisar a evolução do trabalho gráfico-visual em torno dos LDs. Em seguida, tomaremos três capas de LDs da década de 80 para analisar essa evolução.



Exemplo 15

Livro: Estudos de Língua Portuguesa – 6ª série (Primeiro grau)

Autoras: Cândida Zuaiani Menezes & Marlene Karabolad de Matos Paulo

Editora: FTD, São Paulo, 1970

Podemos observar que, na década de 1970, as mudanças do visual gráfico das capas dos livros didáticos ainda não eram tão significativas. A partir do exemplo 15, notamos que quase não há colorido na capa, as cores predominantes são o preto e o branco. Ao fundo, aparece um círculo vermelho, figurando apenas como enfeite, pois não ajuda a compor um sentido semântico para a construção do todo significativo que é a capa. Há a ilustração de uma mão, que pelos traços, não se assemelha à mão de um(a) adolescente, estudante de 6ª série, público-alvo do leitor. Acreditamos que, muito provavelmente, esta pessoa representada na capa seja um professor, uma vez que nesta época ainda havia a crença de que os LDs eram destinados principalmente ao professor. Podemos observar ainda a centralização da modalidade escrita no ensino de língua, a partir do desenho do caderno e do lápis/caneta que a pessoa segura: estudar língua portuguesa = escrita. Seguiremos agora com o exemplo 16.



Exemplo 16

Livro: Pelos caminhos da matemática – 8ª série (1º grau)

Autores: Benedito Castrucci, Ronaldo G. Peretti & José R. Giovanni

Editora: FTD, São Paulo, 1970

Em comparação ao livro de Português, este livro de matemática já apresenta mais colorido. É uma capa mais alegre, colorida, atraente, as letras usadas apresentam formas diferentes, seu visual é menos pesado do que o do exemplo 15. Vejamos, agora, o exemplo 17.



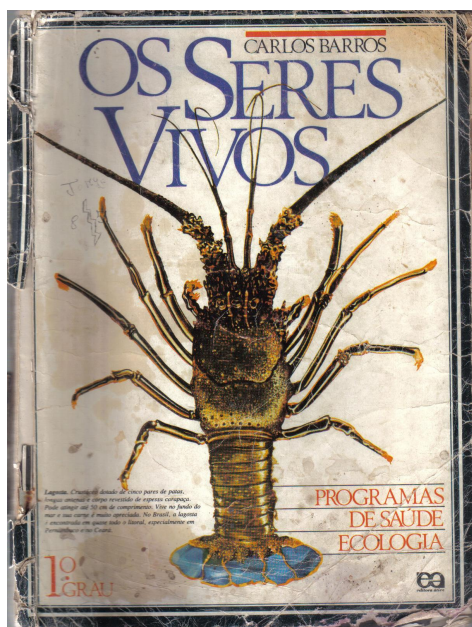
EXEMPLO 17

Livro: OSPB – 1º grau

Autor: Murilo Sampaio

Editora: FTD, São Paulo, 1970

Tanto na capa do livro de Matemática, quanto no de OSPB, o nome da disciplina ocupa papel de destaque. No exemplo 17, o nome da disciplina está em vermelho e para contrastar há um fundo na cor azul. Em relação ao espaço, o nome da disciplina ocupa o centro da capa e o tamanho da fonte da letra é bem maior em relação aos exemplos 15 e 16. É uma capa mais colorida em relação à capa do livro de Português. Apesar de ser mais colorida, não apresenta imagens, como no exemplo 18. Entretanto, é possível observar que há um trabalho visual acerca dos diferentes tons de azul que compõem a capa e as letras da sigla OSPB que aparecem repetidamente na capa.



EXEMPLO 18

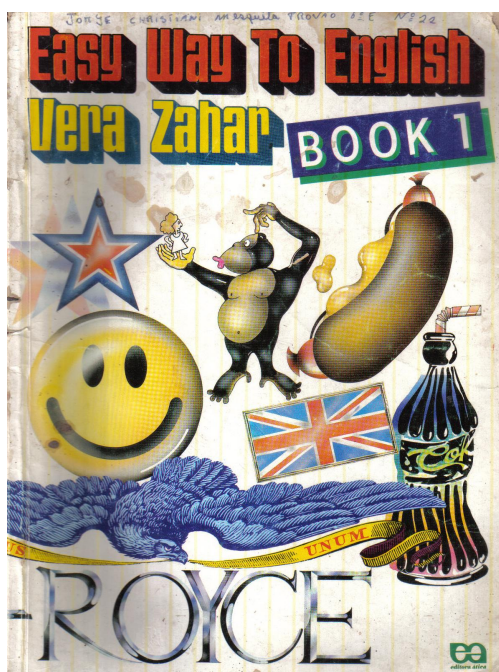
Livro: OS SERES VIVOS

Programas de saúde

Ecologia – 1º grau

Autor: Carlos Barros

Editora: Ática, São Paulo, 1984



EXEMPLO 19

Livro: Easy way to English

Book 01

Autor: Vera Zahar

Editora: Ática, São Paulo, 1986



EXEMPLO 20

Livro: Geografia – 8ª série

Autor: Luís Mantovani

Editora: Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1989

É possível perceber, a partir dos exemplos 18, 19 e 20, o desenvolvimento do projeto gráfico das capas dos LDs da década de 1970 para 1980. Os três exemplos demonstram maior diversidade das cores, mais imagens e, em particular, o exemplo 20 (livro de Geografia) que não apresenta desenhos, mas fotografias. A fotografia dá um tom de maior veracidade ao discurso que está sendo apresentado no LD, por isso, a partir da década de 60, este já era um recurso bastante usado na composição de alguns LDs.

A capa do livro de Inglês (exemplo 19) é bem ilustrada, e todas elas têm um forte conteúdo imagético relacionado a alguns países de Língua Inglesa: Coca-cola e cachorro-quente (bastante consumidos entre os americanos); um gorila com uma mulher na palma da mão (menção ao filme *King Kong*); a bandeira da Inglaterra; uma estrela com as cores dos Estados Unidos etc.

No exemplo 18 (livro de Ciências), há um dado interessante: só há uma imagem que ocupa o centro da página e na parte inferior da capa, uma legenda que indica o nome do ser vivo que está sendo apresentado. É interessante observar que o autor/ilustrador toma o cuidado de informar sobre o ser vivo que está exibindo na capa. Na capa, lê-se o seguinte:

***Lagosta.** Crustáceo dotado de cinco pares de patas, longas antenas e corpo revestido de espessa carapaça. Pode atingir até 50 cm de comprimento. Vive no fundo do mar e sua carne é muito apreciada. No Brasil, a lagosta é encontrada em quase todo o litoral, especialmente em Pernambuco e no Ceará.*

Outro dado que queremos de destacar diz respeito às informações na quarta capa do livro de Geografia (exemplo 20) sobre a participação de programas do governo como o PNLD e FAE em parceria com o MEC. Na quarta capa desse livro, encontramos informações direcionadas ao aluno a respeito destes órgãos terem adquirido o LD em questão e, ainda, sobre a participação do professor em sua escolha. Na quarta capa, lemos:



Quarta capa do livro de Geografia, exemplo (20).

No final dos anos 1980, “com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos” (Choppin, 2004, p. 559), o texto visual deixou de desempenhar o papel de mera ilustração que subsidiavam os textos verbais e “a iconografia didática e a articulação semântica que une texto e imagem” (Choppin, Id., *ibid.*) foram levadas em conta pelos editores de livros didáticos. Ainda segundo o autor, “a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações”. (2004). Conforme Choppin (2004, p. 559), os trabalhos mais significativos sobre a organização interna dos livros didáticos e sua paginação parece terem sido realizados na Austrália.⁶

⁶ Cf. Theo Van Leeuwen, “The schoolbook as a Multimodal Text”, *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, XIV/1 (1992), p. 35-58. *apud* choppin p. 559

No final da década de 1990, o Governo brasileiro, na posição de maior comprador de LDs, diante do papel que estes tomaram no cenário escolar, iniciou um processo de avaliação que motivou diversas melhorias nas coleções didáticas de todas as disciplinas, incluindo melhoria da qualidade gráfica e de impressão, da linguagem e conteúdo utilizados pelos autores.(FREITAS, 2007).

Segundo Gatti Júnior (2004), os livros didáticos destinados ao ensino fundamental começaram a ser impressos a quatro cores somente neste período, porém os destinados ao ensino médio, salvo exceções, ainda eram impressos em duas cores.

De acordo com Belmiro, (2000, p. 05), “ O quadro que se configura nos fins dos anos 60 e na década de 1970 é de mudança de paradigma” e isto pôde ser visto em vários aspectos da relação ensino-aprendizagem: “o quadro passou a ser ‘de giz’ (cor verde)”. (idem).

Segundo a autora, este é um período que marcou muitas mudanças que influenciaram as transformações no modelo de ensino das escolas brasileiras e, conseqüentemente, os livros didáticos. A autora explica ainda que este é um período “de influências intensas da Teoria da Comunicação no ensino de Língua Portuguesa, [...]. A televisão começa a transmitir em cores. O livro didático abandona a limitação do preto- e- branco, [...] e toma cor”. (BELMIRO, Id. Ibid.).

Mas a autora ressalta que as mudanças nos livros didáticos não ocorrem nem rápida, nem facilmente. Ela destaca que no final dos anos 1960, é possível perceber “uma tendência tênue para a cor, talvez tímida, talvez insegura. Mas que a cor é presente e, depois, irreversível”. (P. 06). Belmiro esclarece que nesse período é possível perceber, nos livros didáticos

Um tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a cor nas letras dos subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo, num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. (2000, p.06).

Estas características apontadas pela autora nos LDs das décadas de 1960 e 1970 foram, como a autora diz, irreversíveis. É possível notar que, nos LDs atuais, de diversas áreas de disciplina, algumas dessas características, especialmente aquelas relacionadas à cor em subtítulos, sublinhados de palavras/frases, manchas de fundo para destacar informações que os autores julgam mais relevantes para o conteúdo que está sendo tratado.

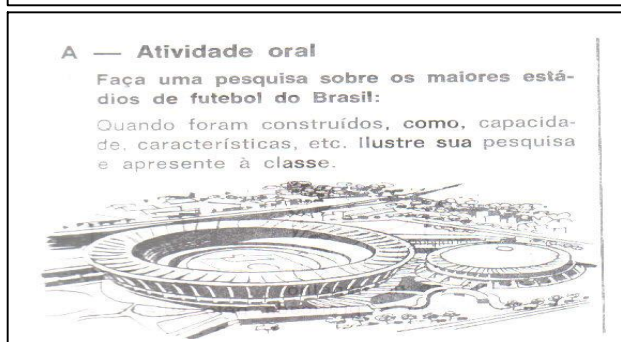
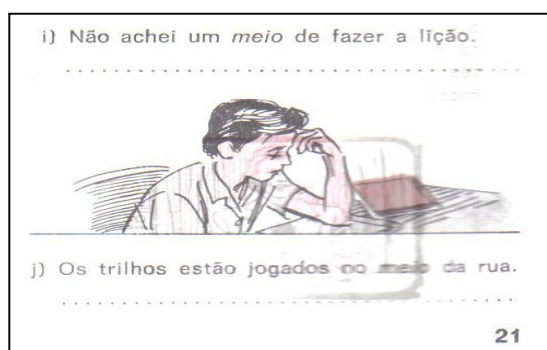
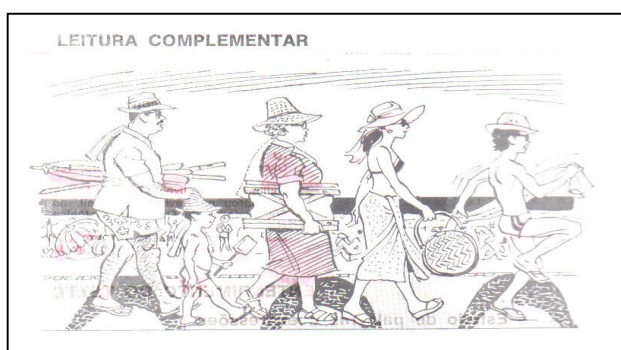
Nos exemplos a seguir, tomaremos alguns LDs para analisar a evolução, no interior desses livros, em relação à cor e aos outros aspectos citados anteriormente por Belmiro. Vamos tomar três LDs de diferentes áreas de ensino, das décadas de 1970, 1980 e 2006.

Nossa escolha em relação às áreas de ensino foi aleatória, visto que estes foram os livros aos quais tivemos acesso na biblioteca pública de Afogados. Queríamos buscar exemplos de cada área de ensino, mas não foi possível encontrar nas bibliotecas que visitamos, por isso usamos como critério livros das décadas mais antigas que havia na biblioteca e as áreas diversificadas: linguagem ciências e matemática. Em cada exemplo, mostraremos diferentes desenhos.

LIVRO 01: O BRASILEIRO E A COMUNICAÇÃO – 7ª série

AUTOR(ES): Cândida Zuiani Menezes, Maria Ofélia Cosme & Marlene Karabolad de Matos Paulo

EDITORA: FTD. São Paulo. 1978



Desenho 01 (p. 25)

Desenho 02 (p. 138)

A partir dos desenhos 01 e 02 do livro 01, podemos observar que as imagens são desenhos feitos pelo ilustrador do livro. A cor que prevalece, nessa época, é o preto que em todos os casos analisados aparece contornando os desenhos, marcando a sombra dos desenhos, ou preenchendo um espaço, ou os cabelos dos “personagens”. A cor cinza também surge como sombreamento dos desenhos. O vermelho aparece timidamente em contraste com as outras cores.

É possível observar, neste livro, que já existe uma preocupação em se manter um diálogo entre a imagem e o texto verbal. Exemplo disso é a ilustração 01 que antecede uma crônica intitulada “*Repouso em Copacabana*” de Guilherme Figueiredo. O desenho mostra um

grupo de pessoas, com roupa de banho, apetrechos de praia, caminhando no calçadão (de Copacabana), aparentemente de férias. Vejamos o livro (02):

LIVRO 02: CIÊNCIAS – OS ÁTOMOS E A ENERGIA – 8ª série

AUTOR(ES): Yara R. Magalhães & Sonia Silveira Ruiz

EDITORA: Editora do Brasil, São Paulo, 1985

Matéria é tudo aquilo que ocupa lugar no espaço e tem massa.

Corpo é uma porção limitada de matéria.

Massa é a quantidade de matéria que um corpo possui.

Peso é a medida da força de gravidade que a Terra exerce sobre a massa de um corpo.

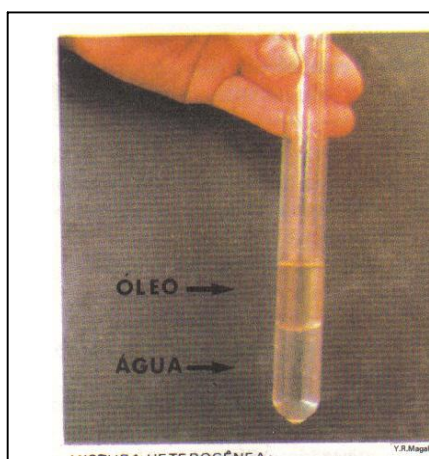
Substância é a espécie de matéria que forma um corpo.

Não devemos deixar de observar, porém, que, geralmente, um corpo é constituído de várias substâncias, formando uma **mistura**. Por exemplo, um bolo é um corpo formado de diversas substâncias: farinha, açúcar, ovos, manteiga, fermento ...



A ÁGUA É UM EXEMPLO DE SUBSTÂNCIA.

Desenho 01 (p. 10)



Desenho 02 (p.41)

ATIVIDADES

1 Condutibilidade elétrica dos ácidos.

Material:

- 1 lâmpada de 40 volts com soquete
- 2 pregos de ferro
- um pedaço de fio
- 5 copos ou béqueres
- água destilada
- solução de água e açúcar
- solução de água e sal
- solução de água e vinagre
- suco de limão
- 1 plugue
- 2 prendedores de madeira
- esparadrapo ou fita adesiva

Procedimento:

a) Monte o aparelho como mostra a figura ao lado. Coloque uma substância em cada copo, previamente numerados e identificados:

Desenho 03 (p.61)

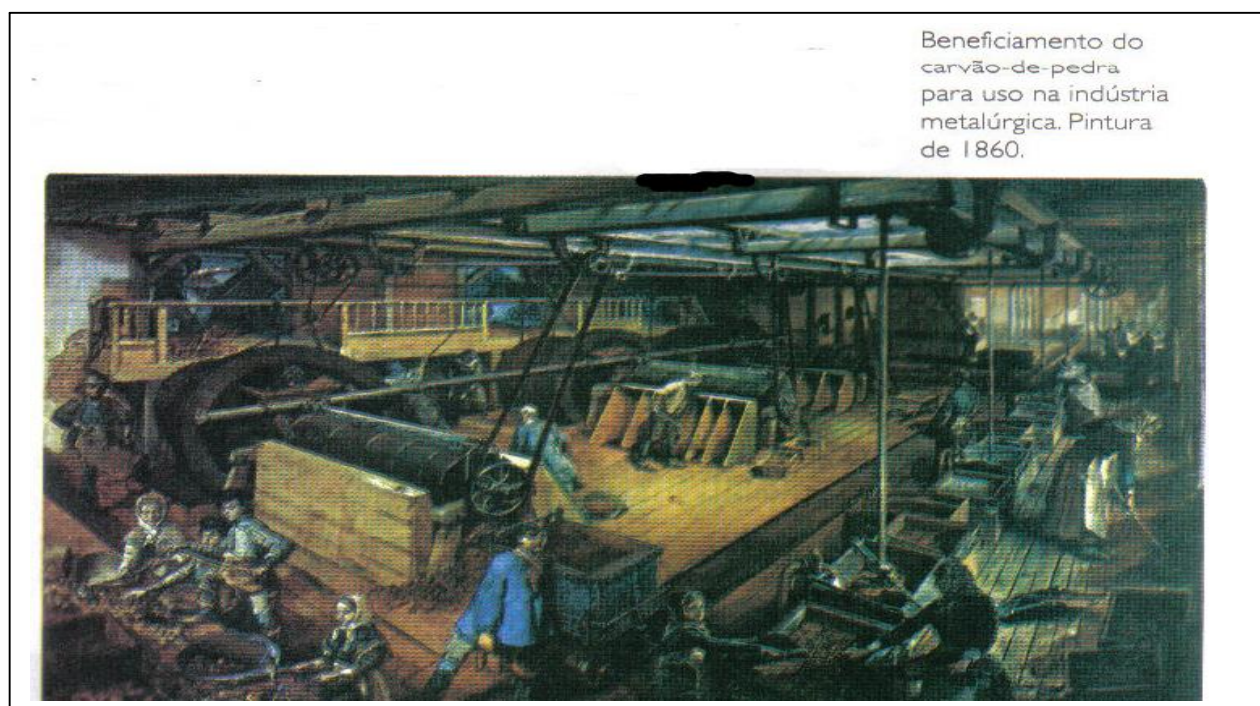
Os desenhos do livro 02 revelam um avanço em vários aspectos. O colorido surge tornando o livro mais atrativo. O texto escrito se alterna com o texto visual, atraindo mais a atenção do público leitor (os alunos). No desenho 01, vemos a cor amarela servindo de fundo para conceitos que estão sendo estudados. Logo abaixo um texto verbal que tem como tópico global o conceito de mistura e ao lado, a foto de uma cachoeira seguida de uma legenda, onde se lê: “*A ÁGUA É UM EXEMPLO DE SUBSTÂNCIA*”. O desenho 02, ainda sobre o tópico mistura, o livro trata da “mistura heterogênea” e, para o aluno compreender melhor o conceito, há a foto de um

tubo de ensaio e a legenda: “*MISTURA HETEROGÊNEA*”. O desenho 03 mostra uma atividade de experiência sobre a “Condutibilidade elétrica dos ácidos”; este título da experiência aparece em destaque em fundo amarelo, abaixo o texto escrito, orientando o aluno a fazer a experiência e, ao lado, uma ilustração da experiência. Nesse caso, a ilustração é fundamental para que o aluno entenda como fazer a experiência. Percebe-se, então, que na década de 80, a imagem não desempenha papel secundário, ou meramente decorativo.

LIVRO 03: HISTÓRIA – CONCEITOS E PROCEDIMENTOS – 7ª série/8º ano

AUTORES: Ricardo Dreguer & Eliete Toledo

EDITORA: Atual, São Paulo, 2006



Desenho 01 (p. 25)

TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS

Entre as fontes de pesquisa utilizadas pelos historiadores que estudam as modificações na forma de organização do trabalho, estão registros de donos de indústrias, documentos das associações de trabalhadores, construções, etc.

Leia com atenção trechos de um livro escrito pelo proprietário de uma siderúrgica inglesa no século XVIII:

Com a finalidade de detectar a preguiça e a vilania, bem como recompensar os justos e diligentes, achei conveniente criar um registro de tempo feito por um supervisor; assim determino, e fica pelo presente determinado, que das cinco às oito horas e das sete às dez horas são quinze horas, das quais se tira

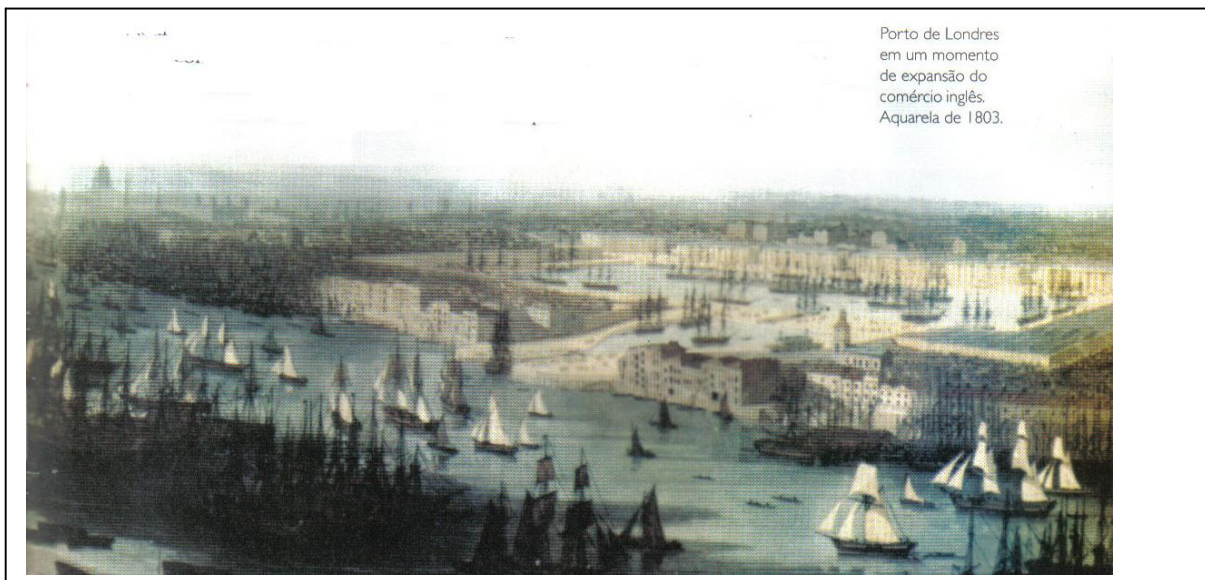
1,5 para o café da manhã, o almoço etc. Haverá portanto treze horas e um serviço semi-regular [...].

Toda manhã, às cinco horas, o diretor deve tocar o sino para o início do trabalho, às oito horas para o café da manhã, depois de meia hora para o retorno ao trabalho, ao meio-dia para o almoço, a uma hora para o trabalho e às oito para o fim do expediente, quando tudo deve ser trancado.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 290.

1. Que tipo de regras o autor do texto defende?
2. Relacione essas regras com os possíveis interesses do autor do texto.

Desenho 02 (p.77)



Desenho 03 (p.98)

Os desenhos acima, transcritos de um livro de História, do ano 2006, mostram, como afirmou Belmiro (2000) que o colorido dos LDs tornou-se marcante. São pinturas que comprovam historicamente os fatos que estão sendo tratados no livro. O colorido e as pinturas atraem a atenção do aluno para o objeto em estudo. Cada pintura é acompanhada de uma legenda que dá informações ao jovem leitor. Na ilustração 01, lemos: “Beneficiamento do carvão-de-pedra para uso na indústria metalúrgica. Pintura de 1860”. No desenho, a legenda diz: “Porto de Londres em um momento de expansão do comércio inglês. Aquarela

de 1803”. Ambas as pinturas dialogam com a legenda e com o texto em estudo, contribuindo para uma aquisição do conhecimento mais qualitativa por parte do estudante.

O desenho 02 é um boxe com a sugestão de uma atividade. O autor do livro didático quebra a monotonia do fundo branco como apoio para a cor preta do texto escrito e apresenta ao aluno umas atividades que aparecem em um boxe, com o título escrito na cor branca em caixa alta, com fundo preto e uns tons coloridos no final da tarja preta. Logo abaixo, surge um texto verbal em letras pretas, tendo como pano de fundo a cor amarela. Este trabalho gráfico é bem interessante para o aluno que vive num mundo coberto de cores e heterogêneo, um mundo do movimento, da imagem.

Após essa análise, fica ainda mais evidente o que Belmiro (2000), Choppin (2004), Freitas (2007) afirmaram acerca da evolução da imagem nos LDs das diferentes áreas do conhecimento. Atualmente as editoras brasileiras já têm a experiência de que um trabalho gráfico de má qualidade pode comprometer o êxito de uma coleção de obra didática. (FREITAS, 2007). Segundo histórico levantado por Freitas (2007), em relação aos livros didáticos

a qualidade física e visual do livro é analisada em dois momentos durante a seleção das obras pelo PNLD. O primeiro ocorre logo após a inscrição das obras pelas editoras, onde é realizada uma avaliação pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) a fim de verificar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Elas devem ser produzidas conforme especificações técnicas mínimas para produção dos livros definidas pelo MEC e FNDE. (p. 05)

Freitas destaca que os critérios que devem obedecer aos padrões estabelecidos estão “o formato, o papel da capa e do miolo e o acabamento”. (2007, p. 04). Após esse processo, o livro didático passa por uma segunda avaliação, que acontece após a produção dos LDs pelas editoras e novamente o IPT “coleta amostras e analisa as características físicas dos livros de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados”. (Id., *ibid.*).

De acordo com o pesquisador francês Alain Choppin, em suas pesquisas sobre a história do livro didático, apenas no fim dos anos 1980, este deixou de ser considerado como um texto onde as ilustrações serviam meramente como acessórios e enfeites, e começou a ser levada em conta a articulação semântica que une o texto e a imagem. (FREITAS, Id., *ibid.*).

Neste contexto, o que todos nós, professores e alunos, desejamos é um livro didático em que as imagens não figurem como meras peças decorativas, mas que desempenhem a função de levar o jovem estudante a adquirir, de maneira mais eficiente, o conhecimento, que

leve o aluno a desenvolver suas atividades escolares com satisfação e prazer, facilitando a construção dos diferentes saberes.

A partir do percurso que fizemos sobre a imagem nos LDs em décadas passadas, podemos, então, concluir que a imagem vem desde muito tempo ocupando lugar significativo nos livros didáticos. Nesse contexto, é importante verificar o comportamento dos textos visuais e multimodais nos livros didáticos que circulam atualmente, em particular, na seção de atividades, o foco da nossa pesquisa. É o que faremos no próximo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO III

O QUE FAZEM OS TEXTOS VISUAIS NA SEÇÃO DE ATIVIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, analisaremos os textos visuais **desenho**, **fotografia** e **mapa** recorrentes na seção de atividades dos livros didáticos que tomamos para nossa investigação. Apresentaremos e discutiremos os usos desses textos, analisando sua relação com os enunciados nos exercícios dos manuais didáticos em questão.

Em nossa investigação, pudemos perceber que os autores dos LDs fazem uso sistemático de textos visuais, de cores, de avançados recursos gráficos com diferentes funções: (i) como suporte para a compreensão de textos; (ii) como apoio para a construção do conteúdo que está sendo vivenciado; (iii) como apoio para a resolução dos exercícios e fixação dos conteúdos. Enfocaremos este último ponto, que é objeto do nosso estudo.

De acordo com nossos dados, a maior ocorrência do **desenho** se dá no livro de Matemática (82 ocorrências), seguido do livro de Português (30), de Ciências (20) e de História (12). A **fotografia** predomina do livro de História (65 ocorrências). No livro de Matemática este gênero aparece com (30 ocorrências), no de Ciências, (09) e no de Português, (05). Enquanto o gênero **mapa** tem maior incidência no livro de História (30), seguido do de matemática (10) e do de Português e Ciências com apenas 01 ocorrência. Para melhor visualizar esses dados, vejamos a seguinte tabela:

TABELA 01: TEXTOS VISUAIS MAIS RECORRENTES NOS LDs ANALISADOS

Gêneros textuais	Livro: Português - Uma Proposta para o Letramento	Livro: Matemática	Livro: Ciências: Novo Pensar	Livro: Viver a História
Desenho	30 ocorrências	82 ocorrências	20 ocorrências	12 ocorrências
Fotografia	05 ocorrências	30 ocorrências	09 ocorrências	65 ocorrências
Mapa	01 ocorrência	10 ocorrências	01 ocorrência	30 ocorrências

Outros gêneros visuais encontrados foram: a *tabela*, com maior incidência no livro de Matemática (55 ocorrências); a *história em quadrinhos*, também mais encontrada no livro de Matemática (17); o *esquema*, presente nos livros de Matemática, Ciências e História, sendo mais incidente nos livros de Matemática e Ciências, com o mesmo número de ocorrências (11); *capa de livro* no manual de Português e de História; *pintura rupestre*, nos LDs de História e Português; *gráfico*, em Matemática e Ciências; *anúncio publicitário*, *poema-imagem* e *cartaz*, presentes apenas no LD de Português; *calendário*, *jogo de labirinto*, *tabela de preços*, *diagrama*, *planta de casa/apartamento/cidade*, *linha do tempo*, *1ª capa de jornal*, *fonograma* e *charge*.

A diversidade desses gêneros nos revela que os autores de livros didáticos estão em sintonia com os avanços tecnológicos, tornando esses manuais, além de mais atrativos para professores, - no momento de sua escolha - e para os alunos - no momento em que estão estudando -, eficientes como auxiliares na construção do conhecimento e na fixação dos conteúdos. De acordo com Baetens (*apud* Dionísio, p. 24, 2004), “o uso de imagens constitui um traço de modernidade, e sua ausência pode ser considerada um sinal de enfado, de algo fora de moda, de recusa do mundo hodierno e dos hábitos dos leitores contemporâneos”.

A inserção cada vez maior de gêneros visuais nos LDs aproxima o aluno do universo imagético no qual está inserido, tornando estas obras didáticas mais atraentes para cumprirem o papel a que se destinam: servir de instrumento para a construção do conhecimento dos alunos.

1. Desenho

Houaiss (2004, p. 231) define desenho como s.m. **1** *representação gráfica de objetos e idéias feita sobre uma superfície* **2** *representação por linhas da forma de um objeto; contorno; traçado*. O desenho pode ter a função de ilustração de um texto escrito. Para Rabaça e Barbosa (2001, p. 377) o desenho é visto como um tipo de imagem, conforme definição “*qualquer imagem (fotografia, desenho, gravura, gráfico etc.) que acompanha um texto de livro, jornal, revista, site etc.*” Ainda segundo esses autores, o desenho “*pode ser mais importante do que o texto escrito, ou mesmo prescindir de texto*”.

Recorrentes nos quatro LDs analisados, sendo mais incidente no livro de Matemática (82), os desenhos são criados para os exercícios dos livros. De acordo com os dados analisados, verificamos que os desenhos aparecem com duas funções: (i) como base para resolução de exercícios; (ii) como ilustração dos enunciados/atividades. Iniciaremos nossa análise pelo livro de Matemática por este ter apresentado maior ocorrência.

1.1. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de Matemática

O desenho é utilizado, no livro de Matemática, como base para resolução de exercícios e como adorno dos enunciados/atividades.

(i) *Uso do desenho como base para resolução de exercícios:*

No exemplo a seguir, temos o desenho de um mapa que mostra uma rua principal de uma cidade. A atividade é iniciada por um enunciado que se refere ao desenho. Em seguida, o aluno deve identificar, no desenho, a forma geométrica mencionada na pergunta.



Exemplo (21): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 12

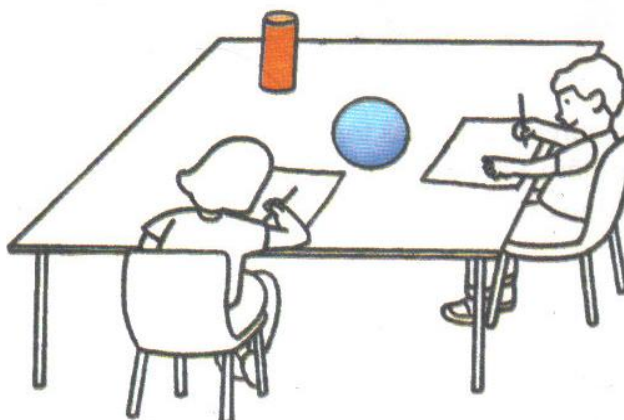
Verificamos que o desenho ocupa o centro da página, numa posição frontal para o observador, no caso, o aluno, destacando o valor informativo dos desenhos. A centralização do desenho lhe confere destaque e atrai o aluno, proporcionando a este um maior envolvimento com o objeto de estudo. No desenho, o colorido e o considerável tamanho dos prédios reforçam e dão saliência às figuras geométricas em estudo. Os prédios estão em contraste com os elementos das margens – os carros, as árvores, os pedestres – que estão em preto e branco e em tamanho inferior. Todos esses elementos dão suporte à pergunta: “Quais são os edifícios que têm a forma de um bloco retangular?” e enfatizam a imbricação da

imagem com o enunciado/exercício, contribuindo para o conjunto de conhecimentos sobre os quais o aluno deve construir.

Assim como em (21), o exemplo (22) também mostra o desenho como base para a resolução dos exercícios. Observemos:

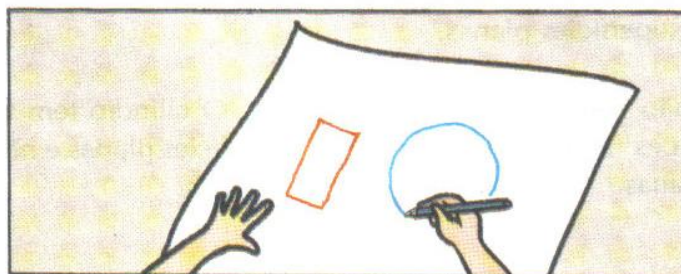
Exercícios

34 Observe esta situação:



Veja as vistas simplificadas que a menina tem dos objetos.

Represente a vista simplificada que o menino tem dos objetos.



Exemplo (22): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 24.

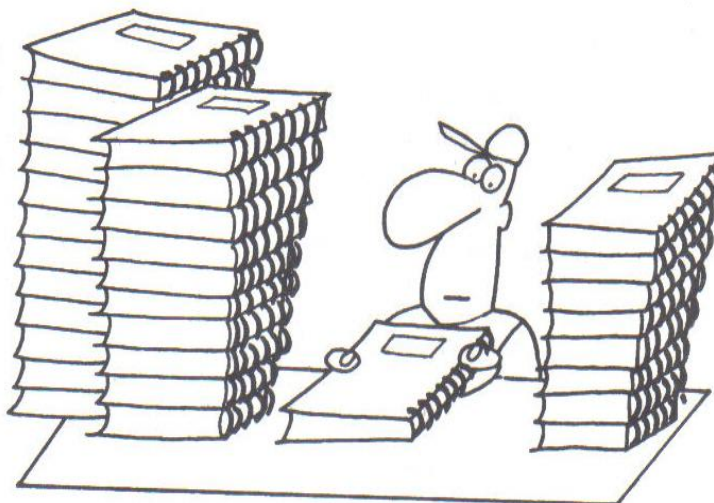
Observa-se que em (22), do lado esquerdo, temos os enunciados, as perguntas que apresentam as informações que envolvem o assunto estudado: *vista simplificada*, a qual se constitui, nessa atividade, como algo Dado, ou seja, que já é do conhecimento do aluno. No lado direito, temos duas imagens: na parte superior do exercício, uma menina e um menino sentados, escrevendo e sobre a mesa, mais saliente, estão duas figuras geométricas, um cilindro vermelho e uma esfera azul, que contrastam com os demais elementos da cena que estão em preto e branco (crianças, mesa, cadeira etc.). Estas figuras geométricas estão destacadas por estarem coloridas porque elas são o foco do exercício. Na parte inferior, há, no centro, uma folha branca sobre a qual alguém desenhou um retângulo vermelho e está desenhando um círculo azul, destacados, no centro da folha branca, que representam, a vista simplificada que a menina, do desenho da parte superior, tem do cilindro e da esfera que estão sobre a mesa. Esse desenho remete ao comando que está do lado esquerdo: “*Veja as vistas*

simplificadas que a menina tem dos objetos”. Relacionando o desenho da parte superior da atividade ao desenho da parte inferior, o aluno resolverá a questão que está sendo solicitada: “*Represente a vista simplificada que o menino tem dos objetos*”. O sentido global da atividade está marcada pela imbricação do texto visual com os enunciados. Nesse sentido, podemos dizer que texto escrito e texto visual estabelecem uma relação de cooperação para que o aluno resolva a questão a contento.

(ii) Uso do desenho como ilustração dos enunciados/atividades:

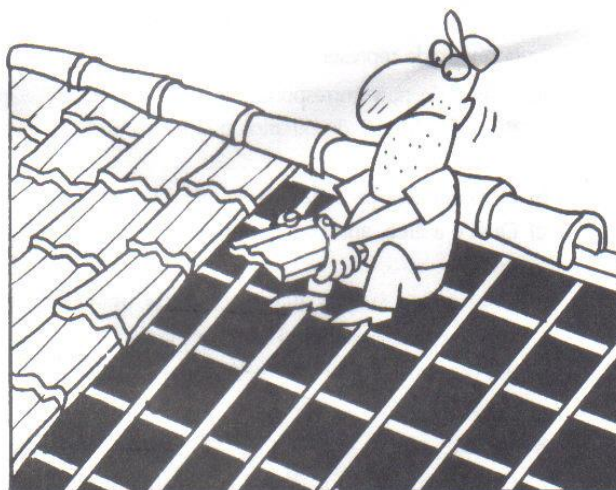
Algumas atividades do livro de Matemática utilizam os desenhos para ilustrar as atividades, auxiliando os alunos na construção e fixação dos conteúdos que estão sendo estudados, mas desenhos e enunciados não estão imbricados, como nos exemplos (21) e (22) em que imagem e texto escrito contribuem para o significado global da atividade. Observemos os exemplos (23) e (24):

26 A fábrica de cadernos dispõe de 56 000 folhas para montar cadernos de 300 folhas cada um. Quantos cadernos poderão ser montados?



Exemplo (23): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 68.

- 36 Para construir cada metro quadrado de um telhado, são necessárias 15 telhas francesas. Quantas telhas serão usadas para fazer um telhado retangular de 12 m por 15 m?



Exemplo (24): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 232.

Em (23) e (24), as atividades apresentam estruturas semelhantes. Tanto em (23) quanto em (24), os enunciados com os comandos das questões estão dispostos no lado esquerdo da página. No lado direito, estão os desenhos, ambos em preto e branco. Não há destaque de cor, nem de localização dos elementos que compõem os desenhos, visto que as ilustrações não põem em saliência nenhum aspecto evidenciado no enunciado que seja relevante para a resolução da atividade.

No exemplo (23), lemos o seguinte enunciado: “*A fábrica de caderno dispõe de 56 000 folhas para montar cadernos de 300 folhas cada um. Quantos cadernos poderão ser montados?*” Ao lado deste enunciado, temos o desenho de um homem, representando, provavelmente um funcionário da fábrica a que o enunciado faz referência, dado o fato de estar usando um boné - elemento comumente usado por operadores de fábricas. Ao lado do homem representado, três pilhas de cadernos montados. Todos esses aspectos visuais mencionados apenas ilustram o enunciado, tornando-o visualmente mais atrativo, mas a relação desenho e palavra não é essencial para que o aluno chegue à resposta do problema matemático levantado.

A estrutura da atividade em (24) é semelhante à estrutura de (23). No lado esquerdo, o enunciado que diz: “*Para construir o metro quadrado de um telhado, são necessárias 15 telhas francesas. Quantas telhas serão usadas para fazer um telhado retangular de 12 m por 15 m?*” Do lado direito, o desenho, também em preto e branco, de um trabalhador, num esforço braçal, em cima de uma casa, construindo um telhado. O boné caracteriza o homem representado como um trabalhador; o formato da boca e dos olhos representam visualmente o esforço que o homem está fazendo. Também nesse exemplo, o desenho figura como ilustração

da questão, mas o desenho não remete aos dados do problema mencionados na pergunta da atividade.

1.2. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de Português

Assim como no livro de Matemática, O livro de Português utiliza o desenho tanto como base para a resolução das atividades quanto como ilustração do texto escrito. Vejamos nos exemplos a seguir:

(i) *Uso do desenho como base para estudo do vocabulário:*

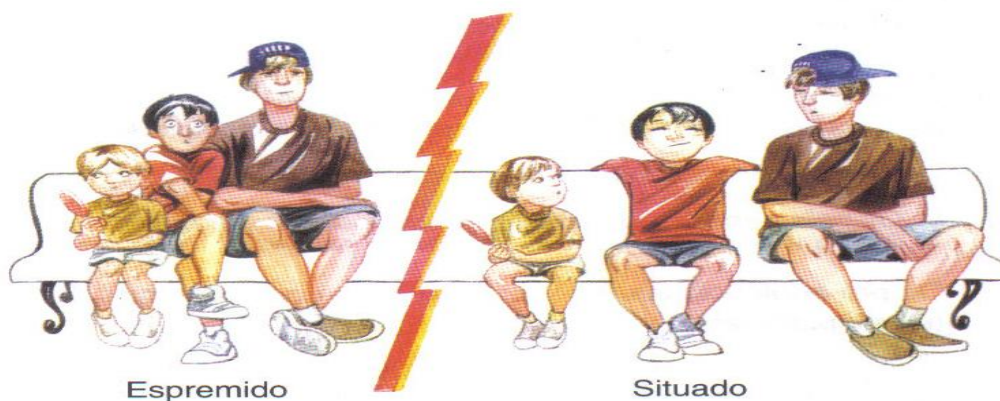


1 Recorde o lide da reportagem:

“Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...”

◆ Compare com:

Situados entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...



a. Qual é a diferença de sentido entre *espremido* e *situado*?

b. Por que a jornalista escolheu dizer que os pré-adolescentes estão *espremidos* e não que estão *situados* entre a infância e a adolescência?

Exemplo (25): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 20.

O desenho (25) está inserido no capítulo “*Quem é que eu sou?*” que visa “levar o aluno a tomar consciência das características e dificuldades da pré-adolescência”, segundo a autora do livro. A atividade (25) é parte de um conjunto de questões sobre a reportagem “Quem são eles?”(p. 17). O subtítulo dessa matéria é o seguinte: “*Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes vivem a dualidade dessas duas fases da vida a um só tempo*”. De acordo com Magda Soares, o principal objetivo dessa atividade é levar o aluno a perceber diferença de sentido entre palavras de significado próximo e compreender a importância da escolha da palavra mais precisa e mais expressiva, segundo os objetivos do texto. Percebemos que para facilitar essa compreensão, os desenhos procuram visualizar o sentido das palavras *espremidos* e *situado*.

O desenho está centralizado na página do livro e posicionado entre a primeira parte do enunciado, em que a autora traz à baila os sentidos das palavras *espremidos* – usada na reportagem que os alunos leram – e *situado*. A autora do LD solicita que os alunos comparem o enunciado do texto: “***Espremidos*** entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...” com o enunciado criado para a atividade: “***Situados*** entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...” O negrito das palavras “espremidos” e “situados” dão saliência à relação entre os enunciados, o desenho e as perguntas que vêm logo após o texto visual, pois, nesse caso, a formatação dessas palavras é visualmente significativa, uma vez que as perguntas e a imagem estão a elas relacionadas.

O desenho, que visa auxiliar a compreensão do aluno acerca dos sentidos das palavras que estão sendo analisadas – *espremidos* e *situado* – mostra duas situações que são assim interpretadas pela presença de um traçado vertical vermelho que separa visivelmente uma situação da outra. No lado esquerdo, o desenho mostra três jovens, da esquerda para a direita uma criança, um pré-adolescente e um adolescente. Nessa cena, o pré-adolescente está visualmente apertado entre a criança e o adolescente. Bem abaixo do desenho do pré-adolescente está escrita a palavra “*Espremidos*”. Após a linha tracejada, no lado direito está o desenho da segunda situação: os mesmos jovens, sentados, mas desta vez há um espaço entre eles e o pré-adolescente numa situação que demonstra que ele está bem apoiado no banco: os braços escorados nas costas do banco, as pernas espalhadas, o rosto revelando satisfação etc. Além disso, bem abaixo do pré-adolescente está a palavra “*Situado*”. Todos esses elementos estão imbricados na composição dos significados da atividade, favorecendo a construção do conhecimento acerca de palavras de sentidos aproximados. Relacionando todos os recursos utilizados pela autora na construção do exercício: o negrito das palavras *espremidos* e *situado*; o desenho das duas situações que direcionam visualmente o olhar do aluno para os sentidos

das palavras em análise: os vocábulos *espremido* e *situado* mais uma vez apresentados ao aluno, bem abaixo, onde o pré-adolescente está sentado, realizam interações entre o verbal e o escrito, favorecendo a compreensão do aluno.

Como vimos, em (25), o negrito, o valor informativo da localização dos elementos visuais e verbais etc. são determinantes para a composição do exercício e, conseqüentemente, para a construção do conteúdo que está sendo abordado. Diferente do que acontece no exemplo a seguir:

(ii) *Uso do desenho como adorno ao texto escrito:*

- ◆ Leiam outro trecho desse poema, em que Casimiro de Abreu conta o que fazia, quando era criança:

**Naqueles tempos ditosos
la colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às ave-marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!**



- ◆ Aos oito anos, vocês faziam as mesmas coisas que o poeta Casimiro de Abreu fazia?
- ◆ Recordem: o que vocês faziam, aos 8 anos, e não fazem mais?
- ◆ Vocês vão conhecer um outro poema que recorda a infância — mas este é um poema dos tempos atuais.
- ◆ O professor vai ler, vocês vão apenas ouvir, prestando bastante atenção: será que as lembranças da infância, neste poema, são parecidas com as de Casimiro de Abreu?

Exemplo (26): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 41.

No exemplo (26), o desenho está funcionando como ilustração para os enunciados. Os elementos visuais que compõem a atividade figuram apenas como ilustração para o poema. Essa atividade está inserida na Unidade 1 do LD, cujo tema é “*Quem é que eu sou?*” que discute a fase transitória entre a infância e a adolescência, a pré-adolescência, na seção *preparação para a leitura*, que apresenta o início do poema de Casimiro de Abreu, *Meus oito anos*. Logo em seguida, vem o comando “*Leiam outro trecho desse poema, em que Casimiro de Abreu conta o que fazia quando era criança.*”

**“Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às ave-marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!”**

Em torno desse trecho do poema estão as seguintes ilustrações: uma criança dormindo, rezando, jogando bola na praia, tirando manga. O destaque das cores marrom e cinza das ilustrações e o estilo de roupa da criança representam características do passado. Logo após os desenhos, vêm as seguintes perguntas: (i) *aos oito anos, vocês faziam as mesmas coisas que o poeta Casimiro de Abreu fazia?*; (ii) *Recordem: o que vocês faziam aos oito anos que não fazem mais?* Em seguida, há uma questão que anuncia que a professora lerá outro poema que trata da infância “dos tempos atuais”, e solicita que o aluno ouça com atenção, relacionado às lembranças de infância de Casimiro com esse outro poema.

Embora as ilustrações não representem valor informativo relevante para a resolução dos exercícios, percebemos que estão correlacionadas ao poema, sendo possível ao aluno fazer as seguintes associações:

Marcas linguísticas	Marcas visuais
1. “ <i>Naqueles tempos ditosos</i> ”	1. Cores Marrom e cinza, dando idéia de tempos antigos; estilo das roupas e do corte de cabelo do menino representado.
2. “ <i>Trepava a tirar mangas</i> ”	2. Menino numa galha de mangueira, apanhando uma fruta semelhante à manga.
3. “ <i>Brincava à beira do mar</i> ”	3. Menino brincando de bola à beira do mar.
4. “ <i>Rezava às ave-marias</i> ”	4. Sentado, um menino de mãos juntas, em posição de rezar.
5. “ <i>Adormecia sorrindo</i> ”	5. Deitado em uma cama, coberto, cabeça apoiada sobre um travesseiro, os olhos fechados, o menino dorme.

Quadro 03: relações entre texto e imagem no exemplo (22).

É importante observar que do ponto de vista visual, o professor tem a chance de, em uma atividade como essa, já nessa fase inicial, explorar todos os elementos mencionados na tabela, relacionando os recursos visuais da ilustração às marcas linguísticas do poema, despertando o aluno para práticas de letramento que envolvem diferentes semioses, com as quais todos nós convivemos diariamente.

(iii) Uso do desenho como base para estudo de conteúdo gramatical:

O exercício transcrito em (27) está inserido na seção “*reflexão sobre a língua*” que trata do conteúdo *substantivo* e de uma de suas subclassificações: *próprio* e *comum*. Vejamos:

- ◆ Recorde a frase que aparece na parte inferior dos dois anúncios:

Novo Mania da Garoto.

- ◆ Veja e leia este quadrinho:

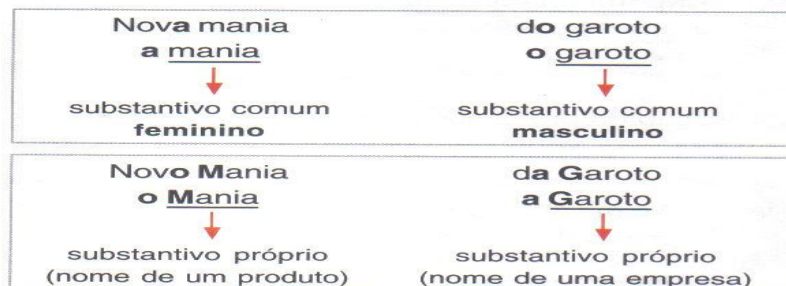


- ◆ Compare as duas frases:

Nova mania do garoto.

Novo Mania da Garoto.

- ◆ Leia e analise:



Exemplo (27): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 54.

De acordo com os dados em análise, constatamos que a ilustração foi criada para o estudo do conteúdo gramatical mencionado. Na página 55, logo após a ilustração, encontramos as seguintes proposições:

- “Há uma palavra **masculina** subentendida antes do substantivo próprio Mania, na frase ‘Novo Mania da Garoto’ – qual é essa palavra”?
- “Há uma palavra **feminina** subentendida antes do substantivo próprio Garoto, na frase ‘Novo Mania da Garoto’ – qual é”?

Como pode ser visto em (27), antes do desenho, a autora solicita que o aluno retome a frase que aparece em anúncios do chocolate *Mania da Garoto* que encontram-se nas páginas 49 e 52 do livro de Português, em seguida apresenta a ilustração e solicita ao aluno que compare as duas frases: “*Nova mania do garoto*”(proposto na ilustração) e “*Novo Mania da Garoto*”, slogan do anúncio. Logo depois, a autora sugere que o aluno leia e analise um

esquema apresentado num quadro, que trata as diferenças entre substantivo próprio e comum. Nesse caso, a ilustração “entra na história” como apoio ao estudo gramatical. Não há proposta de análise das relações entre imagem e texto.

É importante ressaltar que no segundo enunciado “*Vêja e leia este quadrinho.*”, a autora deste manual didático utiliza dois verbos de comando: “ver” e “ler”. Podemos inferir que a autora difere a leitura de um texto escrito da leitura de um texto visual, ou seja, a partir destas duas marcas lingüísticas, podemos concluir que, para a autora, o texto escrito deve ser lido e o texto visual deve ser visto. Este tipo de enunciado apresenta diversas ocorrências ao longo da obra. Examinamos a presença desse tipo de enunciado, no LD mencionado e constatamos que o padrão de comando das questões que têm por base textos visuais é composto, majoritariamente, pelos verbos *observar e ver*. Encontramos a recorrência dos seguintes comandos: (i) *observar + questões* (19 ocorrências); (ii) *ver + ler + questões* (10 ocorrências); (iii) *ver + questões* (07 ocorrências). Sintetizamos, no quadro a seguir, as ocorrências dos verbos acima mencionados e os textos visuais aos quais estes verbos fazem referência.

DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: SOARES, Magda. <i>Português: uma proposta para o letramento, 5ª série, 2008, p. 54.</i>	
<i>VERBO/TEXTO VISUAL</i>	<i>VERBO/TEXTO VISUAL</i>
1. Verbo <u>OBSERVAR</u>:	2. Verbo <u>VER</u>:
Capa de livro	Desenho
Fotografia	História em quadrinhos
Desenho	Cartaz
Anúncio publicitário	Fotografia
Imagem	Escrita criptográfica
Cartaz	Poema-imagem
Pictograma	Ilustração
Mapa	Imagem
Ilustração	

Quadro 04 - descrição dos gêneros visuais em relação aos verbos mais recorrentes nos enunciados do LD de Português.

Transcreveremos alguns exemplos dessa relação entre os verbos de comando *ver* e *observar* e os textos visuais na seção de atividades do LD de Português.

Observe as imagens, leia o texto, discuta com o professor e seus colegas.



Anúncio publicitário é um texto, em geral com palavras, imagens, cores (na TV, também com som e movimento), que tem o objetivo de provocar nas pessoas o desejo ou a necessidade de comprar alguma coisa, usar algum serviço, adotar um certo comportamento.

- ◆ Que recursos usam os anúncios publicitários para *persuadir* as pessoas a comprar determinada coisa? Convencer.
Por exemplo: como despertar em crianças, pré-adolescentes, adolescentes o desejo de comprar determinado produto?
- ◆ Estudando o anúncio da página seguinte, vocês vão descobrir um dos recursos usados para isso.

Exemplo (28): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª, 2008, p. 48

Veja e leia:



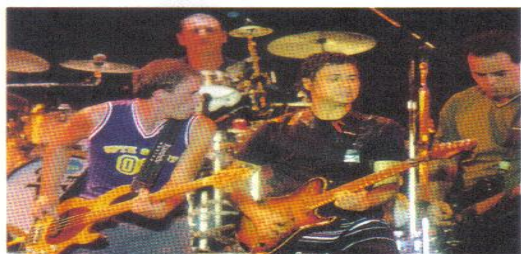
Revista *Veja KID+*, n. 4, dez.1998.

Exemplo(29); SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 49.

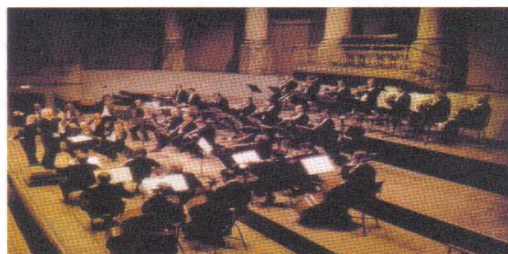
Converse com o professor e seus colegas.

No primeiro texto desta unidade, vocês leram sobre meninos, meninas, adolescentes que tocam em **bandas**.

- ◆ Qual é a diferença entre uma **banda** e uma **orquestra**?
- ◆ Observem as fotos, leiam as legendas e descubram a diferença — se necessário, consultem um dicionário.



Banda Barão Vermelho.



Orquestra Sinfônica Hofburg.

Sinfônica: que reúne sons de diferentes grupos de instrumentos musicais; usa-se também, com o mesmo sentido, **filarmônica:** orquestra filarmônica.

- ◆ Crianças e adolescentes podem tocar em **orquestras**?

Leiam a reportagem e encontrem nela a resposta.

Exemplo(30): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 155.

É possível constatar a partir dos exemplos (28), (29) e (30) que a autora diferencia a ação de *ler* das ações de *observar* e de *ver*. É possível verificar que quando se trata de um texto visual, o aluno deve *observar* ou *ver*, e quando se trata de um texto escrito, o aluno deve ler. Isso se configura contraditório com o que a autora afirma, no *Manual do Professor*, quando diz que: [...] *nas práticas contemporâneas de leitura (grifo nosso) é cada dia mais freqüente o texto associado à imagem, sendo, por isso, de grande importância o desenvolvimento, na escola, das habilidades de relacionar texto e ilustração*”. Constatamos que esta obra didática apresenta, na seção de atividades, recorrência de textos visuais e, de fato, como a autora informa, encontramos atividades que visam à identificação, análise e avaliação das relações gráfico-visuais dos textos apresentados. Por outro lado, se pensarmos que nas práticas de letramentos contemporâneos, na composição dos significados de um texto são utilizados diferentes recursos, tanto verbais quanto pictoriais, o texto como um todo deve ser lido. Partindo dessa noção, se amplia o conceito de leitura que vai além da decodificação do texto escrito, uma vez que as práticas de leitura contemporâneas envolvem cada vez mais a relação imagem-texto.

1.3. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de Ciências

Bastante presente na seção de atividades desse manual, o desenho apresenta as seguintes finalidades: (i) acompanha os enunciados dos exercícios, auxiliando o aluno na resolução destes; (ii) na seção “Outras atividades”, que é uma seção específica dos “experimentos de ciências”, orienta na execução dos experimentos. Verificamos, ainda, que neste manual também são frequentes os desenhos esquemáticos.

(i) o desenho como base para resolução dos exercícios:

No exemplo (31), o livro didático utiliza o desenho de um esquema como recurso visual para a atividade que vai ser realizada pelo aluno. Vejamos o exemplo:

AGORA É A SUA VEZ

- 1 Escreva no caderno duas frases que representem as idéias que você achou mais importantes desta parte do capítulo.
- 2 Em quase todos os aeroportos podemos encontrar um aparelho com a forma de uma sacola cônica, a qual se prende pela parte mais larga a uma haste vertical. Qual é a sua função?
- 3 Pesquise como se formam as nuvens e também a diferença entre cirros, cúmulos, estratos e nimbo, os diferentes tipos de nuvem.
- 4 As precipitações atmosféricas podem ser neblina ou nevoeiro, orvalho, geada, granizo e chuva. Procure definir cada uma delas.
- 5 O esquema ao lado mostra o globo terrestre e as variações de temperaturas. Lembrando que o ar frio é mais denso e o ar quente é menos denso, reproduza o esquema no caderno e, por meio de setas, mostre o movimento do ar ao redor da superfície do planeta.
- 6 A TV noticiou que a chuva foi de 8 milímetros. O que isso significa? Como foi obtida essa medida?
- 7 Quantos milímetros de mercúrio representa a pressão atmosférica de 950 milibars?
- 8 Quantos centímetros de mercúrio representa a pressão atmosférica de 1 100 milibars?

Diagrama do globo terrestre mostrando as variações de temperatura: Pólo (AR FRIO), Equador (AR QUENTE), Pólo (AR FRIO).

Exemplo (31): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p. 78.

Como podemos notar em (31) há um conjunto de 08 questões, e ao lado direito uma ilustração colorida, que apresenta parte do globo terrestre. Esta atividade está relacionada com

os conteúdos vivenciados pelos alunos no capítulo “*Pressão atmosférica – as condições do tempo*”. Como este é um conteúdo de natureza abstrata, a imagem auxilia o aluno na construção dos conceitos. A utilização das cores também é importante para o processo de compreensão do exercício em análise. Observamos que a cor vermelha representa a camada mais quente da Terra, a cor azul refere-se à camada de ar frio e o branco, nas extremidades, representa a camada mais fria. A questão cinco (05) direciona linguisticamente, para o “esquema ao lado”, orientando a leitura visual, atraindo a atenção do espectador/aluno para o globo terrestre, em especial, para as cores, que são determinantes na composição do texto, e por consequência, será importante para a solução da questão, visto que são as cores que estão mostrando, no globo terrestre, as variações de temperatura, recurso imprescindível para que o aluno reproduza no caderno o esquema e mostre, por meio de setas o movimento do ar ao redor da superfície da Terra.

(ii) *o desenho como apoio visual à execução de experimentos:*

As ilustrações em (32) e (33) objetivam mostrar visualmente o experimento a ser realizado. É possível notar que a imagem, em cada exemplo, está relacionada com todo o texto escrito, mas em específico com a etapa “procedimento”. Ao ler a imagem, o aluno tem noção do que precisa fazer com o material solicitado, desenvolvendo um papel eficiente, ao representar visualmente o experimento.

OUTRAS ATIVIDADES

■ **Atividade prática**

Objetivo
Provar que o ar existe e ocupa espaço.

Material

- Água
- Vela e fósforos
- Funil
- Recipiente com rolha com dois furos
- Tubinho dobrado (pode ser um canudinho de refrigerante)

Procedimento
Monte o material conforme a figura ao lado e jogue água pelo funil.

Conclua e responda no caderno.

- Por que a chama se movimentou após a adição de água no funil?
- Por que o ar saiu pelo tubinho?

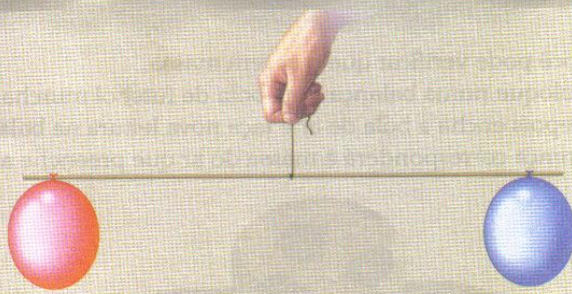
■ **Trabalhe com seu grupo**
Recorte fotos de jornais ou revistas e monte um mural que mostre a importância do ar no nosso dia-a-dia.

Os experimentos com vela e fósforos devem ser feitos com muito cuidado de modo a evitar queimaduras. Faça-os sempre com a supervisão de um adulto.

As imagens não estão na mesma escala de tamanho

Exemplo (32): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p. 31

Em (32), a atividade é iniciada pelo título “*Atividade prática*”, que já aponta para o tipo de atividade que o aluno realizará. Este título está em destaque na cor vermelha, distinguindo-se dos procedimentos do experimento. Cada etapa da experiência é indicada por um título em negrito: “*objetivo, material, procedimento, conclua e responda no caderno*”. Queremos chamar a atenção para a etapa do procedimento e sua relação com os desenhos. A imagem é tão relevante para essa etapa, que sua ausência implicaria uma descrição detalhada daquilo que o aluno precisaria fazer para realizar o experimento. No entanto, no procedimento, lê-se apenas o seguinte: “*Monte o material conforme a figura ao lado e jogue água pelo funil*”. Nesse caso, é possível mostrar, por meio do desenho, o procedimento do experimento. Já em (33), o procedimento é mais linguisticamente detalhado, uma vez que o desenho não apresenta todo o processo da experiência. Comparemos:



OUTRAS ATIVIDADES

■ **Atividade prática**

Objetivo
Provar que o ar tem massa.

Material

- 1 vareta
- 2 bexigas de aniversário
- Barbante

Procedimento
Prenda uma bexiga cheia de ar em cada uma das extremidades da vareta.
Suspenda a vareta, pela parte medial, por meio do barbante.
Deixe a vareta bem na horizontal, movendo para isso a posição do barbante.
Esvazie uma das bexigas, sem estourá-la. Para isso pode ser feito um pequeno corte próximo do nó.
Observe.

Conclua e responda no caderno.

- a) Por que a bexiga cheia desceu?
- b) Pesquise qual é a massa de 1 litro de ar.

Exemplo (33): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p. 58.

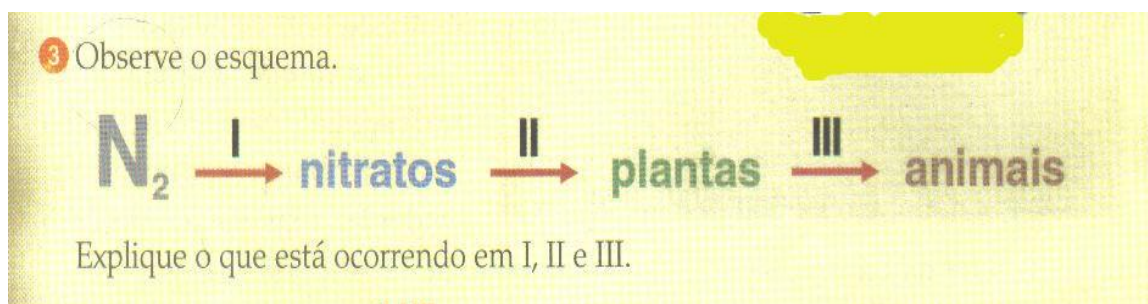
A estrutura da atividade prática, experimento científico, em (33), é a mesma do exemplo (32). As etapas são as mesmas, o título de cada etapa também está em destaque, visualmente marcado pelo negrito. Entretanto, enquanto em (32) o procedimento é descrito sucinta e objetivamente, em (33), o procedimento é mais detalhado. Isto ocorre porque, este experimento tem uma natureza diferente de (32), que mostra a existência e ocupação do ar (objetivo da experiência) através do desenho do fogo da vela em movimento. Como em (33) o objetivo é “mostrar que o ar tem massa”, mesmo com o auxílio da ilustração, foi necessário

detalhar o procedimento da experiência, a imagem não representa visualmente todos os detalhes do experimento.

Verificamos que na seção de atividades de experimento científico do LD em análise, o desenho predomina no lado direito da página, por representar, conforme o valor informativo Dado-Novo, categoria proposta pela Gramática Visual de Kress e Leeuwen (1996), a informação nova, o conhecimento a ser construído pelo aluno, que deve receber maior atenção.

(iii) *O desenho esquemático na seção de exercícios:*

Muito freqüente no livro de Ciências, o desenho esquemático é definido por Vaz (2001, *apud* Queiroz 2005, p. 125) como um gênero formado por desenhos que indicam processos. O desenho, o texto escrito e as setas compõem esse texto visual. Relacionando a leitura do enunciado com as ilustrações esquemáticas em (34) e (35), percebemos que a relação entre imagem e texto contribui para que o processo de assimilação do aluno ocorra mais rapidamente. Sendo assim, o desenho esquemático funciona como um recurso facilitador da construção do conhecimento, da compreensão da atividade que precisa ser realizada. Vejamos abaixo os exemplos (34) e (35):



Exemplo (34): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p. 46.

Em (34), a atividade 03 é composta por letras, algarismos romanos e arábicos, por setas e palavras. Esses itens formam uma cadeia que vai da direita para a esquerda. A cor das setas é vermelha, os algarismos romanos estão na cor preta, as palavras têm cores diferentes e a letra *N* e o número *2* estão representados na cor cinza. As diferenças de cor e de posição apontam, visualmente, para o aluno que há um processo, as setas corroboram essa idéia, indicando a ordem do sistema que precisa ser explicado. Em (35), o processo é semelhante. É o que veremos a seguir:

3 Observe.

Figura I

Figura II

Agora, responda no caderno.

a) Qual o nome da brisa esquematizada na figura I? Explique como ela se forma.

b) Qual o nome da brisa esquematizada na figura II? Explique como ela se forma.

c) Os pescadores normalmente saem para pescar à noite e voltam pela manhã. No que as brisas ajudam nisso?

d) Uma pessoa tem na sua casa uma geladeira com freezer superior. Ao abrir a porta do freezer, momentos depois, sente que seus pés descalços se resfriam. Por quê?

As cores não correspondem aos tons reais.

As imagens não estão na mesma escala de tamanho.

Exemplo (35): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p. 64.

Na atividade (35), o processo de desenvolvimento da atividade é semelhante a (34), sendo que as figuras, formadas por desenhos esquemáticos são mais coloridas e ocupam mais espaço no livro didático, visto que a natureza da atividade é diferente de (34). Como em (35), a atividade discute os tipos de brisa, houve a necessidade de se criar um desenho maior, mostrando um espaço em que ocorre muita formação de brisa: a praia. Para responder “*como a brisa se forma*” na figura I e II, o aluno precisa ler as setas que direcionam o movimento da brisa e perceber que a formação de cada uma se dá de forma diferente, conforme o movimento do ar, que está sendo indicado pelas setas.

Pudemos constatar, a partir da análise dos dados, que os autores do livro de Ciências estão atentos ao aspecto visual do livro, no que concerne à seção de atividades, - momento significativo da aprendizagem dos alunos - como pode ser visto, nos exemplos acima transcritos. Queremos ressaltar que a inserção desse texto visual, e dos demais aqui analisados, na seção de atividades direciona o conteúdo de forma mais significativa e, conseqüentemente, há um melhor rendimento do aluno.

1.4. O que faz o desenho na seção de atividades do livro de História

Menos recorrente neste manual, o desenho apresenta, assim como no livro de Português, duas funções: (i) ilustração/adorno dos enunciados/atividades e (ii) base para resolução de exercícios. A menor incidência desse gênero textual, no livro didático de

História, nos parece que decorre do fato de que essa disciplina analisa fatos históricos e a ilustração conota menos veracidade aos fatos do que uma fotografia, por exemplo, posto que a fotografia é cercada por um “ar” de autenticidade. Observemos os exemplos:

(i) *o desenho como ilustração/adorno do texto escrito:*



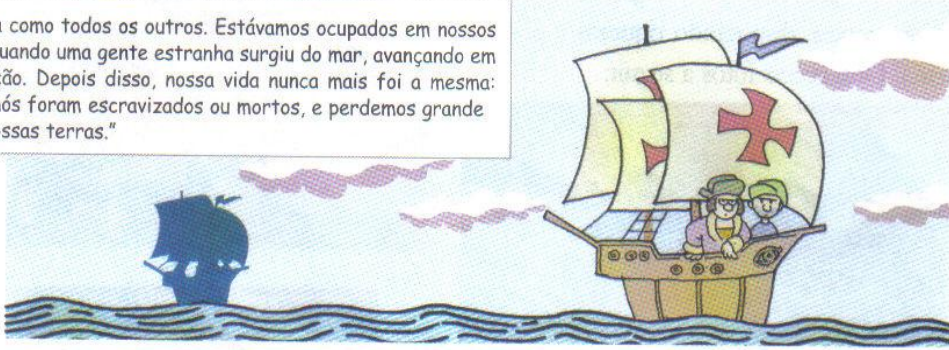
Exemplo (36): VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*, 2004, p. 58.

Observa-se em (36) que a ilustração apresenta uma relação com o enunciado 04, que orienta os alunos a construir, com os colegas, um mural sobre o conteúdo “rotas de migração”, estudado na unidade do livro em que está inserido este exercício. Ao ler o enunciado 04, ou mesmo ao ler o desenho antes do texto escrito, - o que parece mais comum, pois muitas vezes, quando um texto visual acompanha um texto escrito, nosso olhar é guiado diretamente para o texto visual – o aluno relacionará à imagem ao enunciado. No comando, encontramos marcas lingüísticas, tais como a forma verbal imperativa “monte”, “mural”, “colegas”, “mapas”; relativas ao desenho que mostra três crianças montando um mural, - no centro deste há um título, aspecto comum aos murais – as crianças estão segurando papéis etc. Neste exemplo, podemos constatar que o desenho está correlacionado ao enunciado, mas não depende dele para a questão ser realizada. No entanto, ressaltamos que a ilustração é um elemento motivador da leitura do enunciado, atraindo mais a atenção do aluno do que se a atividade fosse composta apenas pelo texto escrito.


(ii) o desenho como base para resolução de exercícios:

Esta atividade está inserida no capítulo “*Introdução ao estudo da História*” e o principal objetivo em (37) é fazer com que o aluno compreenda que cada historiador pode atribuir um sentido diferente para o mesmo acontecimento, apresentando pontos de vista diferentes.

"Era um dia como todos os outros. Estávamos ocupados em nossos afazeres, quando uma gente estranha surgiu do mar, avançando em nossa direção. Depois disso, nossa vida nunca mais foi a mesma: muitos de nós foram escravizados ou mortos, e perdemos grande parte de nossas terras."



"No dia 22 de abril de 1500 avistamos uma nova terra, rica em árvores, pássaros, e habitada por uma gente estranha, que andava nua e não conhecia o sinal da Cruz. Dela extraímos muitas riquezas, que levamos todas para Portugal."



Um mesmo evento pode ser contado de diferentes maneiras: depende do ponto de vista de quem conta. As imagens acima tratam do mesmo acontecimento: o encontro entre índios e portugueses, quando estes últimos chegaram ao Brasil pela primeira vez, no ano de 1500. No entanto, elas mostram pontos de vista diferentes.

- De quem é o ponto de vista da primeira imagem?
- E da segunda?

Exemplo (37): VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*, 2004, p. 10.

Note-se, em (37), que na parte superior esquerda de cada ilustração há uma caixa com um texto em que alguém está narrando o mesmo acontecimento: a chegada dos portugueses ao Brasil. Logo abaixo dos desenhos há um texto explicativo em negrito e, em seguida, duas questões que se relacionam diretamente com as imagens, a saber: “*Um mesmo evento pode ser contado de diferentes maneiras: depende do ponto de vista de quem conta. As imagens acima tratam do mesmo acontecimento: o encontro entre índios e portugueses, quando estes últimos chegaram ao Brasil pela primeira vez, no ano de 1500. No entanto, elas mostram pontos de*

vista diferentes. (i) De quem é o ponto de vista da primeira imagem?, (ii) E da segunda? Para responder às duas questões, o aluno precisará ler o todo da imagem, observando aspectos tais como: as naus portuguesas em primeiro e segundo plano; as velas das embarcações e o símbolo em vermelho; as pessoas, e seu estilo de roupa, que estão na proa da caravela e as que estão às margens da praia; as expressões dessas pessoas representadas visualmente etc. Entretanto é importante observar que se o aluno recorrer à leitura dos textos que estão na parte superior esquerda de cada desenho, para resolver as questões, poderá confundir-se, pois há o seguinte trocadilho: o primeiro enunciado (na caixa de texto) está relacionado aos índios, representados no segundo desenho, e o enunciado da segunda caixa de texto tem relação com os portugueses, representados no primeiro desenho. Do ponto de vista das relações entre imagem e texto escrito, essa permuta pode confundir o aluno no momento de resolver as questões, ao invés de orientá-lo na construção do conhecimento.

2. Fotografia

De acordo com Rabaça e Barbosa (2001, p. 326), a fotografia é “arte e técnica de formar e fixar imagens.; [...] cada imagem ou composição de imagens que resulta de um trabalho fotográfico. Neste sentido, usa-se mais frequentemente a forma abrev. **foto.**” Ainda segundo esses autores (2001),

a história da fotografia passa por conhecimentos ópticos que remontam à Antiguidade e às descobertas no campo da química, que se sucederam a partir do séc. 17. Aristóteles já observava que numa câmara escura⁷ a luz que entrava por um pequeno orifício, em uma das faces, projetava imagens invertidas na face oposta. No séc. 16, a partir dos estudos de Leonardo da Vinci, uma lente convexa foi acrescentada ao pequeno orifício, conseguindo-se uma imagem mais brilhante da cena interior. (p. 326)

De todos os LDs analisados, a fotografia está mais presente na seção de atividades do livro de História (65), seguido do de Matemática (30) e de Ciências (09). A menor incidência desse gênero se dá no livro de Português (05). Vejamos.


2.1. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de História

No livro de História, a fotografia aparece, na seção de atividades, relacionada a questões ligadas aos fatos históricos que estão sendo estudados. Nesse livro, a fotografia imprime autenticidade aos fatos estudados, por isso a maior incidência. Observamos também

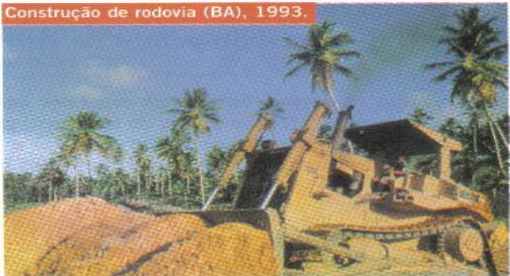
que o texto visual fotografia também está presente em uma seção intitulada, no livro, de “Mural” que antecede ou finaliza cada capítulo do livro.

Observe as fotos a seguir.

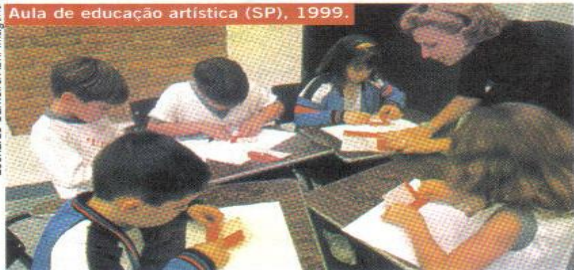
Poluição no rio Potengi (RN), 1991.




Construção de rodovia (BA), 1993.



Aula de educação artística (SP), 1999.



Colheita de laranja (SP), 1991.



Toda ação humana, em relação à natureza ou em relação aos outros homens, faz parte da história. Nas imagens acima, quais eventos mostram a ação humana sobre a natureza e quais mostram ações do homem em relação a outros homens?

Exemplo (38): VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*, 2004, p. 09.

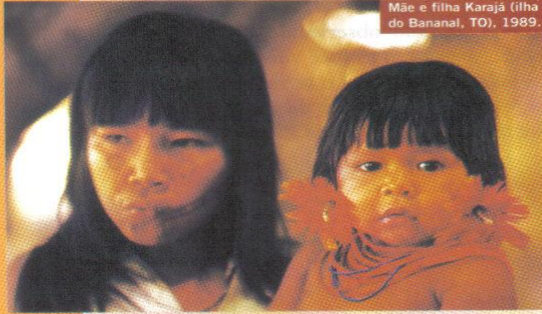
O exemplo (38), inserido no capítulo “*Introdução ao estudo da história*”, discute o conceito de história, nesse ponto da atividade, mais especificamente sobre como o homem faz história agindo sobre a natureza – plantando e colhendo seu próprio alimento, fazendo diques para controlar as cheias etc. – e, ainda, como o homem faz história se relacionando entre si. As quatro fotos refletem o homem agindo de diferentes formas em relação à natureza e em relação aos outros homens em diferentes lugares do Brasil. Isso é representado visualmente pelas fotografias e pelas legendas na parte superior esquerda de cada fotografia. As legendas se destacam da fotografia pela cor vermelha em contraste com o branco que ressalta a legenda. No enunciado abaixo das fotos lê-se: “*Toda ação humana, em relação à natureza ou em relação aos outros homens, faz parte da história. Nas imagens acima, quais eventos mostram a ação humana sobre a natureza e quais mostram ações do homem em relação a outros homens?*” Ao aluno caberá relacionar aquilo que está sendo solicitado na pergunta, que encaminha seu olhar para as fotografias, ao que ele estudou sobre o conceito de história

para, então, explicar as diferentes ações do homem com a natureza e com o homem. Os autores utilizam a foto de forma eficiente para que o aluno compreenda que no dia-a-dia as pessoas estão sempre *fazendo história*, objetivo central da atividade.

Verificamos que no livro didático de História, é recorrente, como já dissemos, a utilização do texto visual fotografia na seção que os autores intitulam “mural”. Esta seção antecede ou finaliza cada capítulo do livro e tanto utiliza a fotografia para explicar o conteúdo da unidade como também como base para a resolução de exercícios.

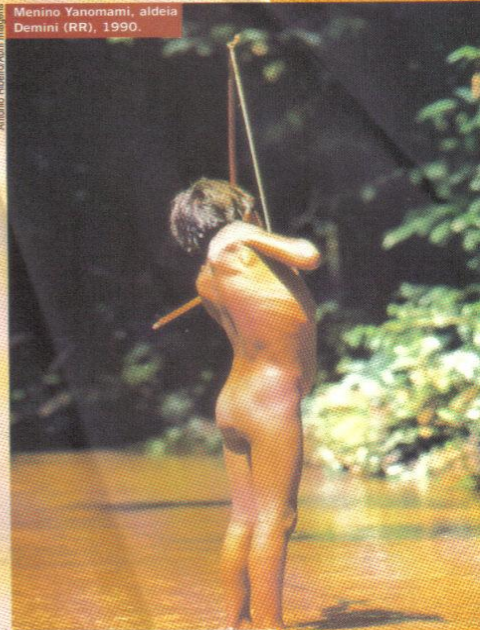
A seção “mural”, como é chamada pelos autores, destaca-se das demais páginas do livro didático em análise, pois apresenta, em sua formatação, a cor laranja, como fundo para os textos visuais que compõem esta seção. Na parte superior da página há o título “mural”, que está em caixa alta e na cor branca, elementos que lhe conferem destaque, fazendo com que o leitor o reconheça como título. As fotos apresentam legendas que tanto podem se localizar na parte superior da fotografia quanto na parte inferior, em letra branca e dentro de pequenas caixas de texto com fundo vermelho para ressaltar o texto em branco das legendas. Os enunciados que compõem as explicações de conteúdos ou as questões das atividades aparecem na cor preta e, em geral, na parte inferior da página. Vejamos o exemplo a seguir:

M U R A L



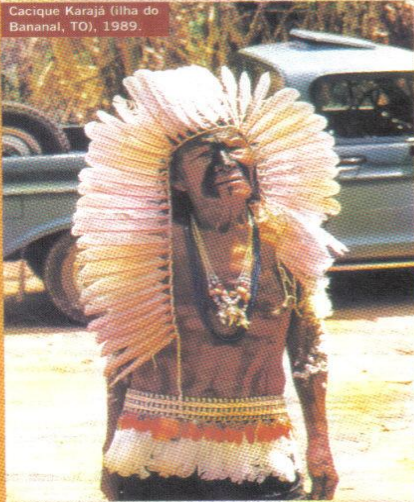
Mãe e filha Karajá (ilha do Bananal, TO), 1989.

Roseli Gaudiano/Studio F



Menino Yanomami, aldeia Demini (RR), 1990.

Antonio Ribeiro/Acti Imagens



Cacique Karajá (ilha do Bananal, TO), 1989.

Roseli Gaudiano/Studio F



Indígenas Karajá usando máscara durante um ritual (Alto Araguaia, GO), 1997.

Antonio Ribeiro/Acti Imagens

Observe atentamente as imagens acima.

- Anote em seu caderno o que elas revelam sobre os indígenas brasileiros: como vivem, como se vestem e onde moram.
- É possível definir o que é ser “indígena”? Explique no caderno.

Exemplo (39): VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*, 2004, p. 61.

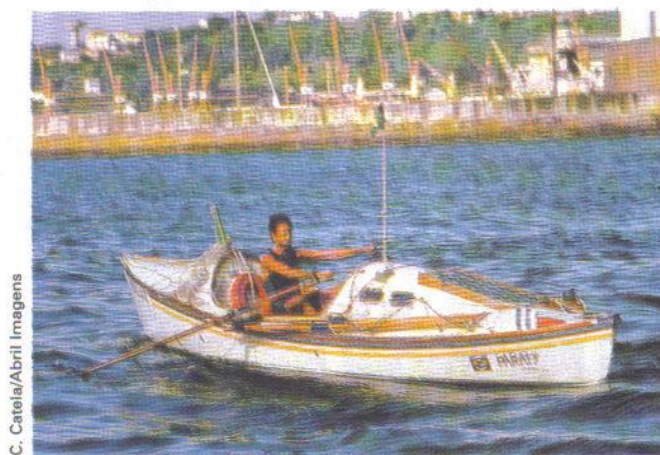
Nesse exemplo (39), verificamos que enunciado e imagem se relacionam na composição da atividade. No início da atividade há o seguinte comando: “*Observe atentamente as imagens acima.*” Tal enunciado já conduz a leitura do aluno para as fotos. Em seguida, são propostas as seguintes atividades: (i) “*Anote em seu caderno o que elas revelam sobre os indígenas brasileiros: como vivem, como se vestem e onde moram;*” (ii) “*É possível definir o que é ser ‘indígena’? Explique no caderno.*” Nesse exemplo, as fotografias expressam costumes dos índios que podem ser inferidos a partir da sua leitura. O que está sendo solicitado ao aluno, especificamente, na primeira pergunta, está representado visualmente nas fotografias. A inserção desse texto visual está intrinsecamente relacionada ao

conteúdo trabalhado no livro “Os indígenas no Brasil”, sendo sua utilização considerada como recurso facilitador da construção do conhecimento.

2.2. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de Matemática

No livro de Matemática, a fotografia foi encontrada com maior recorrência como ilustração para as atividades, mas sua presença não constitui fator essencial para a resolução das questões, como vimos no LD de História, como veremos a seguir:

40 Este exercício é um desafio. Amyr Klink, sozinho, atravessou o oceano Atlântico num barco a remo. Ele saiu da África e chegou ao Brasil remando aproximadamente 7 000 quilômetros em 97 dias.



- Quantas horas durou a viagem?
- Qual foi, em média, sua velocidade: 5 quilômetros a cada hora ou pouco mais de 3 quilômetros a cada hora?

Exemplo (40): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 71.

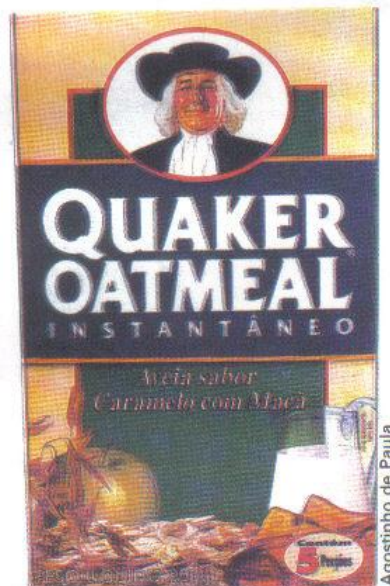
Em (40), como podemos notar, o exercício tem início com um enunciado que remete à foto do atleta Amyr Klink remando: “*Este exercício é um desafio. Amyr Klink, sozinho, atravessou o oceano Atlântico num barco a remo. Ele saiu da África e chegou ao Brasil remando aproximadamente 7 000 quilômetros em 97 dias.*” Em seguida, centralizada, aparece a fotografia de Amyr Klink remando. Após a imagem da fotografia, lemos as seguintes

perguntas: a) “Quantas horas durou a viagem?” b) “Qual foi em média, sua velocidade: 5 quilômetros a cada hora ou pouco mais de 3 quilômetros a cada hora?”

Para resolver as duas questões matemáticas que envolvem o conteúdo “operações fundamentais”, o aluno não precisará recorrer a nenhuma informação visual apresentada na fotografia. Lendo o texto visual, o aluno não chegará à resposta sobre quantas horas durou a viagem ou sobre a velocidade média de cada hora de viagem, para isso, ele terá que recorrer aos cálculos matemáticos. Entretanto, vale destacar que a presença da fotografia no exercício imprime veracidade ao que está sendo dito no enunciado acerca da habilidade do atleta e seu feito admirável. Podemos dizer que esse recurso – apresentar Amyr Klink como um atleta que conseguiu uma proeza esportiva – associado à centralização da foto, colocando-a na posição frontal do espectador/aluno, proporcionou um envolvimento maior com a atividade.

O exemplo abaixo mostra mais uma ocorrência no LD de Matemática da fotografia como ilustração para atividades que envolvem cálculos matemáticos. Vejamos:

- 42** Encontre embalagens de produtos onde está marcado o peso líquido.
- Dê o nome de três produtos e seus pesos líquidos em *quilogramas*.
 - Explique o que é peso líquido.



Exemplo (41): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 161.

A inserção da fotografia em (41) se dá no capítulo “unidades de medidas”. A foto mostra a embalagem de uma aveia da marca Quaker. A atividade envolve os conteúdos *peso líquido* e *quilograma*. O enunciado da questão é o seguinte: “Encontre embalagens de produtos onde está marcado o peso líquido”; a) “Dê o nome de três produtos e seus pesos líquidos em *quilogramas*”; b) “Explique o que é peso líquido”.

Podemos conferir que, assim como em (40), nessa atividade (41), para resolver as questões, em específico, a letra *b*, o aluno não precisará ler as informações da imagem que está posta à direita dos enunciados. Contudo, como o enunciado que inicia a atividade trata de uma pesquisa de três embalagens de produtos e o aluno tem que dizer seus nomes e seus pesos em quilogramas, a inserção da fotografia torna-se interessante, uma vez que ilustra o enunciado, exibindo a foto de uma embalagem, auxiliando visivelmente a pesquisa que o aluno fará.

2.3. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de Ciências

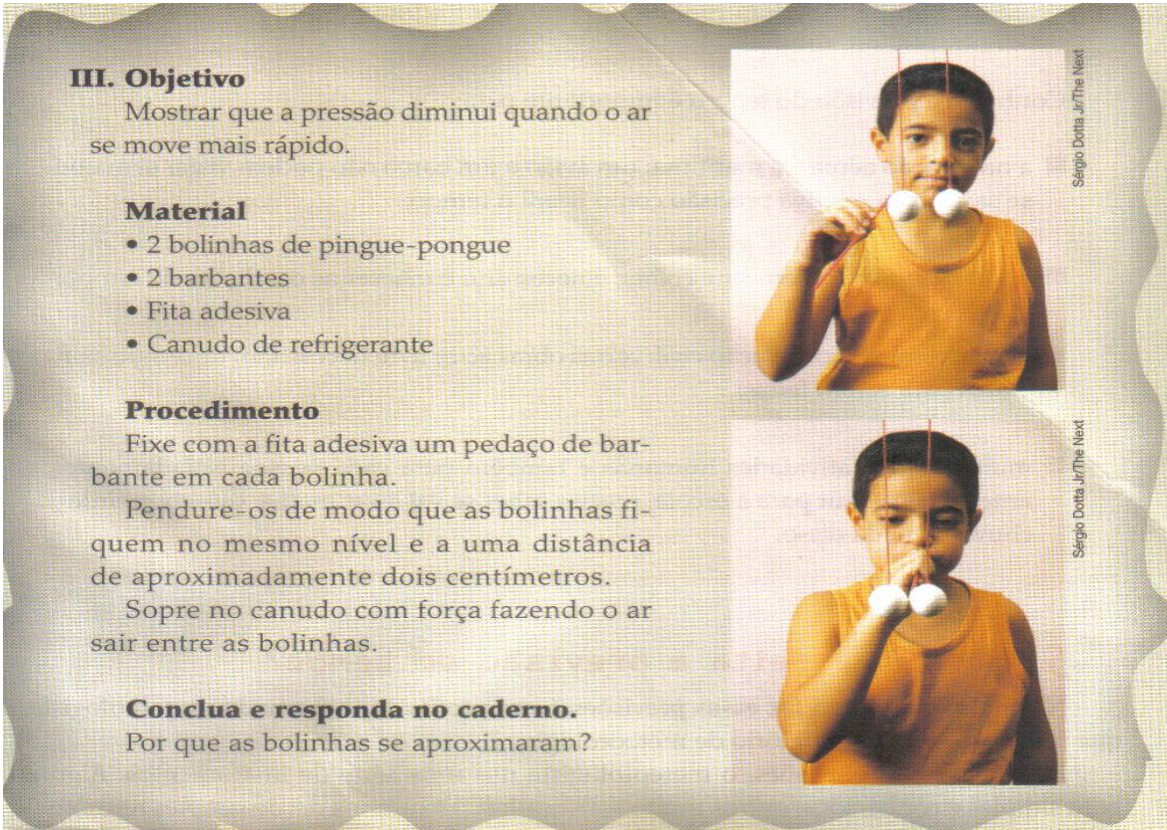
Com menor ocorrência (09), a fotografia, no livro didático de Ciências, foi encontrada, na seção de atividades e na seção de atividades com experimentos. Assim como o desenho, a fotografia tem como função, nas atividades de experimento, nortear o aluno quanto à execução da experiência científica.



Exemplo (42): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p.29.

Em (42), a inserção desse texto visual se dá no capítulo que trata sobre o ar em torno da Terra. Como o conceito trabalhado no livro, de que o ar existe é abstrato, a inserção da fotografia ajuda o aluno no processo de compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado. Podemos constatar que a atividade é composta por duas questões, mas apenas a segunda está

relacionada às fotografias, a saber: “*A partir de cada um dos exemplos a seguir, explique por que podemos considerar o ar como matéria.*” Os exemplos a que o enunciado faz referência, são as fotos de uma pessoa voando numa asa-delta, de uma pipa se movimentando no ar, de balões de festa subindo e das copas das árvores em movimento, que servirão de apoio visual para que o aluno resolva essa questão, como dissemos, abstrata. Abaixo, um exemplo da fotografia na seção de experimento no livro didático em análise.



III. Objetivo
Mostrar que a pressão diminui quando o ar se move mais rápido.

Material

- 2 bolinhas de pingue-pongue
- 2 barbantes
- Fita adesiva
- Canudo de refrigerante

Procedimento

Fixe com a fita adesiva um pedaço de barbante em cada bolinha.

Pendure-os de modo que as bolinhas fiquem no mesmo nível e a uma distância de aproximadamente dois centímetros.

Sopre no canudo com força fazendo o ar sair entre as bolinhas.

Conclua e responda no caderno.
Por que as bolinhas se aproximaram?

Sérgio Dotta, Jr/The Next

Sérgio Dotta, Jr/The Next

Exemplo (43): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p.73.

Em (43), a fotografia está inserida na seção de experimento do capítulo que trata do conteúdo “propriedades do ar”. Como ocorre com o texto visual desenho, a fotografia tem a função, nessa seção do livro, de orientar o aluno no procedimento da experiência. A primeira fotografia mostra uma criança segurando um canudinho, na sua frente duas bolinhas de isopor separadas, penduradas por um barbante e na segunda fotografia, a mesma criança, dessa vez soprando o canudinho e as bolas de isopor se aproximando uma da outra. Essa representação visual do experimento, como vimos no caso do desenho, auxilia o aluno para que o processo de assimilação do procedimento ocorra mais facilmente.

2.4. O que faz a fotografia na seção de atividades do livro de Português

Com menor ocorrência (05) entre os quatro LDs analisados, a fotografia, no livro didático de Português, na seção de atividades, é analisada na sua relação com o texto escrito. No exemplo (44), a fotografia aparece inicialmente acompanhando uma crônica jornalística, transcrita do *Jornal do Brasil*. Em seguida, a foto é exibida novamente ao aluno, agora com uma legenda, tal como foi impressa na primeira página do Jornal. Ao analisar as atividades, percebemos que algumas perguntas apontam diretamente para a leitura da fotografia. Vejamos:

Vocês vão ler uma crônica publicada num jornal. Vejam, nesta cópia reduzida, como ela apareceu no jornal:



O triste sono sem mãe

Fritz Utzeri

Na manhã fria de Ipanema, o menino dorme um sono profundo numa manta, encolhido para proteger-se do frio, falta algo àquele menino sem nome no dia de festa. O Dia das Mães. Quem será a mãe do menino? Por que não estão juntos nesse dia como tantos filhos e tantas mães, de todas as idades, que brincam na praia e fazem grandes filas em churrascarias, exibindo presentes? Como ele, centenas de meninos, milhares de meninos, em todo o Brasil, não tiveram a alegria de ver as mães em seu dia.

Dorme o menino, alheio a trabalhos de especialistas que registram aumento do consumo de cola de sapateiro entre os menores de rua nesses dias de festa. A drogada, que alivia, ajuda a fugir do triste dia-a-dia e acaba por matar.

O que esperar desse menino que dorme? O que cobrar dele mais tarde? Provavelmente a sociedade lhe reserva repulsa e repressão e, se tiver sorte, chegará a ser um adulto. Que tipo de adulto? Inocente e indefeso, dorme o menino. Está só, todos passam indiferentes por ele quando o vemos em sinais, vendendo doces, limpando vidros, pedindo esmola.

Por que tem que ser assim? Que tipo de vida e de sociedade leva uma mãe a abandonar sua cria à própria sorte? Nem os animais fazem isso, mas as circunstâncias, muitas vezes, obrigam o ser humano a ser mais insensível do que os bichos. O que vamos fazer todos, a começar pelo governo das estatísticas sem alma? Esse menino não seria consequência de um modo de conduzir a sociedade? Não seria melhor que os políticos e governantes prestassem mais atenção nele e na legião de sem-mãe que assolam nossas ruas? É nós, o que vamos fazer a respeito? Não seria a hora de, pelo menos no dia das mães, pensar um pouco a respeito disso?

Dorme o menino, na frieza dura da pedra, e se pudesse sonhar, sonharia com o calor mágico do regaço materno, com uma canção de ninar, cheia de carinho. Dorme o menino, dorme com frio...

Sem mãe a quem abraçar, menino busca o calor da calçada

Jornal do Brasil, 1º Caderno, 15 maio 2000, p. 20.

Os jornais costumam anunciar, na primeira página, algumas das matérias publicadas nas páginas seguintes. Essa crônica foi anunciada por esta foto, com um título e uma legenda:



Dia sem mãe

ANDRÉ LOBO/AGÊNCIA JB

Ontem, dia das mães, formaram-se longas filas em churrascarias, houve festa, mas nem todos foram felizes. Para quem não teve carinho de mãe só restou o sono frio. (p. 20)

Exemplo(44): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª, 2008, p. 111.

- ① Comparem a foto que aparece junto à crônica, na cópia reduzida, com a foto que foi publicada na primeira página do jornal: é a mesma foto?
- ② Confrontem a legenda com a data em que foi publicada a crônica, indicada abaixo da cópia reduzida, e concluem:
 - ◆ Em que dia foi tirada a foto? O que se comemorava, nesse dia?
- ③ Confrontem a legenda com a foto:
 - ◆ Por que a foto permite afirmar que “nem todos foram felizes”?
 - ◆ Por que a legenda diz que o sono é *frio*?
 - ◆ Por que foi escolhido para a foto o título **Dia sem mãe**?
- ④ O leitor do jornal, ao ver, na primeira página, a foto, com sua legenda e seu título, imagina que a matéria da página 20 vai falar sobre o quê?
- ⑤ Vocês vêem, ao mesmo tempo: a foto da primeira página, com sua legenda e seu título, e, na cópia reduzida, a matéria que, no jornal, vai aparecer muitas páginas depois (vocês conseguem ler o título dela).
 - ◆ Com essas informações, que previsão vocês fazem sobre o tema da crônica que vão ler?

Continuação do exemplo (44): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 112.

A primeira questão solicita que o aluno compare as duas fotografias e verifique se trata-se da mesma imagem. A segunda e a quinta questões sugerem que o aluno confronte legenda e foto, relacionando-as para encontrar as respostas às questões propostas. Para resolver as atividades, o aluno precisa estabelecer relações de intertextualidade entre os

elementos visuais da fotografia e do texto escrito, mostrando a importância da leitura desse recurso visual para a compreensão da crítica que está sendo apresentada na crônica cuja discussão gira em torno das longas filas que se formaram nas churrascarias, para famílias comemorarem o dia das mães. Fazendo um contraponto com esse fato, o jornal exibe a fotografia de uma criança enrolada em um jornal, e acompanhando esta foto, há uma legenda onde lemos: “[...] *nem todos foram felizes. Para quem não teve carinho, de mãe só restou o sono frio.*” Na terceira questão, a autora explora as relações entre texto verbal e texto escrito, quando sugere: “confrontem a legenda com a foto: Porque a foto permite afirmar que ‘nem todos foram felizes’? Por que a legenda diz que o sono é *frio*? Porque foi escolhido para a foto o título **Dia sem mãe?**” Nas questões quatro e cinco, a atividade explora o levantamento prévio do conteúdo da crônica, confrontando foto e texto escrito. É possível constatar que a autora privilegia, em sua análise, não só o texto escrito, mas também os recursos pictoriais, extremamente importantes para a compreensão da crônica. É importante que esses recursos que a autora explorou em seu livro, sejam explorados nos livros didáticos, em geral, para que possam ser desenvolvidas várias posturas críticas por parte dos alunos.

Ao longo desta análise, pudemos constatar que os livros didáticos estão utilizando diferentes textos que mesclam imagens e palavras como base para a construção do conhecimento, favorecendo o processo de aprendizagem. De acordo com Dionísio (2004), a escola deve incorporar o letramento visual. Segundo a autora (2004, p. 159), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, [...]. Sendo assim, os autores de livros didáticos devem estar em sintonia com essa noção de letramento, possibilitando ao aluno o acesso a textos diversos, pois é evidente que a imagem vem ocupando cada vez mais espaço no contexto escolar. Sendo assim, a escola precisa preparar o aluno, desde cedo, a ler textos de diversas esferas. Os professores estão atentos a isso. É o que mostra o depoimento da professora Tatiana Marques, do Colégio Boa Viagem, publicado no jornal Diário de Pernambuco,⁷ acerca do primeiro vestibular seriado de Pernambuco, para alunos do 1º ano do Ensino Médio: “*O teste contemplou o assunto previsto em edital, mesmo com apenas sete questões. Mas senti falta de assuntos como concentração molar e cálculo estequiométrico, além das análises de gráficos e imagens que possibilitassem ao aluno uma maior interpretação de fatos químicos*”. (Grifo nosso).

⁷ Diário de Pernambuco, Caderno Vida Urbana, p. A7, publicado em 17 de novembro de 2008.

Em nossa pesquisa, percebemos que em todos os livros didáticos analisados há a inserção de diferentes exercícios envolvendo diversos textos visuais específicos de cada disciplina, favorecendo, assim, a construção do conhecimento dos alunos.

3. Mapa

O mapa é um gênero híbrido, mescla texto escrito com elementos pictóricos em sua composição. É definido por Houaiss (2004, p. 479) como uma *representação gráfica, reduzida e plana de um lugar na superfície terrestre; representação plana de dados numéricos, estruturas; tabela, quadro (m. da fome)*. Em linguagem informal, Houaiss define mapa como “*área de observação, de conhecimento, de atuação etc. (sumiram do mapa após o sucesso)*”. No dicionário eletrônico Dic Michaelis Uol, encontramos o verbete mapa descrito assim: *s.m* 1 Representação plana e reduzida de um setor da superfície terrestre 2 carta geográfica ou celeste 3 lista, catálogo, relação, quadro sinóptico. O mapa está presente em todos os LDs em análise, porém seus usos, em algumas áreas do conhecimento, são distintos, como veremos a seguir.

3.1 O que faz o mapa na seção de atividades do livro de História

Neste livro, notamos que o uso do mapa não é específico a uma unidade ou a um conteúdo trabalhado, mas é usado ao longo da obra. No exemplo (09), este texto visual é parte essencial do enunciado, das questões propostas, sendo assim, sua presença é fundamental para a resolução das atividades. Vejamos:

Povoamento do mundo



Adop.: *A Aurora da humanidade*. Rio de Janeiro: Time-Life, Abril Livros, 1993. P.60-1. (História em Revista).

Depois de uma longa evolução, que se iniciou há mais de 5 milhões de anos, os descendentes dos primeiros homínidos espalharam-se por todo o planeta.

■ Observe as setas no mapa. Na sua opinião, quais continentes foram povoados primeiro?

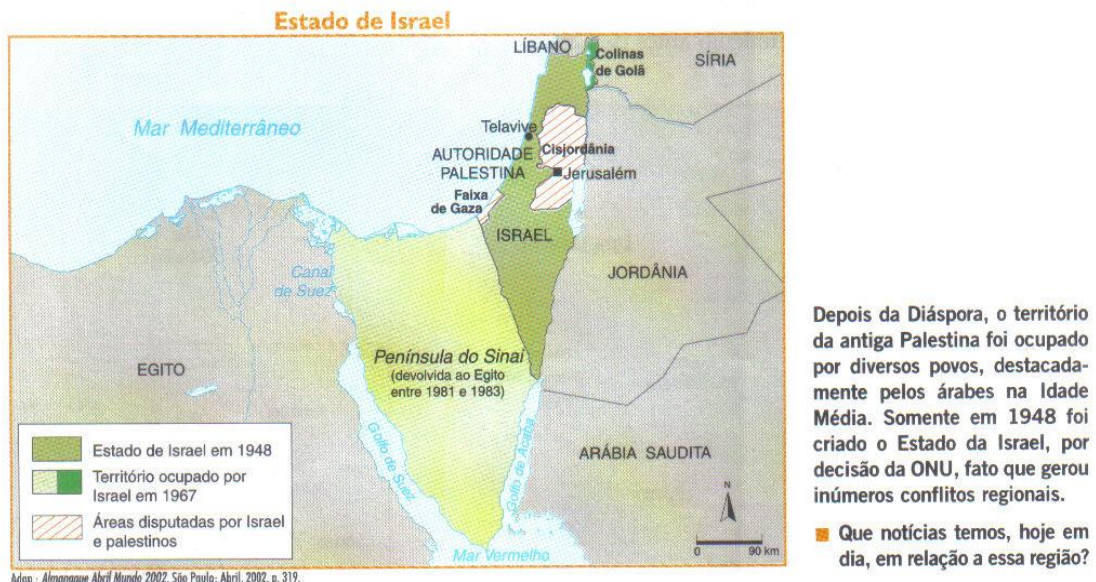
Exemplo (45): VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*, 2004, p. 30.

A inserção do mapa, no exemplo (45) se dá na Unidade 1 do livro, na seção “A pré-história”, na subseção “A evolução do homem”, que inicia o estudo acerca da origem do homem. Como o capítulo trata da evolução do homem e de seu povoamento no mundo é importante a inserção de mapas que informem visualmente os aspectos históricos e geográficos que estão sendo discutidos no texto escrito.

O mapa apresentado em (45) mostra o movimento que os primeiros humanos realizaram para povoar a Terra, apresentando setas vermelhas que direcionam a leitura (além da leitura do texto escrito, anterior às atividades) do aluno em busca da solução da questão: “Observe as setas no mapa. Na sua opinião, quais continentes foram povoados primeiro?” Este mapa, apresenta título, o que é um dado importante para a compreensão do todo significativo do texto. É um documento histórico, que pode ser constatado na parte inferior do mapa, na referência, inferindo maior veracidade à questão.

Este mapa é parte constitutiva do enunciado, apontando para uma relação intertextual entre o verbal e o visual. Enunciado e mapa dialogam entre si nesta questão e se complementam na construção do conhecimento do aluno. A imagem, neste caso, tem um papel eficiente, fazendo com que o aluno tenha uma representação visual dos temas que estão sendo estudados.

Os judeus só voltaram a se reunir em um Estado autônomo em 1948, a partir de uma determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), que criou o **Estado de Israel** (observe o mapa).



O mapa, em (46), está inserido na seção de atividades do capítulo 6 que estuda sobre os hebreus, os fenícios e os persas, na seção “A divisão e a dispersão do povo hebreu”. O mapa mostra o Estado de Israel em 1948, o território ocupado por Israel em 1967 e as áreas disputadas por israelenses e palestinos. É necessário que o aluno relacione às informações da legenda, as informações do mapa, relacionando as cores que indica cada aspecto apontado na legenda. Como os alunos estão estudando, neste ponto do livro, a ocupação dos povos na Idade Média e os conflitos que a disputa pelos territórios ocasionou, o principal objetivo do mapa nesta atividade é mostrar, também visualmente, essas informações. Neste caso, o mapa é um gênero eficiente para representar tais relações.

Como podemos notar, há um diálogo entre o enunciado que está ao lado direito do mapa (46), que constitui, de acordo com a Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (1996), a informação nova, aquilo que o aluno precisa apreender. O texto informa sobre a ocupação da antiga Palestina por povos árabes e só em 1948 foi criado o Estado de Israel, gerando vários conflitos. As informações entre os textos visual e verbal se complementam, o que facilita a compreensão do aluno acerca do que está estudando, pois como afirma Dionísio (2004, p.01) “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima e integrada”, o visual e o escrito têm uma união cada vez maior e o aprimoramento dessa união virá da harmonia entre as modalidades de construção do conhecimento”.

Em relação à questão proposta como atividade, embora a resolução da atividade remeta o aluno para uma pesquisa além do livro, a inserção do mapa é importante porque está servindo de apoio, de sustentação visual para o entendimento da ocupação dos povos no território da antiga Palestina e, inclusive, para a pesquisa que fará além do universo do livro didático. Vejamos agora o que diz o exemplo (47):

Quem foram os maias

A civilização maia foi do ponto de vista cultural a mais importante da América pré-colombiana. Foi esse povo, que se estabeleceu na América Central [veja o mapa], que atingiu o maior grau de desenvolvimento da escrita do continente. Os maias também desenvolveram um conhecimento astronômico sofisticado.

Vários dos deuses maias eram entidades celestes. Eles acreditavam, por exemplo, que os planetas agiam sobre as pessoas. “Saturno significava a morte e Júpiter o bem-estar”, diz Franz Hochleitner. Havia uma crença de que se a luz de Marte entrasse numa casa, as pessoas que moravam nela morreriam.

Diante de tal fé, os maias aprenderam a acompanhar com precisão o movimento dos planetas que conheciam – Vênus, Júpiter e Saturno. [...]

Folha de S.Paulo, 15 maio 1993. p. 6-13.



Discutindo a notícia

Leia atentamente a notícia acima, responda às questões e depois discuta as respostas com seus colegas.

1. Observe no mapa a região habitada pelo povo maia. Você já tinha ouvido falar dos maias?
2. De acordo com a notícia, que tipos de conhecimento os maias desenvolveram?
3. Qual a importância de ter sido decifrada a escrita maia contida no calendário?
4. O que teria levado os maias a estudarem astronomia?

Exemplo (47): VICENTINO, Cláudio. *Viver a História*, 2004, p.144.

Este mapa está inserido no capítulo 07: “As civilizações da América pré-colombiana”. Os autores iniciam o capítulo com uma notícia publicada na Folha de São Paulo, em 15 de maio de 1993, cujo título é “Em Juiz de Fora, austríaco decifra calendário maia”, introduzindo o conteúdo. O subtítulo da notícia “Quem forma os maias” explicita, entre outros assuntos, que os maias foram, do ponto de vista cultural, a mais importante civilização da América pré-colombiana. Para compreender visualmente os fatos históricos que estão sendo estudados, o autor mostra, logo após a notícia, um mapa (47) cujo título é “Civilizações maia e asteca”.

Lendo o mapa e relacionando as informações da legenda com as informações do mapa, o aluno perceberá visualmente os fatos históricos apontados na notícia, por exemplo, que em relação aos astecas, os maias se estabeleceram na América Central por ter atingido o maior grau de desenvolvimento da escrita do continente e um conhecimento astronômico sofisticado. O aluno deverá relacionar o mapa à reprodução reduzida do planisfério, na parte superior esquerda para compreender, visualmente, que o mapa, que mostra as civilizações maia e asteca, é uma reprodução ampliada de parte da América Central, e que este evidencia a superioridade da influência maia em relação à civilização asteca. Para isto, ele terá que relacionar o texto verbo-visual da legenda e do mapa.

Em relação às atividades propostas nesta seção, notamos que o mapa está servindo de apoio para a resolução apenas da questão 01, do total de quatro questões, a saber: “Observe no mapa a região habitada pelo povo maia. Você já tinha ouvido falar dos maias?”

Embora linguisticamente o enunciado direcione o olhar do aluno para o texto visual *mapa* no comando “Observe no mapa a região habitada pelo povo maia.”, a questão que sucede o comando não depende diretamente do mapa para ser resolvida. Entretanto, é importante salientar que há uma integração entre as informações da notícia e as informações do mapa. Esta articulação entre texto visual e texto escrito favorece a transmissão do conteúdo e determina a composição do mapa. Ressalte-se aqui a importância do professor de todas as áreas do conhecimento em se preocupar com a organização visual e lingüística dos enunciados. Como vimos no exemplo (47), mesmo que o livro didático não apresente, na seção de exercícios, enunciados/questões que direcionem o olhar do aluno para a articulação entre as informações do texto visual e escrito, o professor, direcionará o aluno para uma leitura mais ampla, que relacione material visual a material escrito para a compreensão de textos que mesclam, cada vez mais, diferentes semioses para a construção dos sentidos dos textos com os quais interagimos em nossa vida, e o aluno também.

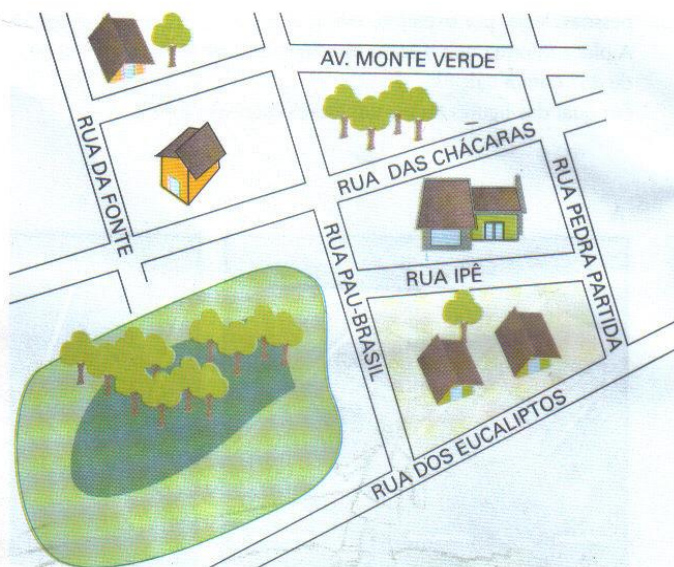
3.2. O que faz o mapa na seção de atividades do livro de Matemática

Neste livro, o mapa aparece ao longo de toda a obra, em diversos exercícios e diferentemente do livro de História em que os mapas são transcritos de documentos históricos, no livro de Matemática este texto visual foi elaborado para esta obra didática. Enquanto no livro de História, o mapa assume, na seção de atividades, a função de explorar visualmente os conteúdos trabalhados, ampliando conceitos históricos e geográficos, contribuindo para uma melhor compreensão do aluno acerca desses conceitos, no livro de

Matemática, sua finalidade é auxiliar o aluno na construção da aprendizagem de conteúdos de natureza matemática, como por exemplo, “*retas paralelas e retas perpendiculares*”; “*medidas em metros, centímetros e quilômetros*”; “*unidades de medida de área*”; etc., como veremos a seguir:

70 Examine o mapa e responda:

- Quais são as ruas paralelas à rua Pau-brasil?
- A avenida Monte Verde não encontra a rua dos Eucaliptos, mas não é paralela a ela. Por quê?
- Quais são as ruas perpendiculares à rua das Chácaras?
- Há alguma rua oblíqua à rua Pau-brasil? Qual?



Exemplo (48): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 40.

Observe-se que o mapa (48) foi elaborado para esta atividade e sua inserção tem por finalidade exercitar os conteúdos “*retas paralelas, retas perpendiculares e oblíquas*”. O mapa não apresenta título, nem legenda, pois estes recursos são dispensáveis à resolução das questões. O mapa, ao ser inserido neste exercício, perdeu sua função social, que é orientar uma pessoa que esteja em busca de um endereço, ou esteja tentando se localizar durante uma viagem etc., está sendo eficiente como recurso visual na construção dos conhecimentos matemáticos anteriormente mencionados. Inclusive, em sua vida futura, o aluno poderá se deparar com uma situação que envolva a leitura de tal gênero textual, sentir-se-á familiarizado com o texto, demonstrando habilidade, desembaraço para resolver a questão imposta pela vida.

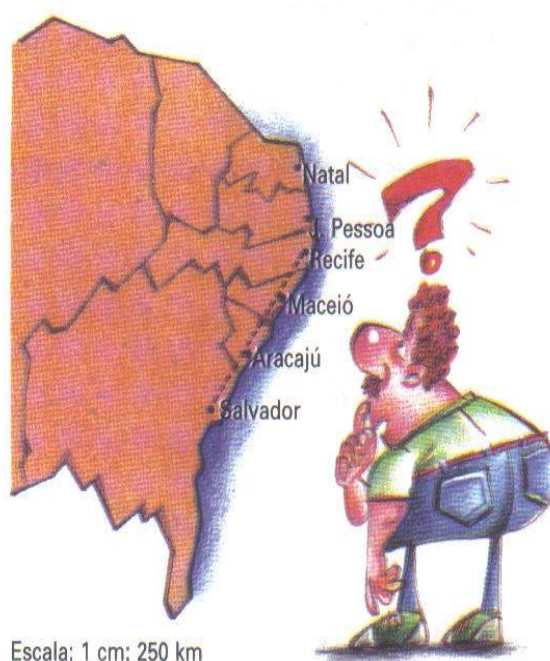
É importante notar que os enunciados das atividades direcionam para uma leitura verbal e visual do mapa. A seqüência de exercícios começa com o comando: “*Examine o mapa e responda*” e todas as questões propostas sinalizam para a leitura do mapa. As marcas lingüísticas, nos enunciados, tais como, “*ruas paralelas, ruas perpendiculares, rua oblíqua*” etc. apontam para a composição do mapa e para uma leitura que relaciona texto visual e

verbal, constatando a relevância da união desses recursos para a construção de tais conhecimentos. Ou seja, ao apresentar o mapa e solicitar que o aluno: (a) localize as ruas paralelas à rua Pau-brasil; (b) explique porque a avenida Monte Verde não encontra a rua dos Eucaliptos, mas não é paralela a ela; (c) responda quais são as ruas perpendiculares à rua das Chácaras; (d) diga qual rua é oblíqua à rua Pau-brasil, ajudará visualmente o aluno a compreender os conceitos que estão sendo estudados e não, apenas, memorizá-los.

Em (49), a função do mapa não é estudar a localização geográfica de algumas capitais do Nordeste. O principal objetivo do uso do mapa nesta atividade é exercitar o que os alunos aprenderam sobre “Unidades de medida de área”.

Observe-se que o enunciado sinaliza para a leitura do mapa (49), e o aluno precisa relacionar os dados apresentados nesse enunciado, à linha tracejada, no mapa, que vai, visualmente, de Recife a Salvador, às informações descritas na parte inferior do mapa, na Escala, para resolver a questão. Observa-se que em (49) não há escala no mapa, já em (50) a presença da escala é fundamental para a resolução do exercício, fato que reforça o papel do mapa como suporte para a fixação de conteúdos matemáticos.

10 No mapa, cada 1 cm corresponde a 250 km. Descubra quantos quilômetros há, em linha reta, de Recife a Salvador.



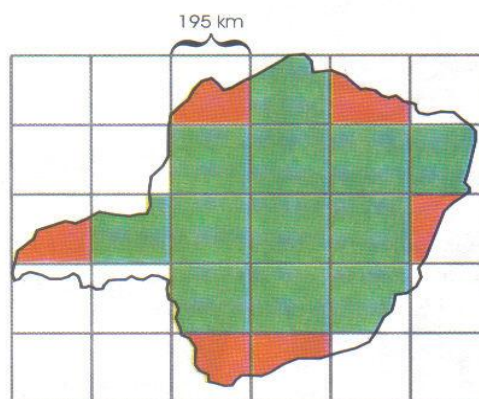
Exemplo (49): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 148.

É importante ressaltar que esta atividade, ao ser elaborada pelos autores do livro, poderia contar com a ausência do texto visual, entretanto, a presença de tal texto à atividade torna-o mais atrativo para o aluno e menos enfadonho, “enlaçando” o aluno pela relação da

imagem com o texto escrito. A presença da imagem na composição do exercício demonstra, ainda, por parte dos autores do livro didático, uma preocupação em transformar um modelo de ensino de memorização para um modelo de observação (VAZ 2001, *apud* Gonzaga, 2005, p. 74), em sintonia com as práticas de leitura contemporâneas em que todos nós, diariamente, estamos imersos, pois chegamos a ficar por um bom tempo lendo as imagens que nos cercam.

Em (50), a principal função da imagem é apoiar o aluno na construção do conhecimento “Unidades de medida”, em específico quilômetro e área.

- 41** O mapa do estado de Minas Gerais foi desenhado sobre a malha quadriculada. O lado de cada quadrado representa 195 km.
- Contando 1 para cada quadrado verde e 0,5 para cada quadrado laranja, determine quantos quadrados estão contidos no mapa, aproximadamente.
 - Determine a área de cada quadrado.
 - Qual é a área de Minas Gerais, aproximadamente?



Exemplo (50): IMENES & LELIS. *Matemática*, 2004, p. 233.

Embora, no enunciado, o olhar do aluno seja direcionado para o “mapa do estado de Minas Gerais”, o que vemos é um traçado de que se assemelha a um mapa. Este não tem legenda, título, escala, visto que são dispensáveis para a execução da atividade. O mapa está desenhado em uma malha quadriculada e na parte superior, observa-se a informação “195 km”. O aluno terá de relacionar este valor às informações dos enunciados e às cores do mapa para resolver as questões. Embora sendo mapas diferentes, o modo de leitura do mapa neste livro didático se assemelha, ou seja, é necessário relacionar as informações dos enunciados a todas as informações que compõem o texto visual mapa.

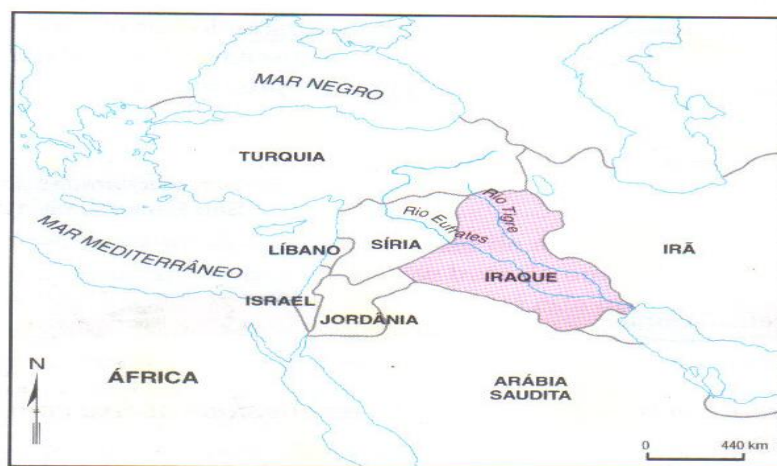
Recorrendo à Gramática Visual proposta por Kress e Van Leeuwen, notamos que nos exemplos analisados, os enunciados ocupam o lado esquerdo da página - o dado, conhecido - e o mapa, o lado direito - o novo, o conhecimento que o aluno precisa adquirir. Observamos ainda que tanto no LD de História quanto no LD de Matemática, os autores dão destaque às cores, ao posicionamento dos elementos, dando maior saliência aos dados que são mais relevantes para a compreensão dos alunos na resolução das atividades.

3.3. O que faz o mapa na seção de atividades dos livros de Português e de Ciências

(i) uso do mapa na seção de atividades do LD de Português:

Em relação ao livro didático de Português, encontramos apenas 01 ocorrência do texto visual mapa.

Revejam o planisfério da p. 223 e observem abaixo, ampliada, a região da Mesopotâmia, onde viveram os sumérios.



- a. *Mesopotâmia* designa uma região *entre dois rios*. Identifiquem, no mapa, os dois rios e localizem a Mesopotâmia, onde viveram os sumérios.
 - b. Um dos rios é o Tigre, de que fala o escriba. Como se chama o outro?
 - c. O escriba escolheu comparar o depósito de especiarias de Lagash com o rio Tigre, “quando suas águas estão crescidas”. Que semelhança ele vê entre o depósito de especiarias e as águas crescidas do rio Tigre?
- 5 O escriba repete duas vezes que “tudo que é terreno é fugaz”. Discutam o significado desta frase.
 - 6 A mensagem secreta foi escrita *de verdade* por um escriba sumério?

Exemplo (51): SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*, 5ª série, 2008, p. 238.

Em (51), o mapa é uma ampliação de parte dos continentes europeu, africano e asiático de um planisfério que é apresentado na página 223, na seção “leitura silenciosa”. Vejamos o planisfério:

Planisfério transcrito da seção de leitura do LD de Português



Sinais representando palavras

Sumérios, egípcios, chineses e outros povos, que começavam a sentir a necessidade de registrar informações e contar fatos, no começo inventaram sinais para poucas palavras. No geral, eram **desenhos** representando seres e objetos do mundo em torno deles.

Estes desenhos são chamados **pictogramas**.

Veja estes sinais:

	Povo sumério	Povo egípcio	Povo chinês
HOMEM			
BOI			
SOL			
ÁGUA			

Como esses, existiam muitos outros sinais. Mas, aos poucos, foi-se tornando necessário escrever mais palavras e era impossível inventar e decorar sinais para todas elas.

[...]

Como a história da escrita tem relação direta com conteúdos de História e de Geografia, a inserção do mapa nesta seção do livro é bastante relevante, uma vez que serve de apoio visual para as informações históricas e geográficas acerca do conteúdo em questão. A inserção do mapa, em (51), tem por finalidade apresentar ao aluno-leitor a região da Mesopotâmia, atual Iraque, onde viveram os sumérios. A autora relaciona informações do texto da seção “leitura silenciosa” com informações contidas no mapa. O aluno precisa ler os diferentes modos da composição desse texto visual, mapa, para chegar às respostas. Nesse sentido, o mapa está funcionando, nessa seção, como elemento de apoio à aprendizagem.

É importante observar que o mapa em (51) apresenta visualmente informações históricas e geográficas que estão sendo discutidas no texto escrito. O comando da atividade em (51) sinaliza para o aluno voltar ao planisfério na página 223 para, em seguida, observar, no mapa, a região da Mesopotâmia, e então resolver as questões (a) “*Mesopotâmia designa uma região entre dois rios. Identifiquem, no mapa, os dois rios e localizem a Mesopotâmia, onde viveram os sumérios*”; (b) “*Um dos rios é o Tigre, de que fala o escriba. Como se chama o outro?*”, que são as únicas, que remetem ao mapa. Estas questões ajudam o aluno a aprofundar a compreensão das referências geográficas feitas nos textos da seção de leitura, possibilitando-lhe, por meio de um texto visual, interpretar a metáfora usada pelo escriba: “*Tudo que é terreno é fûgaz*”. (questão 5).

É importante que o enunciado direcione adequadamente o olhar do aluno para o mapa, ao usar a marca lingüística “abaixo”. Do ponto de vista da Gramática Visual (Kress e Van Leeuwen, 1996), o mapa ocupa o centro da página do livro, o que lhe confere destaque e atrai a atenção do espectador-aluno, sinalizando para as questões que estão sendo abordadas na atividade. No interior do mapa, a cor rosa dá saliência à região do Iraque, o que auxilia o aluno na compreensão das questões.

Passemos, agora, para a análise do mapa no livro de Ciências.

(ii) uso do mapa na seção de atividades do LD de Ciências:

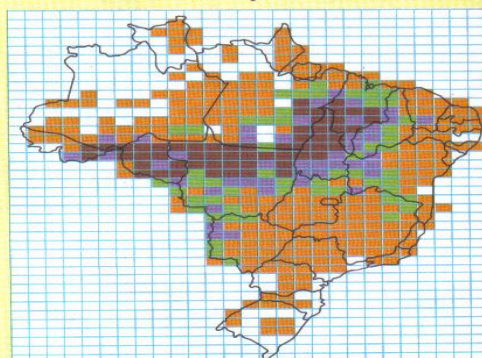
A inserção do recurso visual mapa, no livro de Ciências, se dá no capítulo “A Terra”, na seção “O solo”. O mapa apresenta título, legenda e fonte. Este último tópico confere ao texto valor de veracidade ao que está sendo apresentado ao aluno. Vejamos:

AGORA É A SUA VEZ

- 1 Escreva no caderno duas frases que representem as idéias que você achou mais importantes desta parte do capítulo.
- 2 O que se entende por erosão?

- 3 Responda no caderno.
 - a) O que é erosão eólica?
 - b) Como se originam as dunas?
- 4 Quais são as formas de erosão pela água? Explique-as.
- 5 Explique o que é adubação verde e o que é rotação de culturas.
- 6 Explique o que pode ser feito para que um solo encharcado possa se tornar melhor para a agricultura.
- 7 Explique como é possível transformar um solo seco em solo bom para a agricultura.
- 8 O mapa acima revela os focos de queimadas registrados por imagens dos satélites NOAA em setembro de 2005. Quais os estados ou territórios que concentram mais focos de queimadas? Por quê? Discuta com seu grupo de estudo.

Focos de queimadas



— Nenhum De 1 a 78 focos De 82 a 156 focos
De 159 a 419 focos De 432 a 1691 focos

Fonte: Embrapa, outubro de 2005.

Exemplo (52): GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. *Ciências: Novo pensar*, 2006, p.221-222.

Em (52), o principal objetivo do uso do mapa é relacionar os estados e territórios que mais concentram focos de queimadas. Nesse caso, o mapa é um recurso visual bem adequado para que o aluno consiga estabelecer, visualmente, as relações mencionadas. Observamos que esta seção apresenta um conjunto de 08 (oito) atividades, mas apenas um dos enunciados remete o olhar do aluno para o mapa. Para resolver a questão (08), é fundamental a leitura da legenda associada à leitura do mapa, em específico, à leitura das cores que remetem à legenda. Este recurso visual é essencial neste exercício, visto que representa um instrumento na construção do conhecimento.

Do ponto de vista da Gramática Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (1996), o mapa ocupa, como predominou no livro de Matemática, o lado direito, o lado do novo, pois representa o conhecimento a ser construído pelo aluno, o conhecimento a ser apreendido.

Em síntese, constatamos que o mapa é um recurso visual bastante explorado na seção de atividades do LD de História e Matemática, sendo menos incidente nos LDs de Português e

Ciências. Seus usos são semelhantes, uma vez que em todas as ocorrências analisadas, o mapa está presente como elemento visual de apoio à construção do conhecimento, tornando a realização das atividades mais significativas. A imagem acoplada ao texto escrito auxilia a aprendizagem, ajuda na memorização dos conteúdos, pois “somente com palavras, o texto pode tornar-se cansativo, todavia, somente imagens sem o suporte verbal, seriam insuficientes para a compreensão”. (GONZAGA, 2005, p. 75). Nesse contexto, fica evidente a importância do intercâmbio entre texto visual e o texto verbal que compõe os enunciados da seção de atividades dos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que vivemos imersos em uma sociedade em que o texto visual está cada vez mais evidente no discurso contemporâneo, é imprescindível que a escola esteja em sintonia com as mudanças que vêm ocorrendo nos diferentes modos de leitura que as novas tecnologias vêm imprimindo à vida das pessoas. Nesse sentido, mais do que nunca, é indispensável que a escola invista em ações que promovam condições para que o aluno torne-se um leitor cada vez mais observador e crítico. A escola precisa preparar os alunos para os diversos letramentos que são impostos a ele dentro e fora da escola, a fim de que possa contribuir de forma qualitativa na sociedade em que está inserido. Sobre isso Vieira (2004 *apud* Rocha 2007, p. 72) afirma que “as habilidades textuais atuais devem acompanhar os avanços tecnológicos”. Vieira(id., *ibid.*) confirma ainda que “a qualidade mais valorizada, atualmente, nos sujeitos letrados é a capacidade de mover-se entre os diferentes letramentos compostos” pelo texto escrito e oral e pelas diversas linguagens visuais e sonoras, demonstrando “competência na produção e na interpretação de textos” compostos por diferentes semioses.

Nessa perspectiva, vale destacar que mesmo com o surgimento de diversas tecnologias, tais como computador, TV, dvd, *datashow*, *classmate* etc., utilizadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, em busca de um ensino atualizado e de qualidade, o Livro Didático, como ferramenta de ensino, deve estar em sintonia com esses avanços, visto que o Livro Didático configura, neste cenário, uma importante ferramenta de produção do conhecimento, integrante da tradição escolar há tantos anos. Assim sendo, considerando que os textos visuais estão mantendo uma relação cada vez mais próxima e integrada com o texto escrito, caracterizamos e analisamos os tipos e as funções dos textos visuais encontrados na seção de atividades dos LDs de 5ª série/6º ano das disciplinas de Português, Matemática, Ciências e História. Além disso, verificamos os usos dos verbos de comando dos exercícios propostos nos LDs, atentando para as marcas lingüísticas (palavras, expressões) que remetem para os textos em análise.

Os dados da pesquisa revelam a importância do trabalho com textos visuais, na seção de atividades dos manuais didáticos, para a construção do conhecimento, visto que estes auxiliam na memorização dos conteúdos, “diminuem, em alguns casos, o esforço mental e

cognitivo para a compreensão de textos que são acompanhados de imagens, dentre tantas outras vantagens”. (GONZAGA, 2005, p. 75).

A partir da análise descritiva dos dados, verificamos os textos visuais compõem a seção de atividades dos quatro LDs analisados. Esse dado revela que os LDs têm incorporado cada vez mais os textos visuais, demonstrando que estão em harmonia com outros recursos usados pela escola – *internet, classmate, dvd, televisão etc.* – para auxiliar o processo de construção do conhecimento.

Em relação à utilização dos textos visuais na seção de atividades dos LDs analisados, constatamos que a *ilustração, a fotografia e o mapa* foram os gêneros mais recorrentes. A ilustração foi mais encontrada no livro de História e a fotografia e o mapa apareceram com maior frequência no livro de História. Além desses textos, verificamos que outros textos visuais foram encontrados nos quatro livros em análise, servindo como base para a resolução dos exercícios: no LD de Português estão presentes a *história em quadrinhos, a tabela, a pintura rupestre, o ideograma, o anúncio publicitário e o poema-imagem*, no livro de Matemática, encontramos *história em quadrinhos, tabela, esquema, rótulo, diagrama, calendário, jogo de labirinto, tabela de preços, boletim escolar, classificado e manchete de jornal*; no livro de Ciências, *a tabela e o esquema*; no livro de História, *a história em quadrinhos, o esquema, a pintura rupestre, o ideograma, a 1ª capa de jornal, o infográfico e a charge*.

Relacionando a utilização dos textos visuais na seção de atividades dos livros, constatamos que os textos visuais ora funcionam como parte essencial para a resolução das atividades, estabelecendo uma relação intertextual com o texto escrito, ora são utilizados como adorno dos enunciados/atividades, tornando a atividade mais atrativa, prendendo a atenção do aluno.

Para concluir esta reflexão, ratificamos o que Dionísio (2004, p. 08) afirma a cerca da importância do estudo da imagem, quando diz que o professor “tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção do aluno, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. De acordo com Lemke, (2000 *apud* Dionísio, 2005, p. 195) os textos visuais podem ser ensinados na escola, “desde que tanto professores quanto alunos, possam saber: o que eles são, para que são usados, que recursos empregam, [...] quais seus valores e limitações”. Deixamos em aberto outras questões que merecem outros estudos acerca dos usos dos textos visuais em livros didáticos, especialmente de outras disciplinas como História, Matemática, Ciências, Geografia etc. analisando como as teorias na área da Linguística podem ser aplicadas em outras áreas.

Esperamos que a discussão aqui apresentada nessa dissertação possa ser útil aos estudos acerca da Multimodalidade no contexto de sala de aula, contribuindo para que novos caminhos sejam traçados pelos professores em relação à utilização de textos visuais em sala de aula. Que este trabalho possa suscitar futuras pesquisas que considerem outras formas de manifestação da língua, pois como afirmam Kress e Van Leeuwen (1996 *apud* Maroun, p. 78), “considerar a modalidade escrita como principal modo semiótico é explicar apenas parte do cenário da comunicação nos dias atuais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (org.). **Perspectivas em Análise Visual – do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APPLE, Michael W. Cultura e Comércio do Livro Didático. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995, p. 81-105. In: JUNIOR, Décio Gatti. **Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História: um percurso de massificação do ensino escolar brasileiro (1960-1990)**. Scielo Brasil, 2004.

AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA Medianeira. A Multimodalidade no Gênero *Blog*. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (org.). **Perspectivas em Análise Visual – do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARROS, Carlos. **OS SERES VIVOS Programas de saúde - Ecologia – 1º grau**. Ática: São Paulo, 1984

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

BELMIRO, Célia Abicalil. Texto literário e imagens, nas mediações escolares. In: PAULINO Graça & COSSON, Rildo (orgs.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p.147-154. 2004.

_____. Imagens e práticas intertextuais em processos educativos. (co-autoria com Delfim Afonso Jr. e Armando Martins de Barros) In: VERSIANI, Zélia et al. (org.). **Letramento literário: espaços, suportes e interfaces - O Jogo do Livro IV**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FAE/ UFMG. p. 209-224, 2003.

_____. **A Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educação e Sociedade. Campinas, SP: Cedes, nº72, agosto, ano XXI. p.11-31. (2000).

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC. (2004)

BRASIL. Governo de Pernambuco. Secretaria de Educação. Diretoria de Política e Programas Educacionais. **Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco**. V. I, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEC, 1998.

BRONKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Comportamento do Setor Editorial Brasileiro – 1990-1996**. p. 2.

CASTRUCCI, Benedito. **Pelos caminhos da matemática** – 8ª série (1º grau): FTD, São Paulo, 1970.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. **A produção de gêneros textuais**. Faculdade de Letras da UFMG. Mimeo, abril/2007.

DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **O livro didático de Português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

_____. A. P. **Multimodalidade discursiva: orquestrando palavras e imagens**. Mimeo. 2004.

_____. A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Marcuschi, L.A.; DIONÍSIO, A.P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Recife: autêntica, 2005.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B., **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DREGUER, Ricardo & TOLEDO, Eliete. **História – Conceitos e procedimentos** – 5ª série. Atual: São Paulo, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **História, produção e memória do livro didático**. Revista *Em Foco*, 2004.

FERREIRA, Reinaldo Mathias. **COMUNICAÇÃO – atividades de linguagem – 5ª série**. São Paulo: Ática, 1977.

FREITAG, Bárbara et alii. **O livro didático em questão**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Neli Klix. **O livro didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Catarina – UDESC. 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**, Ática, 1997.

GONZAGA, Larissa Rossiter. **Desenho anatômico: uma análise multimodal**. Revista Ao Pé da letra, v. 7, n.1/2, Editora da UFPE, 2005.

GOWDAK, Demétrio & MARTINS, Eduardo. **Ciências, novo pensar**. 5ª série. São Paulo: FTD, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IMENES & LELLIS. **Matemática**. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. União da Vitória – PR: Editora Kayganguê, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Em aberto**. Scielo Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MAGALHÃES, Yara R. & RUIZ, Sonia Silveira. **Ciências – Os átomos e a energia**. 8ª série. Editora do Brasil: São Paulo, 1985.

MANTOVANI, Luís. **Geografia – 8ª série**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1989.

MARCUSCHI, Beth & FERRAZ, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: R. Rojo & M. da G. Costa Val (orgs.) **Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007**. Belo Horizonte: Autêntica (no prelo).

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, M. Auxiliadora. **O Livro Didático de Português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, M. Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI L.A.; XAVIER A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. O Texto Multimodal no Livro Didático de Português. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma Abordagem Multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENEZES, Cândida Zuiani et al. **O Brasileiro e a Comunicação - 7ª série**. São Paulo, FTD, 1978.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado e Letras, 1996.

OLIVEIRA, João Araújo B. *et. alii*. **A política do livro didático**. São Paulo, Summus, Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OUPERNEY, Janylle Rebouças. A Mulher retratada em comerciais de cerveja: vendade mulheres ou de cerveja? In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (org.). **Perspectivas em Análise Visual – do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

QUEIROZ, Anne Karine de. **Gêneros visuais multimodais em livros didáticos: usos e tipos**. Recife: UFPE, 2005. (Dissertação de mestrado).

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Campus, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo, Global, 2003.

ROCHA, Harrison da. Repensando o Ensino da Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA et al. **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Murilo. **OSP – 1º grau**. FTD: São Paulo, 1970.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SOARES, Magda Becker. **Um Olhar sobre o livro didático**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

_____. **Português – Uma proposta para o letramento**. Livro 5. São Paulo: Moderna, 2008.

SOUZA, Maria da Conceição Castro. **Português Básico – 6ª série**. São Paulo: Saraiva, 1986.

UNDIME – PE / SEDUC – PE. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco*. 2005/2006. (no prelo).

VAL, M. da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VAZ, Paulo Bernardo. 2001. Comunicação na educação: Palavras e imagens. Revista *Presença Pedagógica*, v.7, n.40, jul/ago, In GONZAGA, Larissa Rossiter. **Desenho anatômico: uma análise multimodal**. Revista *Ao Pé da letra*, v. 7, n.1/2, Editora da UFPE, 2005.

VIEIRA, J.A. Novas Perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica. In: **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma Abordagem Multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VINCENTINO, Cláudio. **Viver a História**. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

ZAHAR, Vera. **Easy way to English - Book 01**. Ática: São Paulo, 1986.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)