



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO
DOCENTE - LINFOR

MISLEIDE GOMES DA SILVA MENDES

ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O TRATAMENTO DADO AOS
GÊNEROS MULTIMODAIS

Recife,
2025.

MISLEIDE GOMES DA SILVA MENDES

**ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O TRATAMENTO DADO AOS
GÊNEROS MULTIMODAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente da Universidade Federal de Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Estudos da Linguagem e Formação Docente.

Orientador (a): Silvio Profirio da Silva.

Recife.

2025

MISLEIDE GOMES DA SILVA MENDES

**ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O TRATAMENTO DADO AOS
GÊNEROS MULTIMODAIS**

Aprovado em: 15/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Silvio Profirio da Silva (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof. Me. Luís Carlos Cipriano (Examinador)
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/DF

Profa. Ma. Suzana Teixeira de Queiroz (Examinadora)
Secretaria de Educação – Prefeitura Municipal do Paulista

ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR SOBRE O TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS MULTIMODAIS

Misleide Gomes da Silva Mendes¹

Silvio Profirio da Silva²

RESUMO

Desde o início dos anos 2000, tem início um processo de proliferação dos aparatos tecnológicos. É nesse cenário que tem início o processo de divulgação de um amplo quantitativo de estudos e pesquisas acerca da multimodalidade discursiva, bem como acerca da sua presença na constituição dos gêneros discursivos/textuais. Este trabalho tem como objetivo geral conhecer o tratamento dado aos gêneros multimodais presentes nas atividades de leitura oportunizadas pelo livro didático *A conquista: Língua Portuguesa (5º Ano)*. Os objetivos específicos são: (I) perceber o enfoque dado aos gêneros multimodais subjacentes às atividades de leitura presentes nesse manual, (II) refletir sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita na utilização dos textos multimodais. O presente trabalho está respaldado no âmbito da pesquisa qualitativa, assim como no âmbito da pesquisa documental. Os resultados apontam que o livro didático *A Conquista* materializa uma razoável diversidade/variedade de gêneros multimodais. Além disso, os dados demonstram que as atividades de leitura nem sempre promovem a reflexão acerca de todos os elementos semióticos e visuais presentes nos gêneros multimodais.

Palavras-chave: Livro didático, Língua Portuguesa, Leitura, Gêneros multimodais.

¹ Concluinte do curso de especialização LINFOR da UFRPE. E-mail: misleidegomes@gmail.com

² Prof. Me. Silvio Profirio da Silva – UFRPE. E-mail: profiriosilvio@gmail.com

ABSTRACT

Since the early 2000s, a process of proliferation of technological devices began. Is in this scenario that the process of disseminating a large number of studies and research on discursive multimodality begins, as well as about its presence in the constitution of discursive/textual genres. This work has the general objective of knowing the treatment given to multimodal genres present in the reading activities provided by the textbook *A conquista: Língua Portuguesa (5º Ano)*. The specific objectives are: (I) understand the focus given to the multimodal genres underlying the reading activities present in this manual, (II) reflect on pedagogical practices of reading and writing in the use of multimodal texts. This work is supported by qualitative research, as well as documentary research. The results indicate that the textbook *A Conquista* materializes a reasonable diversity/variety of multimodal genres. Furthermore, the results demonstrate that reading activities do not always promote reflection on all the semiotic and visual elements present in multimodal genres.

Keywords: Textbook, Portuguese Language, Reading, Multimodal Genres.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início dos anos 2000, tem início um processo de proliferação dos aparatos tecnológicos. É nesse cenário que tem início o processo de divulgação de um amplo quantitativo de estudos e pesquisas acerca da multimodalidade discursiva, bem como acerca da sua presença na constituição dos gêneros discursivos/textuais.

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, mais à frente, os postulados tocantes à inserção dos gêneros multimodais nas rotinas educacionais e no trabalho pedagógico expandiram-se de maneira considerável, tomando um grande impulso, em especial no âmbito das pesquisas da Linguística Aplicada e da Linguística de Texto.

Recentemente, mais especificamente, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) potencializou ainda mais a perspectiva do trabalho com a multimodalidade e, por conseguinte, com os gêneros multimodais. Tal documento trouxe à tona um vasto contingente de orientações, que reforçam a relevância e a necessidade da realização de um trabalho pedagógico com distintas semioses, o que envolve os eixos leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Para Dionísio (2007), os gêneros multimodais podem ser conceituados como materiais cuja composição se dá através de distintos modos de representação ou semioses, isto é, distintas linguagens, tais como: escrita, elementos visuais, cores, formatos, movimentos, som etc. Os gêneros multimodais promovem, então, a combinação de diferentes registros da linguagem.

Segundo Ribeiro (2020), na sociedade da contemporaneidade, são requeridas dos sujeitos habilidades que envolvem não apenas a compreensão, como também a produção de diferentes formatos de textos. Nessa perspectiva, são requeridas dos sujeitos diferentes habilidades de lidar com distintos materiais, ferramentas e semioses, bem como com distintas maneiras de diagramar e de publicar. Tais habilidades é justamente o que se chama de multiletramentos.

A concepção de letramento abarca tudo o que podemos considerar prática da cultura escrita – impresso ou digital –, sendo imprescindível que repensemos questões ligadas à leitura e à escrita multimodais, se não por razões escolares, ao menos porque essas são questões que nos afetam como cidadãos em uma “paisagem comunicacional”

diversa e complexa, de leitura e, também, de participação por meio da escrita (Ribeiro, 2020, p. 32).

Nessa acepção, utilizar a leitura e escrita, hoje, envolve não somente os suportes impressos, mas também os suportes digitais. Diante disso, é necessário atentar para a extrema relevância da realização de um trabalho pedagógico voltado a promover a efetivação de práticas de leitura e de produção de gêneros multimodais.

Partindo dessa perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino da leitura deve oportunizar o acesso dos alunos com distintos gêneros, entre eles, os multimodais. Tal trabalho deve oportunizar não só a compreensão dos enunciados, como também a familiarização do alunado com as distintas semioses presentes na constituição dos gêneros, tais como: cores, formas, formatos, tipografias, movimento, som/recursos sonoros etc.

Diante dessa constatação, este trabalho tem como questão de investigação (leiam-se problema de pesquisa): qual o tratamento dado aos gêneros multimodais presentes nas atividades de leitura oportunizadas pelo livro didático *A conquista: Língua Portuguesa 5º Ano*)?

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer o tratamento dado aos gêneros multimodais presentes nas atividades de leitura oportunizadas pelo livro didático *A conquista: Língua Portuguesa (5º Ano)*. Os objetivos específicos são: (I) perceber o enfoque dado aos gêneros multimodais subjacentes às atividades de leitura presentes nesse manual.

Em termos de justificativa, ressaltamos que o ensino da leitura e da compreensão de textos tem sido abordados por um vasto contingente de trabalhos publicados nos últimos anos. Tal situação acontece, em grande parte, em virtude dos baixos índices evidenciados por avaliações externas nacionais e internacionais, a saber, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), respectivamente.

Os resultados do último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, evidenciaram dados extremamente negativos. De acordo com a OCDE (2023), metade dos alunos brasileiros, isto é, 50% chegaram ao Nível 2 de proficiência leitora. Além disso, tais resultados demonstraram que apenas 2% dos alunos brasileiros chegaram ao Nível 5 de proficiência leitora. Esses resultados são ocasionados por distintos fatores e elementos. Nessa perspectiva, esses dados reforçam ainda mais a necessidade da realização de estudos e pesquisas a respeito

do ensino da compreensão de textos nas diferentes modalidades da Educação Básica.

O foco deste estudo está no tratamento dado aos gêneros multimodais no livro didático de Língua Portuguesa, mais especificamente, o enfoque que é dado às atividades de leitura. Diante do exposto, acredita-se que a realização deste estudo trará contribuições para o trabalho pedagógico de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como trará contribuições para o trabalho pedagógico de professores de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo apresenta uma breve retrospectiva do ensino de língua materna nas escolas brasileiras, assim como das práticas pedagógicas do ensino da leitura.

2.1 Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um olhar histórico acerca das práticas pedagógicas do ensino da leitura

Segundo Albuquerque (2006), desde a década de 1980, o ensino de língua materna tem adquirido um notável espaço nas discussões atinentes ao âmbito educacional. Ao longo de um vasto quantitativo temporal, o trabalho didático vigente nas escolas brasileiras conclamou um ensino direcionado à abordagem das nomenclaturas gramaticais, bem como da codificação e da decodificação informacional. Os distintos direcionamentos dados ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna, bem como ao trabalho pedagógico do ensino da leitura são procedentes das concepções de linguagem.

De acordo com Perfeito (2006), a concepção de linguagem como expressão é resultante da tradição gramatical grega. Na ótica dessa concepção, a linguagem é algo irrefutavelmente marcado por uma lógica racional cuja finalidade é exteriorizar o pensamento humano. Esse processo de exteriorização do pensamento humano acontece por intermédio de regras e normas universais. Estas, por sua vez, remetem à classificação, à divisão e à segmentação. A exteriorização do pensamento requer

organização, lógica, clareza e precisão, o que, por sua vez, demanda o atendimento a normas do bem falar e do bem escrever. Tais normas são procedentes das descrições e das prescrições da gramática normativas.

Diante dessa acepção, o ensino de língua materna focou na abordagem das sacralizações da gramática teórico-normativa cujo cerne estava na efetivação de práticas à conceituação e à classificação de elementos disseminados em estruturas frasais. Nessa conjectura, o ensino esteve assentado na abordagem exaustiva de normas alusivas à acentuação gráfica, à pontuação, à ortografia, à colocação pronominal, à concordância, à regência etc. (Perfeito, 2006).

Diante do lastro concepção de linguagem como expressão de pensamento, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve irrefutavelmente propenso à abordagem da gramática normativa, propalando atividades canalizadas na memorização de estruturas. Em vez de focar nos usos da língua, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna primava pela forma.

Nessa conjectura, a apropriação da norma padrão e da variante de prestígio consistia no objetivo do ensino de língua materna. Esse processo de apropriação era viabilizado mediante a realização de um amplo contingente de atividades focadas no reconhecimento, na análise e na classificação de termos propagados em estruturas frasais. Tais ações deveriam ser memorizadas pelo alunado com finalidade de fomentar a potencialização da apropriação e do domínio da norma padrão, o que, por conseguinte, alavancaria a utilização da escrita e da fala corretamente.

Alicerçado na concepção de linguagem como expressão de pensamento, o trabalho pedagógico do ensino da leitura primou pela expressão oral, assim como pela eloquência verbal. Para Santos (2002), o trabalho pedagógico concedeu primazia a atividades de leitura vozeada, isto é, atividades de leitura em voz alta, cujo foco era promover práticas de correção e avaliação atinentes à pronúncia e entonação. Tal postura é o que a autora denomina como “leitura como correção”.

Para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Desta forma, a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e boa entonação” (Santos, 2002, p. 1).

Na ótica de Perfeito (2006), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é resultante dos postulados estruturalistas da linguagem e dos postulados da teoria da comunicação, bem como dos postulados atinentes às funções da linguagem. Ainda entre esse leque de postulados, podemos destacar as teorizações comportamentalistas e behavioristas. Estas subsidiam a perspectiva de ensino tecnicista cujo foco é canalizado na internalização inconsciente de hábito mediante a constante repetição.

Esses postulados ensejaram a efetivação de um trabalho pedagógico do ensino de língua materna calcado na abordagem da concatenação entre os elementos da comunicação e da gramática normativa. Esta, por sua vez, com um espaço reduzido consideravelmente (Perfeito, 2006).

Alicerçado nesse novo quadro paradigmático, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna concedeu primazia às análises textuais cujo foco estava na abordagem/classificação dos elementos da comunicação e das funções da linguagem. Para realização dessas facetas, os textos da comunicação em massa obtêm o patamar de objetos de ensino, como apontam Silva & Luna (2013).

Na visão de Perfeito (2006), em virtude do quadro teórico dos postulados linguísticos estruturalistas, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna colocou em notoriedade atividades didáticas respaldadas por estruturas linguísticas, cujo cerne era a análise e a classificação da morfossintaxe. Em outras palavras, as atividades didáticas eram compostas de um amplo quantitativo de construções que subsidiavam a análise, o reconhecimento e a classificação de termos. Na perspectiva da linguagem como código, a abordagem gramatical perde consideravelmente o espaço nas rotinas educativas. Mesmo que ainda esteja presente, o espaço mais amplo é concedido às análises textuais focadas nos elementos da comunicação. Esse quadro paradigmático faculta a efervescência de um espaço mais amplo às atividades de leitura e de escrita, como aponta Perfeito (2006).

Nesse contexto temporal, aparecem os primeiros livros didáticos de língua materna. Para Bunzen (2007), os livros didáticos de língua propalados nas décadas de 1970 e 1980 eram irrefutavelmente marcados pela presença dos textos da comunicação de massa e dos textos da mídia, bem como alguns exemplares de textos da esfera literários (poemas) e trechos de textos da literatura infanto-juvenil.

Para o referido autor, alguns elementos contribuíram substantivamente em prol da efervescência da variedade textual nos livros didáticos de língua, bem como no

trabalho pedagógico do ensino de língua materna na década de 1970. De um lado, as Leis n.º 5.672 e n.º 5.692 alavancaram a efetivação de um trabalho pedagógico alicerçado nas distintas linguagens disseminadas no dia a dia. Por outro lado, os postulados da teoria da comunicação fomentaram a potencialização de um trabalho pedagógico ancorado nas análises textuais cujo foco era a identificação/reconhecimento dos elementos da comunicação e a identificação/reconhecimento das funções da linguagem. Para realizar essa faceta, foram propalados distintos gêneros discursivos na organização estrutural dos livros didáticos de língua. Tais gêneros são procedentes da linguagem verbal escrita, assim como da linguagem visual.

Ancorado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o trabalho pedagógico do ensino da leitura primou pela decodificação dos textos da modalidade escrita da linguagem. Para Albuquerque (2006) e Barbosa e Souza (2006), o trabalho pedagógico concedeu primazia a atividades de leitura cujo foco era a identificação, a extração e a reescrita de enunciados explícitos. Em outras palavras, o trabalho pedagógico privilegiou a realização de atividades pautadas na mecânica de localizar e reescrever enunciados materializados em textos escritos.

Para Santos (2007), desde o final da década de 1970, um amplo quantitativo de paradigmas relativos ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna tem sido propalado. Tais paradigmas ensejaram a reconceitualização e a transmutação dos objetivos de ensino, bem como dos objetos de ensino e dos procedimentos pedagógicos.

Esses novos paradigmas conclamam uma concepção sociointeracionista de linguagem. Segundo Perfeito (2006), a concepção de linguagem como forma de interação é procedente da Linguística da Enunciação (Análise do Discurso, Análise da Conversação, Linguística de Texto, Pragmática, Sociolinguística etc., bem como da perspectiva bakhtiniana), cujo foco é olhar para a linguagem em situações de uso. Em virtude dessa concepção sociointeracionista de linguagem, aflora uma nova noção de língua como atividade situada. Tal noção de língua requer a interação como cerne do trabalho didático do ensino de língua materna, trazendo à tona a noção de gêneros do discurso como organizadores do processo discursivo, bem como objetos de ensino.

Para Costa-Hübes (2011), a concepção sociointeracionista de linguagem traz à tona novos encaminhamentos didáticos e metodológicos, compreendendo as distintas variantes linguísticas, bem como atividades canalizadas na leitura, escrita,

oralidade e análise linguística. Tais atividades devem contemplar a reflexão acerca das situações reais de uso da língua, compreendendo o contexto comunicativo, os interlocutores, os gêneros discursivos procedentes de diferentes esferas sociais e as suas características sociocomunicativas (finalidade, plano temático, plano composicional e plano verbal).

É nesse contexto também que emerge uma nova concepção de leitura. Albuquerque (2006) pontua que tal concepção decorre de distintos postulados, a saber, a Linguística, a Pedagogia, a Psicologia etc.

Kleiman (1989) e Koch e Elias (2006) apontam uma concepção de leitura como construção/produção de sentidos, o que se dá mediante a combinação de um amplo leque de saberes do leitor (linguístico, enciclopédicos e textuais) e de estratégias cognitivas/metacognitivas (antecipação, inferência, paráfrase, seleção, sumarização etc.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCNs (Brasil, 1997; Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estão alicerçados na perspectiva bakhtiniana, colocando em notoriedade os gêneros do discurso como objetos de ensino. Na ótica desses documentos, o ensino de língua materna tem a incumbência de potencializar as competências discursivas do alunado.

Segundo Santos (2007), com a publicação desses documentos oficiais, advém a perspectiva da variedade de gêneros discursivos no trabalho pedagógico do ensino de língua materna, oportunizando a efetivação de práticas de leitura e de produção de texto calcadas em situações comunicativas autênticas e reais. Diante dessa acepção, as rotinas educacionais devem oportunizar o acesso do alunado a textos autênticos e reais que provêm dos usos reais da língua. Emerge, portanto, a necessidade de fomentar o domínio do alunado diante dos distintos gêneros discursivos proliferados nas rotinas do dia a dia.

Emerge, desse modo, a necessidade da efetivação de situações didáticas canalizadas a viabilizar a apropriação do alunado frente aos gêneros discursivos. Esse processo de apropriação desponta como requisitos para o atendimento às distintas exigências comunicativas presentes no cotidiano. O trabalho pedagógico do ensino de língua materna tem, portanto, a incumbência de facultar a acesso do alunado ao amplo leque de textos presentes nas situações reais e extraescolares, fomentando a apropriação, o domínio, a produção e os usos nas tramas cotidianas, conforme aponta Santos (2007).

Nessa conjectura, os PCNs (Brasil, 1997; Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018) propõem a realização de um trabalho pedagógico alicerçado na exploração e na reflexão acerca das características sociocomunicativas dos gêneros do discurso.

Entre o amplo leque de gêneros do discurso propagados na sociedade, neste estudo, tomamos como corpus de análise os gêneros multimodais. Para Cascarelli e Novais (2010), os textos multimodais podem ser conceituados como documentos, cuja composição é produto da integração de distintas modalidades de signos. Em outras palavras, diferentes categorias de signos (que vão além do léxico verbal) são mobilizadas e entrelaçadas na arquitetura de um determinado documento, objetivando, inicialmente, construir uma dada mensagem e, por conseguinte, a produção de sentido.

Textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (Coscarelli; Novais, 2010, p. 39).

Nessa perspectiva, os textos multimodais derivam da combinação e do entrelaçamento de diferentes padrões de signos, o que corrobora para a produção de efeitos de sentido.

No dizer de Bomfante (2011), sob a lente da perspectiva da multimodalidade discursiva, a arquitetura textual advém do envolvimento de elementos que procedem de distintos padrões semióticos (modos verbais e visuais), remetendo à mobilização de enunciados escritos, cores, formatos não convencionais, tamanhos diferenciados etc. Dessa ótica, na elaboração de um texto multimodal, o processo de escolha dos elementos componentes está sempre atrelado à intenção dos usuários da língua. Por exemplo, a escolha do formato de uma letra, a escolha do tamanho, a escolha da cor do preenchimento da fonte, a escolha da cor do pano de fundo etc.

Na Multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (Bomfante, 2011, p. 3).

Nesse sentido, o processo de elaboração de uma mensagem não se dá exclusivamente mediante enunciados verbais (leiam-se a modalidade escrita ou falada da linguagem). Desse modo, a arquitetura de um texto é, pois, resultante da junção de diferentes elementos, que procedem dos modos semióticos verbais e visuais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC orienta o “desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. Sendo assim, a BNCC orienta que o trabalho pedagógico do ensino de língua materna deve contemplar diferentes gêneros, linguagens, semioses e suportes. Isto é, o ensino da leitura e da produção de textos deve abranger textos escritos, orais e multimodais/multissemióticos. Tal orientação deve compor as rotinas educacionais, assim como os materiais didáticos. Entre eles, os livros didáticos de Língua Portuguesa.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho está respaldado no âmbito da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se volta para os significados, as ideologias e os valores dos sujeitos, cujo foco é investigar as distintas motivações das ações realizadas pelos sujeitos, bem como os fatores/elementos que influenciam na materialização dos diferentes fenômenos sociais.

O referido trabalho está respaldado no âmbito da pesquisa documental. Na ótica de Fonseca (2002) e Severino (2007), a pesquisa documental tem como marca o acesso do pesquisador a diferentes tipos de fontes/materiais. Estes, por sua vez, são carentes de tratamento analítico. Isto é, eles ainda carecem de um processo de análise.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração deste trabalho foram: (I) A revisão de literatura, (II) O levantamento quantitativo dos gêneros multimodais presentes no corpus e (III) A análise do corpus com base em critérios estabelecidos previamente.

O corpus de análise deste trabalho é o livro didático de Língua Portuguesa “A Conquista”, 5º Ano, de autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda. O livro didático em questão é do ano de 2021.

A escolha deste livro reside no fato de ter sido adotado na rede municipal do Cabo de Santo Agostinho e está sendo utilizado nas escolas dessa rede de ensino.

Com o objetivo de proceder a análise do corpus, elaboramos os seguintes critérios de análise: (I) Diversidade e variedade de gêneros multimodais; (II) Atividades que estimulam a reflexão do aluno acerca das diferentes semioses e (III) Atividades que estimulam a análise e classificação de elementos gramaticais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apontam que o livro didático *A Conquista* materializa uma razoável diversidade/variedade de gêneros multimodais. Além disso, os dados evidenciam que as atividades de leitura nem sempre promovem a reflexão acerca de todos os elementos semióticos e visuais presentes nos gêneros multimodais.

Com o primeiro critério de análise “**Diversidade e variedade de gêneros multimodais**”, foi possível perceber que o livro didático oportuniza uma razoável variedade de gêneros multimodais, conforme tabela abaixo. Dizendo de outro modo, o manual em questão deixa de lado outros gêneros multimodais que poderiam compor as atividades didáticas.

GÊNERO	QUANTIDADE
Anúncio	03
Convite	01
Fotografia	
História em quadrinhos	01
Infográfico	01
Meme	05
Post ou postagem	05
Tirinha	16
Xilogravura	04

Fonte: A Autora (2025).

Mesmo que alguns gêneros tenham uma quantidade satisfatória de alguns gêneros multimodais (como é o caso das fotografias e das tirinhas), as atividades de compreensão de texto nem sempre exploram os recursos semióticos presentes na sua constituição. Por exemplo, as fotografias, em sua maioria, ilustram conteúdo. São pouquíssimas atividades que buscam promover a reflexão do leitor acerca dos

recursos semióticos presentes nas fotografias. Já as tirinhas, em sua maioria, promovem as práticas de análise e de classificação de cunho gramatical. Em vez de focar nos recursos semióticos presentes nas tirinhas, as atividades (de modo geral) primam pela classificação gramatical de palavras que compõem os enunciados.

Com o segundo critério de análise “**Atividades que estimulam a reflexão do aluno acerca das diferentes semioses**”, foi possível perceber que o livro didático traz poucas atividades que refletem a respeito dos recursos semióticos presentes nos textos multimodais. Além disso, essas atividades nem sem

Atividade 1

7. Em algumas postagens são usados *emojis*.

Emojis são desenhos ou símbolos usados para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento.

- Localize e circule *emojis* nas postagens de Júlia.

8. Releia um trecho de uma das postagens.

juliamarocolo123 Nosso acampamento foi um sucesso! Até o Puppy entrou na bagunça! O único problema foi a chegada dos mosquitos no fim da tarde 🤔 O @henriquemarocolo e a @lamarocolo sofreram depois com a coceira!

- 1) O que indicam as palavras acompanhadas do símbolo @@ no trecho?
- 2) Em sua opinião, qual foi a intenção de Júlia ao usar esse recurso?

Fonte: CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista**: Língua Portuguesa. São Paulo : FTD, 2021, p. 23.

A atividade acima parte do gênero postagem ou posto. Essa atividade tem seu início marcado pela solicitação de localização de informações, mais especificamente, a localização dos *emojis*. Em seguida, a atividade leva os leitores a refletirem acerca da finalidade do símbolo do @ numa postagem. Ou seja, qual a finalidade da utilização desse símbolo. A atividade em questão ainda questiona o leitor sobre o objetivo da

autora do texto com a utilização desse símbolo. Tal atividade utiliza uma situação real de comunicação, aguçando a reflexão do leitor a respeito das distintas semioses presentes no texto. Entretanto, a atividade em foco poderia ter abordado a diferença da cor das letras e a expressão facial do *emoji*.

Atividade 2

1. Observe a fotografia.



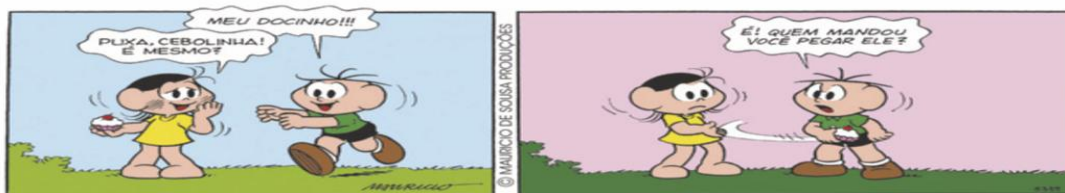
- a) O que você vê na imagem?
- b) Se estivesse no lugar dessas pessoas, que emoções você teria?
- c) O fotógrafo Sebastião Salgado costuma não usar cores em suas fotos. Por que você acha que ele fez isso nessa foto?

Fonte: CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista:** Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2021, p. 156.

A atividade acima parte de uma fotografia, indagando o leitor acerca de alguns elementos semióticos, bem como acerca do contexto situacional no qual tal fotografia foi produzida. A última questão indaga o leitor acerca da não utilização da cor na foto. Isto é, por qual motivo o autor optou por não utilizar cores, mais especificamente, qual o efeito de sentido mobilizado pela não utilização da cor. Tal atividade foca na produção de sentido mobilizada pelos elementos visuais e semióticos.

Atividade 3

1. Leia a tirinha e comente o que conferiu humor a ela.



Mauricio de Sousa. **O amor está no ar**. Porto Alegre: L&PM, 2015. p. 26.

Responda:

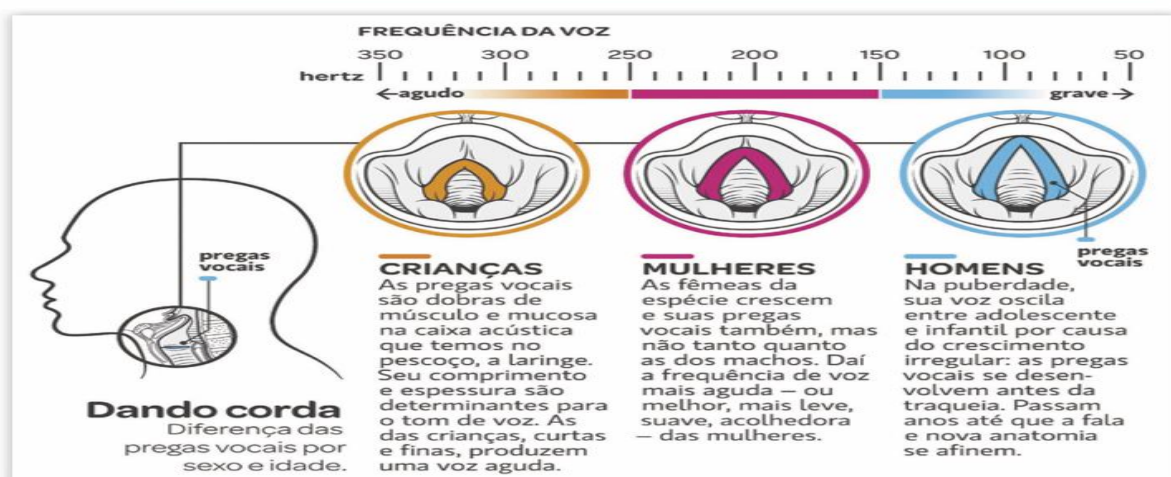
- Que frase demonstra surpresa e entusiasmo?
- Que sinal de pontuação foi usado para indicar esse sentimento?
- Além da pontuação, que recurso foi usado para evidenciar as emoções dos personagens?

Fonte: CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista**: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2021, p. 211

A atividade acima parte do gênero tirinha. Contudo, tal atividade traz questões que estimulam a mera localização de mensagens e informações, o que pode ser percebido nas duas primeiras questões (Letras A e B). Estas solicitam a localização e a extração de frases e de sinais de pontuação. O foco recai sobre os sentidos mobilizados pelos enunciados verbais escritos. A última questão remete às expressões faciais das personagens, indagando o leitor acerca do recurso mobilizado para exteriorizar as emoções das personagens. No entanto, a atividade poderia ter abordado o formato dos balões, bem como as linhas cinéticas.

Atividade 4

Infográficos combinam imagens e texto escrito para apresentar informações e dados, geralmente complexos, com o objetivo de ajudar os leitores a compreender determinado tema.



4. Em relação à leitura desse infográfico, existe uma ordem rígida para fazer a leitura ou o leitor pode escolher a ordem que desejar?

Não existe uma ordem rígida de leitura. O leitor pode ler as informações de acordo com seu interesse.

5. Marque a alternativa adequada.

a) A função de imagens, como as desse infográfico, nos artigos de divulgação científica é:

apenas deixar a leitura do artigo mais agradável.

ajudar o leitor a compreender as informações do texto escrito.

b) O infográfico traz:

apenas linguagem verbal (palavras escritas).

apenas linguagem não verbal (imagens).

linguagem verbal e não verbal.

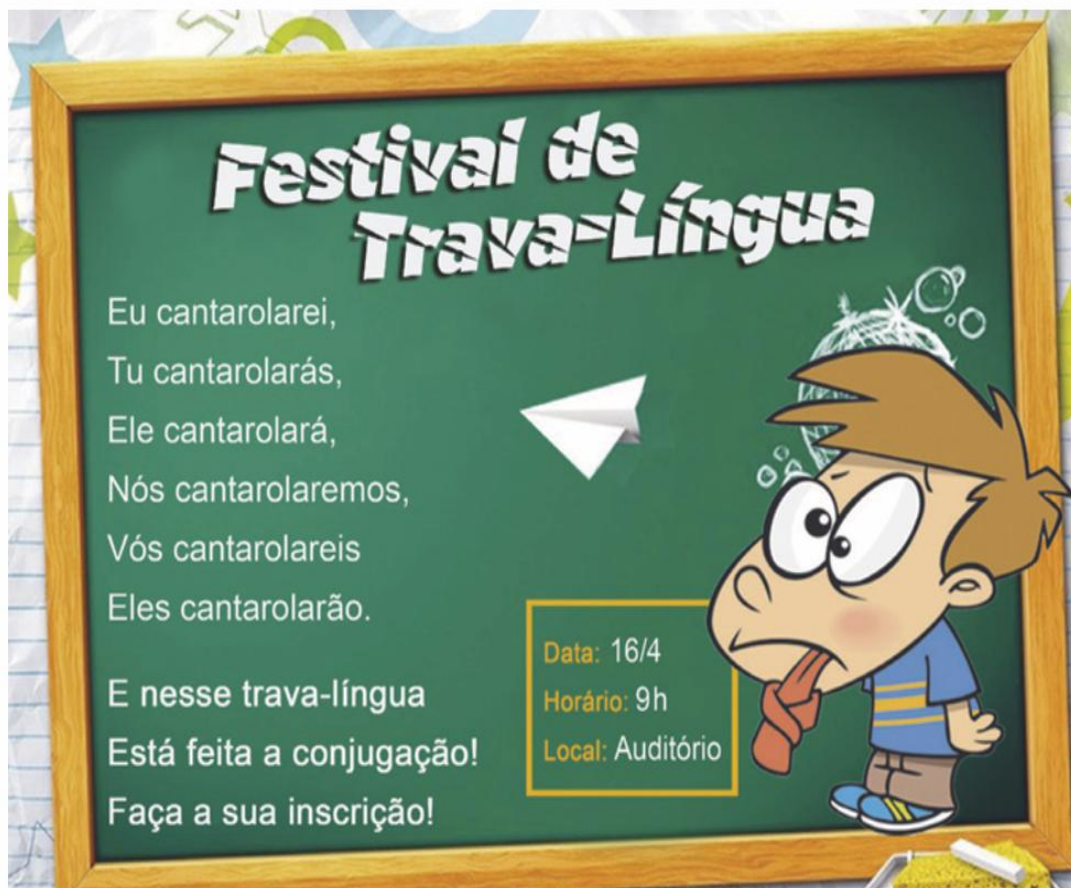
Fonte: CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista**: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2021, p. 202.

A última atividade analisada parte do gênero infográfico, levando leitor a refletir a respeito dos diferentes elementos semióticos que compõem tal gênero. A questão 4, por exemplo, questiona o leitor acerca da distribuição das informações e, em especial, questiona o leitor sobre a ordem da leitura das informações disponibilizadas nesse gênero. A questão 5, por sua vez, questiona o leitor acerca do papel/função das imagens do infográfico num texto de divulgação científica. Além disso, tal questão leva o leitor a refletir sobre a constituição desse gênero, mais especificamente, sobre os elementos verbais, não verbais e semióticos presentes na sua organização estrutural.

Com o terceiro critério de análise “**Atividades de estimulam a análise e classificação de elementos gramaticais**”, foi possível perceber que o livro didático materializa diversos gêneros multimodais com o propósito de promover atividades voltada à mera classificação gramatical, isto é, atividade do tipo “texto como pretexto” (Perfeito, 2006). Em vez de primar pela promoção da reflexão diante dos elementos semióticos presentes nos gêneros multimodais, as atividades focam na análise e na classificação da morfossintaxe.

Atividade 5

4. O cartaz a seguir é de um anúncio afixado no mural de uma escola. Leia.



- a) Qual é o objetivo desse anúncio?
- b) Por que foi escolhido o verbo cantarolar para anunciar o festival de trava-língua?
5. Circule os pronomes que aparecem no anúncio.
6. A quem esses pronomes se referem?

Fonte: CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista:** Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2021, p. 144.

A atividade acima parte do gênero convite. No entanto, em vez de questionar o leitor acerca dos elementos semióticos presentes no gênero (como, por exemplo, a presença do quadro escolar, o formato da língua da criança, a cor das letras etc.), tal atividade foca nos aspectos gramaticais. Embora a atividade questione o leitor acerca de algumas das condições de produção de texto (objetivo e o destinatário) do gênero, prevalece a questão gramatical. Isso deixa de lado a abordagem e a reflexão acerca dos elementos multimodais presentes no convite.

Atividade 6

6. Leia dois anúncios de classificados do jornal **O popular**.



O popular. Goiânia, 22 ago. 2017. Classificados. Arquivo CB/D.A Press.

- a) Em qual grau estão os adjetivos em destaque?
- b) Por que foram usadas as palavras **completíssimo** em vez de **completo** e **lindíssimo** em vez de **lindo**?

Fonte: CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista:** Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2021, p. 202.

A atividade acima parte do gênero anúncios de classificados. O gênero em destaque traz à tona alguns elementos semióticos, por exemplo: palavras em caixa alta e negrito. No entanto, a atividade questiona o leitor acerca do grau dos adjetivos, bem como acerca do sentido materializado pelo uso do sufixo “íssimo”. Em outras palavras, em vez de focar no motivo da utilização do recurso caixa alta e do negrito, tal atividade prima por questões gramaticais.

Diante dos dados aqui postos, foi possível perceber que o livro didático em questão disponibiliza uma razoável diversidade de gêneros multimodais. Alguns gêneros aparecem em maior quantidade que outros, porém nem sempre as atividades exploram os elementos semióticos presentes nos gêneros, como é o caso das tirinhas, que aparecem em maior quantidade. Entretanto, em sua maioria, são utilizadas para a realização de questões de localização, análise e classificação gramatical. Das 16 tirinhas analisadas, apenas 02 (duas) exploram elementos semióticos presentes na sua constituição. As demais são voltadas a promover a localização de frases, bem como a análise e a classificação da morfossintaxe.

Além disso, foi possível perceber que as atividades de leitura analisadas, muitas vezes, não contemplam todos elementos semióticos e arranjos visuais presentes nos gêneros multimodais. Em outras palavras, em vez de promover a reflexão acerca de todos os elementos visuais e semióticos presentes num determinado gênero multimodal, as atividades deixam de lado alguns elementos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou responder à seguinte questão de investigação: qual o tratamento dado aos gêneros multimodais presentes nas atividades de leitura oportunizadas pelo livro didático *A conquista: Língua Portuguesa 5º Ano*)?

Em virtude das análises realizadas, foi possível perceber que o tratamento concedido aos gêneros multimodais presentes nas atividades de leitura é bastante reduzido. Isso por causa da razoável diversidade/variedade de gêneros multimodais, bem como pela abordagem dos elementos semióticos nas atividades de leitura.

De um lado, a diversidade e variedade de gêneros multimodais poderia ser mais, contemplando outros gêneros. Por outro lado, as atividades de leitura poderiam contemplar todos os elementos semióticos e arranjos visuais presentes num determinado gênero multimodal. Tal postura contribuiria consideravelmente para a formação de leitores, assim como para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos multimodais/multissemióticos.

Como sugestões de temas para futuras pesquisas, podemos apontar: atividades de produção de textos multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais. Ou seja, como os livros didáticos Língua Portuguesa oportunizam atividades de produção de textos multimodais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOMFANTE, Z.. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Gatilho**, v. 13, p. 8, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BUNZEN, C.. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.;

CARPANEDA, I. P. M.. **A conquista**: Língua Portuguesa. São Paulo : FTD, 2021.

CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-58.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. L.. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/8118/5807/>. Acesso em: 19 out. 2024.

COSTA-HÜBES, T. C.. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, v. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

DIONISIO, A. P.. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONSECA, J. J. S.. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, B.. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M.. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

OCDE (2023), Resultados do PISA 2022 (Volume I): **O Estado da Aprendizagem e Equidade na Educação**, PISA, Edição da OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-pt>. Acesso em: 19 out. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERFEITO, A. M.. Concepções de Linguagem e Ensino Gramatical. In: **Anais do XII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife, p. 1-13, 2006. Disponível em: endipe.pro.br/antecedentes/13/paineis/paineis_autor/T1371-1.doc. Acesso em: 07 out. 2024.

SANTOS, C. F. O Ensino da Língua Escrita na Escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

_____. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 05, n.junho, p. 29-34, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23907/16880>. Acesso em: 02 out. 2024.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. P.; LUNA, T. S.. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 17 set. 2024.