

AS POTENCIALIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA O LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO EM SALA DE AULA

THE PORTUGUESE TEXTBOOK POTENTIALS TO THE CRITICAL VISUAL LITERACY IN CLASS

Francisco Alexandre Sobreira de Souza **1**
Ana Maria Pereira Lima **2**

Resumo: O presente trabalho contribui para a reflexão do desenvolvimento de práticas que abordam o letramento visual crítico, mediado pelo livro didático (LD), a partir de textos verbo-visuais ou visuais que fomentam as atividades de leitura. Discutimos alguns termos relevantes para a temática, como letramento, multiletramentos e multimodalidade em seus vários contextos. Embasamo-nos, principalmente, nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992;2003), Multiletramento (ROJO; MOURA, 2016; 2019) e STREET (2013 [1984]). Ressaltamos a posição do LD frente às possibilidades de trabalho com o texto não como um produto, mas como agente de um processo que demanda práticas de letramento visual crítico para apreender as representações das relações de poder, calcadas na assimetria e manifestas nos textos verbo-visuais ou visuais e, com isso, apontar para as possíveis intervenções que o professor pode realizar a partir deste livro didático, objetivando estabelecer mudanças de práticas de trabalho com o ensino de leitura.

Palavras-chave: Livro didático de Português. Letramento visual crítico. Multiletramento. Texto verbo-visual. Leitura.

Abstract: The present work contributes to the reflection of the practices' development which approach the critical visual literacy, mediated by the didactic book (DB), starting from visual-verb texts or visual texts that promotes reading activities. We talk about some relevant terms to the theme, as literacy, multiliteracy and multimodality in many contexts. The base of the discuss is the metodological-theory from Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992;2003), Multiliteracy (ROJO; MOURA, 2016; 2019) e STREET (2013 [1984]). We emphasize the DB position possibilites of text work not as a product, but as an active agent in a process that demands practices in critical visual literacy to understand the repretations of power relations, based on the asymmetry and which are expressed on the visual-verb texts, and, to point out the possible teacher interventions from this textbook which aim to provide partical changes of work from reading teach.

Keywords: Textbook. Critical visual literacy. Multiliteracy. Visual-verb texts. Reading.

Graduado em Letras, especialista no ensino de Língua Portuguesa e **1**
mestrando pelo PROFLETRAS – UECE. E-mail: alexandresobreira1@hotmail.com

Doutora e Mestra em Linguística (UFC). Professora adjunta da **2**
Universidade Estadual do Ceará UECE). Pós-Doutora (PPGL/CAMEAM/UERN).
Coordenadora do grupo Pragenteforte. E-mail: ana.lima@uece.br

Introdução

As transformações ocorridas nas últimas décadas, de cunho social, histórico, político e tecnológico, contribuíram diretamente para as mudanças na relação entre indivíduos, emergindo daí gêneros discursivos novos ou atualizados. Essas transformações, conseqüentemente, mesclaram diversas culturas e diversas linguagens, necessitando de constantes discussões a respeito dos seus impactos. As práticas sociais exercidas pelos cidadãos em seus diversos contextos são mediadas por textos que se apresentam das mais diversas formas e com os mais diferentes propósitos. Daí, não considerar apenas o domínio do código alfabético como suficiente para abranger as mudanças e situar os sujeitos nesses novos espaços.

Neste trabalho, procuramos fazer uma reflexão de como o livro didático pode ser fonte para o desenvolvimento de trabalhos voltados para o letramento visual crítico, desde que observados os cenários sociais plurais, tanto de informações e de linguagens quanto de culturas diversas. Discutimos a importância de conhecimento do manual didático e apontamos a importância de uma reavaliação da visão desse material, objetivando práticas de letramento visual crítico, visto que a linguagem visual ganha cada vez mais espaço em um mundo que observava predominantemente os textos escritos como centrais e agora se percebe multissemiótico, principalmente, pelo avanço das tecnologias digitais no cotidiano.

Inicialmente, discutiremos o conceito de letramento, estabelecendo um ponto de partida para, em seguida, destacarmos as evoluções desse termo no contexto de transformações ocorridas a partir do final do século XX e como o trabalho docente é afetado por isso. Prosseguindo com a discussão, um rápido histórico do LD é abordado com o intuito de entendermos sua evolução e as devidas implicações para o formato que temos hoje. Adiante, propomos o conhecimento do material didático, aliado ao conhecimento das diretrizes curriculares e dispositivos normativos do currículo a fim de apontar as potencialidades do LD. Por fim, expomos uma breve análise de uma unidade temática de um LD, destacando a relação entre os textos verbais/escritos, o tratamento dado pelos autores nas atividades propostas e como isso pode impulsionar um trabalho sob uma perspectiva crítica.

Letramento: um termo em constante discussão

A construção do conceito de letramento: uma breve análise

O termo letramento foi cunhado por Mary Kato (1986), *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, e logo encontrou lugar de destaque entre os assuntos que envolvem a escrita, seus processos e seus usos. Porém, isso nem sempre ocorreu de forma harmoniosa, levando a discussões sobre o que deveríamos chamar de letramento, bem como suas manifestações e suas implicações para os eventos e práticas escritas, bem como para o sujeito linguístico.

Inicialmente, devemos levar em consideração que, até a primeira metade do século XX, alfabetização era o termo que designava os processos pedagógicos pelos quais o indivíduo passava para adquirir o domínio do código escrito, ou seja, o alfabeto e a sua organização gerenciavam as atividades docentes como forma de aprendizado da gramática da língua, denotando o equívoco entre as práticas docentes e os conceitos demandados. Assim, era considerado alfabetizado, até então, o indivíduo que conseguisse minimamente escrever o próprio nome, como prova da aquisição desse domínio. A partir daí, o termo alfabetismo aparece como a condição ou estado de quem é alfabetizado e, conseqüentemente, analfabeto era quem não havia se apropriado desse código (SOARES, (2019[1998])). Todavia, isso tudo acabava, obviamente, por desconsiderar um complexo conjunto de relações que o indivíduo mantinha com os demais e com as práticas enquanto sujeito da sociedade. Se destacarmos, contudo, o fato de que uma grande parte da parcela considerada alfabetizada sabia apenas escrever o próprio nome, observaremos que a situação era mais grave do que parecia.

Décadas depois, segundo Soares (2019[1998]), o Censo brasileiro passou a considerar alfabetizado o indivíduo que soubesse minimamente escrever um bilhete simples. Mas como essa mudança de perspectiva ocorreu? O grande e rápido processo de industrialização, aliado ao avanço das grandes cidades exigiu cada vez mais relações que transpunham o simples fato

de saber escrever o próprio nome. As pessoas precisavam manter e se apropriar cada vez mais de interações via textos escritos.

Estava ficando explícito que a escrita mantinha cada vez mais relação com as práticas de uma sociedade em pleno desenvolvimento e que a alfabetização era algo muito limitador para abordar interações cada vez mais complexas entre texto, práticas e sociedade. Kato (2004[1986]), então, nos apresenta o termo letramento – traduzido do inglês *literacy* - ao afirmar que

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 07)

Observa-se que as práticas escritas, a partir dessa visão, começam a se aproximar e a manter relações com as práticas sociais que cercam o mundo ao redor do indivíduo, que deve não só apropriar-se do código da língua, mas também utilizá-lo para suprir necessidades individuais e “demandas” da própria sociedade da qual faz parte. Note-se que a autora expõe a escrita como sendo considerado algo de prestígio para a sociedade de então, e revela dois pontos que caracterizam essa definição: o usufruto individual do letramento e a valorização da norma- padrão, apontada na sequência do texto, como elemento de comunicação valorizado.

Soares (2019[1998], p.18), por sua vez, define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora nos apresenta de forma mais ampla o conceito ao afirmar que a apropriação da escrita pelo indivíduo lhe traz implicações de caráter social, econômico, cognitivo, cultural, entre outros, destacando que apenas codificar e decodificar a língua não basta. É preciso ir além e lançar mão da escrita em seu uso social, ou seja, letramento passa a designar o uso social da escrita. O indivíduo considerado letrado – diferentemente de antes, em que letrado designava pessoas consideradas eruditas – é aquele que é capaz de utilizar a escrita em suas tarefas cotidianas, mantendo interação com os textos que o cercam e com os demais indivíduos.

Ao afirmar que o “letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e como impacto da língua escrita na vida moderna”, Kleiman (2005, p. 19) corrobora as palavras de Soares (2019[1998]) e vai além das de Kato (1986). Além disso, deixa claro que letramento e alfabetização não se confundem, embora mantenham relações muito próximas, já que uma pessoa que participa de um evento de letramento, como orientar uma receita de bolo a algum parente, pode não ser alfabetizada, mas considerada letrada, pois conhece a função e a estrutura do gênero em questão e põe em prática esse conhecimento. Contudo, para que essa mesma pessoa possa interagir plenamente com os demais indivíduos dentro de práticas sociais determinadas e específicas, precisa dominar o código escrito, portanto, ser alfabetizada.

Dadas as definições acima, podemos concluir este tópico adotando a seguinte concepção de letramento: uso social da escrita, principalmente, implicando impactos significativos em áreas diversas da vida dos indivíduos, tais como cognitiva, econômica, sociocultural, relacional. Letramento é a ativação de práticas de interação entre as situações comunicativas e os textos nelas presentes, além de colocar os indivíduos situados na sociedade, minimizando as assimetrias de poder, uma vez que esses são incluídos em rotinas cidadãs de uma sociedade dinâmica.

Esse conjunto de olhares nos auxiliam a ver no livro didático, abordado mais à frente, um instrumento de auxílio no trabalho pedagógico para o desenvolvimento do letramento visual crítico. Isso feito como algo que ajudará aluno e professor a observarem atentamente as implicações das escolhas realizadas para a construção do livro que apresentam a relação da linguagem e seus usos em projetos de manutenção de poder, intentando fazer com que se percebam como sujeitos atuantes na sociedade. Para tanto, é importante destacarmos as contribuições que se seguiram e que se aliaram ao letramento nos anos posteriores.

Multiletramentos e multimodalidade

Na década seguinte, mais precisamente a partir do final do século XX, o mundo passava por transformações sociais, políticas, econômicas e, principalmente, tecnológicas que modificavam em cheio as relações que até então haviam se estruturado. A popularização da internet, a criação de novos aparelhos eletrônicos e a facilidade de acesso a variadas formas de comunicação propiciaram o aparecimento ou a nova configuração de novos gêneros discursivos que, assim como surgiam, também rapidamente caíam em desuso ou se modificavam na composição (as múltiplas semioses começam a se impor) e no propósito. Por exemplo, a carta e o E-mail ou o SMS e a mensagem de *WhatsApp* (MARCUSCHI, 2017[2011]). Novas mídias e novos gêneros surgiram – ou eram atualizados – criando novas formas de interação e adaptação/apropriação às novas formas de veiculação da informação. Aliado a isso, os movimentos migratórios de âmbito mundial resultavam em uma “miscigenação cultural”, incidindo sobre hibridismo, mixagens de culturas e de linguagens.

O mundo e a sociedade se transformavam rapidamente e os conceitos de letramento também passaram, por parte de pesquisadores das ciências relacionadas à linguagem, por movimentos correntes que demonstravam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre como tudo isso poderia apresentar implicações para o texto e suas manifestações. Surge, enfim, o Grupo de Nova Londres (GNL), que reunia especialistas dos estudos do letramento, tais como Gunther Kress, Norman Fairclough, Mary Kalantzis, Bill Cope e Jim Gee, nos apresentando um termo que ampliava o que se havia discutido nos anos anteriores e, ao mesmo tempo, destacava a necessidade de uma reflexão emergente.

O termo *multiletramentos* surge com o propósito de englobar dois pontos principais: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multiplicidade de textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2016, p.13). Em outras palavras, se por um lado temos uma diversidade étnico-cultural que contribui para a disseminação de novas formas de relação e comunicação em sociedade, por outro temos uma gama de (novas)linguagens que perpassam, se confundem e impactam essa mesma pluralidade. Resumindo: os multiletramentos abordam uma diversidade de culturas e uma diversidade de linguagens pelas quais o letramento pode se manifestar (ROJO; MOURA, 2016).

Relacionado intimamente aos multiletramentos, encontramos uma formatação textual cada vez mais dinâmica e que representa a constante busca pelo atendimento às demandas que surgiam. Os textos agora, devido ao aparecimento de novas mídias e novas tecnologias, não se restringem mais ao plano da escrita em si, ou seja, novos modos representacionais da linguagem comportam as tessituras textuais, exibindo som, imagem, movimento e variados elementos que dão suporte para a construção da significação dentro de cada intencionalidade. Estamos falando da multimodalidade.

Todo o conjunto de transformações aqui evidenciadas, naturalmente, fez com que a população se apropriasse das novidades que apareciam, não necessariamente fazendo com que soubessem manusear ou utilizar de modo suficientemente adequado, no que se refere ao uso linguístico. Somos expostos a um grande volume de informações veiculadas por gêneros textuais diversos e de configurações multissemióticas. Os anúncios publicitários são os exemplos mais claros de textos nos quais esses aspectos são explicitamente utilizados. Placas, letreiros, textos do ambiente virtual, tudo isso mostra que houve uma grande expansão na quantificação de gêneros discursivos e também a necessidade de haver uma ampliação do trabalho com o letramento de textos verbo-visuais, o que vai ao encontro de Dionísio (2011, p.139) quando nos diz que “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”.

Além disso, essa percepção do texto multimodal, ou seja, do texto que é composto por mais de um modo representacional, não se restringe apenas àqueles compostos por imagens ou a outro elemento semiótico obrigatoriamente explícito. Ainda segundo Dionísio (2011), a multimodalidade se faz presente também na configuração gráfica na qual o texto verbal está organizado. O tamanho da fonte, as cores, as palavras em negrito, itálico ou sublinhadas, a disposição em parágrafos, estrofes ou colunas são pontos de análise que tornam um texto aparentemente formado por apenas uma modalidade – a escrita – em um texto multimodal.

Ademais, a autora também destaca que as formas genéricas multimodais apresentam um *continuum* que vai do menos ao mais visualmente informativo. Isso é mostrado nos gêneros artigo científico – um pertencente ao contexto acadêmico e outro ao contexto de uma revista infantil – e infográfico, ambos devidamente exemplificados no trabalho autora (DIONÍSIO, 2011).

Como dito anteriormente, diante de uma variada gama de formas genéricas de caráter multissemiótico e devido à intensa volubilidade presente na sociedade atual, os indivíduos não conseguem, necessariamente, explorar todos os recursos que compõem os textos que constituem as relações hodiernas. Nota-se, portanto, a necessidade de um trabalho de curadoria e de um olhar crítico a fim de que o sujeito linguístico consiga perceber os valores, ideologias e projetos velados sob as tramas textuais. É sobre isso que iremos falar adiante.

Os usos sociais da leitura, a sala de aula e atuação do professor

O letramento a partir do texto multissemiótico/multimodal sob uma perspectiva crítica, em outras palavras, o letramento visual crítico, surge como uma necessidade de preencher lacunas que se tornaram mais evidentes principalmente após o surgimento de novos gêneros, novas relações e, conseqüentemente, dos novos letramentos. O ambiente escolar, como agência de letramento, possui função essencial para com os processos de curadoria textual e posterior desenvolvimento dos eventos letrados.

A escola constitui uma instituição de grande relevância para o indivíduo no que tange a aspectos de apropriação de conhecimentos que o seguirão pelo resto de sua vida. É nela em que os diversos fenômenos da língua/linguagem são desenvolvidos de modo a fazer com que as relações rotineiras sejam efetivadas com naturalidade e ao mesmo tempo com consciência das escolhas possíveis para a realização dos fins comunicativos e para a construção de sentidos. Ademais, as diversas esferas da sociedade permitem-nos experienciar contextos plurais específicos em que a língua explicita sua natureza mutável e heterogênea. Esses três meios de socialização exigem que práticas de leitura e de escrita sejam utilizadas pelos indivíduos para que muitos de seus objetivos diários sejam alcançados. É evidente o papel de destaque dos letramentos em nosso cotidiano, para os quais leitura e escrita, em seu uso social, abrangem diversas formas de manifestação.

Para Ângela Paiva Dionísio (2011), vivemos cercados por textos que predominantemente exigem cada vez mais a utilização de várias semioses integradas para expressar sua intenção comunicativa. Isso identifica nossa sociedade como cada vez mais visual. Para a autora, uma pessoa letrada deve ser capaz de não apenas atribuir sentido, mas também de construir tessituras textuais que utilizem vários aspectos da multimodalidade. Destaca, ainda, que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (DIONÍSIO, p.138). Em outras palavras, observamos a naturalidade com que o letramento relativo à leitura exige do indivíduo cada vez mais entrosamento com as práticas comunicativas que o cercam – repletas de representações visuais -, além de lançar mão desses recursos para conceber e fruir sentido em todas as suas ações com a linguagem.

Corroborando com esse pensamento, Ferrarezi e Carvalho (2017) nos trazem a afirmação de que o ser humano é constitutivamente um ser estético. Ao citar Gardner (1995) e suas inteligências múltiplas, aproximam-se de Dionísio ao evocarem a constatação de que somos atraídos por tudo o que é estético. Entre as inteligências propostas por Gardner (1995), os autores destacam que apenas uma, a lógico-matemática, pauta-se exclusivamente na logicidade, enquanto que as demais estão “fortemente ligadas à estética” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 26). Isso é confirmado pela forte presença da multimodalidade formativa dos gêneros que nos cercam na atualidade. Aquilo que é multissemiótico geralmente torna-se mais atrativo, porém não garante o seu completo entendimento ou a sua adequada utilização.

Ferrarezi e Carvalho (2017) explicitam forte crítica a modelos arcaicos de educação que ainda persistem em existir. Para eles, “a escola deixou de cumprir seu papel real, ela deixou de formar leitores críticos, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas! O texto deixou de ser texto e virou pretexto” (FERRAREZI; CARVALHO, 2011, p.13). Os autores condenam as práticas antirreflexivas de abordagem com o texto, em que o professor centra seu trabalho, na aula de língua portuguesa, no ensino da gramática normativa. A leitura crítica é deixada em segundo plano, enquanto os

conteúdos de caráter mnemônicos são explorados sob um falso arranjo de contextualização.

Prosseguindo com o pensamento dos autores, o que ocorre, ainda e persistentemente, nas salas de aula é o que eles chamam de “imbecilização da leitura” (FERRAREZI; CARVALHO, 2001, p.82). Entrega-se um texto específico para uma turma, é realizada uma leitura superficial e, após esse processo, um questionário proporcionalmente desestimulante pautado naquilo que Marcuschi (1996), citado por Gonçalves (2017), chama de questões “cavalo branco de Napoleão”, aquelas que não permitem um aprofundamento do que foi lido ou a busca pelo questionamento ou análise crítica dos eventos ocorridos no texto, apenas a simples repetição do que a pergunta já traz como resposta.

A manipulação do texto apenas como objeto a ser utilizado a fim de abordar assuntos, entre outros, focados na gramática normativa acaba desestimulando o educando a buscar na leitura uma fonte de conhecimento e, antes de tudo, prazer. Isso acaba agravando ainda mais a situação do potencial leitor de um país como o Brasil, com uma média de apenas 1,7 livros lidos por pessoa/ano (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 20). A ordem, então, acaba sendo invertida. Se o aluno não encontra prazer na leitura e nem interesse pelo ato em si, como conseguirá atribuir sentido às incontáveis formas genéricas que o envolvem no decorrer de seu cotidiano? Uma revisão metodológica e pedagógica é requerida por parte da escola situada em seu contexto específico de atuação, já que os documentos oficiais que tratam da educação há muito orientam veementemente para um ensino pautado nos diversos letramentos e não na repetição de práticas tradicionais que sustentam a educação bancária.

Como exemplo mais evidente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos apresenta uma orientação pedagógica na qual o texto é fator central e desencadeador de todos os demais processos de desenvolvimento de habilidades e competências no educando em se tratando de linguagem. A partir dele, a multiculturalidade ganha destaque no fazer pedagógico dentro do ambiente escolar. Além disso, a multimodalidade e os novos letramentos – oriundos da expansão tecnológica - são contemplados e adquirem *status* de condições para a ampliação das práticas sociais pelo indivíduo. Continua-se trabalhando com as formas textuais já existentes, somando-se aos novos gêneros que surgem da necessidade de suprir lacunas nos diversos atos de comunicação presentes numa sociedade tão acelerada. Em outras palavras, a BNCC destaca que

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p.67).

A partir desse rápido panorama e levando em conta como a leitura é tratada em grande parte das escolas, sente-se a necessidade de uma discussão a respeito do letramento do texto verbo-visual, visto que é o que mais explicitamente se apresenta para o indivíduo. Além disso, nota-se a forte presença desses textos nas avaliações de larga escala, como o SPAECE e o SAEB. Contudo, o objetivo do letramento visual não deve servir de forma restrita a esses fins, visto que isso acaba comprometendo o desenvolvimento educacional e crítico do aluno. Impera, não tão disfarçadamente, uma visão de treinamento do educando para a realização de exames que gerarão índices de desempenho para as escolas, municípios e estados. A mecanização das avaliações externas acabou desviando o foco inicial, que era o de avaliar a qualidade da educação.

A leitura do texto multimodal na sala de aula ocorre, constantemente, como mecanismo de busca de uma resposta para a resolução de questões em provas. O trabalho com a multimodalidade exige especificidades tanto do professor quanto do educando. O educador deve entender que múltiplas semioses são utilizadas no momento da apresentação e da leitura de textos verbo-visuais, tais como som, imagem, movimento e escrita e que o aluno precisa fazer

uma série de ligações esquemáticas para que o sentido seja produzido (DIONÍSIO, 2017[2011]). Essa percepção de que imagem e texto escrito atuam juntos para uma complementação e de que a leitura deve extrapolar o puramente visual implica no que Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam ser a leitura como ato civilizador.

Como dito anteriormente, há um desvio da função original do texto em sala, que para Ferrarezi e Carvalho (2017) deve ser o centro da aula de português, pensamento esse que segue o que diz a BNCC. O desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao texto multimodal não seria algo restrito às aulas de língua materna. Ana Elisa Ribeiro (2016), nos apresenta um interessante panorama sobre a multimodalidade em sala de aula e confirma a visão limitada que se tem do texto verbo-visual ao afirmar que

De forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos (RIBEIRO, 2016, p. 42).

Através de pesquisas e propostas, confirma as palavras de Dionísio (2017[2011], p.140-141), que nos diz que “aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo de menor incidência, afeta a unidade global do texto”. Mais uma vez notamos a forte presença da multimodalidade na vida em sociedade e a intrínseca relação que o verbal e o visual mantêm, além de outras semioses envolvidas.

Após analisar os resultados das atividades e constatar a carência de um trabalho específico a fim de estimular o letramento do texto verbo-visual, a autora chama a atenção para que não haja uma expansão daquilo que é feito recorrentemente na sala de aula, o dualismo oralidade/escrita, pois “não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas” (RIBEIRO, 2016, p.119).

Resta-nos, portanto, após as constatações acima, pensar em alternativas que tentem amenizar ou até mesmo modificar a visão conteudista com que o texto ainda é tratado em parte da realidade da educação brasileira. Entendemos que o letramento visual crítico pode representar um ponto de partida para que as devidas reflexões possam ser feitas. O professor que enxerga o texto para além de sua representação visual/aparente consegue construir com o aluno uma rede de interligações para com a realidade que os envolve. Bortoni-Ricardo *et al.* (2018[2010]) afirmam que a leitura tem um caráter sintetizador e que todo professor é um agente letrador.

O letramento visual crítico e a atuação do professor

Considerando as transformações ocorridas nas duas últimas décadas, bem como a necessidade de atualização dos currículos e da formação docente, o letramento crítico do texto verbo-visual pode oferecer alternativa ao trabalho tradicional com o texto em sala de aula. Para isso, em primeiro momento, temos que considerar o letramento baseado em seu caráter social, para concluir que ele carrega relações que vão além do uso da escrita e da leitura em si. Para Street (2014[1995]), letramento é permeado por relações de poder, relações socioculturais e relações históricas, aludindo e defendendo o letramento ideológico, que contempla as práticas letradas que ocorrem dentro dos contextos das diferentes comunidades e sociedades existentes, podendo falar em letramentos, no plural, contrapondo-se ao modelo autônomo, que destaca um modo específico de letramento em detrimento dos demais e defende a questão da “grande divisão” entre oralidade e escrita.

Seguindo essa visão, é de fácil entendimento o porquê de adotarmos o termo “crítico” em se tratando de letramento visual. Ao perceber que os textos são carregados de ideologia e que esta contribui para a manutenção de poder e, conseqüentemente, hegemonia de grupos com interesses próprios, o aluno, via mediação do professor, passa a entender que o texto não é apenas um amontoado de letras e/ou imagens, apropriando-se de seu papel de sujeito ativo e potencialmente transformador. A análise do discurso crítica contribui teórico-metodologicamente nessa empreitada, porque oferece cabedal teórico-metodológico para descortinar os

interesses ocultos que permeiam os gêneros que servem a interesses diversos.

O papel letrador do educador ganha força e atuação significativa quando parte da concepção de discurso como prática social, como algo “socialmente constitutivo” (FAIRCLOUGH, (2016 [1992], p.95). Em outras palavras, quando o professor entende que discurso e estrutura social são mutuamente moldadas, consegue entender que os textos que passam por suas mãos, veiculados pelo manual didático adotado, podem ser utilizados como elementos de significativo potencial letrador a partir do fato de que, uma vez atentos para a natureza ideológica e social dos discursos constitutivos da sociedade, o indivíduo que passa a ter contato com as práticas do letramento ideológico pode ter oportunidades de mudanças sociais.

O livro didático de português e o letramento visual crítico

É evidente que o livro didático (LD) constitui um suporte de grande importância para a realização do trabalho docente. Sua história recente – desde sua tímida implementação no início do século XX até sua configuração atual – foi marcada por uma série de transformações que perpassaram políticas públicas e leis da educação, como a LDB e suas versões. Contudo, só a partir da década de 70, devido, entre outros motivos, ao avanço capitalista no país, a industrialização acelerada exigia uma mão de obra minimamente preparada e alfabetizada para que pudesse suprir suas demandas. Abrem-se, então as portas da escola pública, que até então era ambiente frequentado pelas classes mais abastadas (GONZÁLEZ, 2019).

O livro didático de português como suporte pedagógico: breve histórico e expectativas do trabalho docente

A partir do momento em que a população formada pela base da pirâmide social tem acesso à educação, começa a ocorrer uma espécie de choque de culturas. Isso implica, portanto, num conjunto de consequências: o ensino privado inicia seu processo de “acolhimento” daqueles que antes frequentavam a escola pública; a profissão de professor passa a sofrer desvalorização tanto por parte da sociedade em si como por parte governamental; e consequentemente sua formação é comprometida. Se partirmos do pressuposto de que o que se queria era fornecer mão de obra para um capitalismo explorador, então começa a ficar claro o projeto de poder que se desenhava cada vez mais explicitamente a partir daquele momento.

Dentro desse contexto de formação do profissional da educação e da indiferença que se fazia crescente, surge o LD com outra função. Nas palavras de Bunzen e Rojo (2008, p. 80),

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e a correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores.

Após sucessivas modificações e (re)estruturação de órgãos administrativos, surge o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre as modificações constantes no PNLD, encontram-se a indicação do livro pelos professores e a mudança de manual descartável para reutilizável (Batista, 2014[2003]). Apesar de ser delegada ao professor a tarefa de indicar o LD a ser utilizado em suas aulas, houve diversos problemas em relação a inadequações de caráter ideológico, conceitual e preconceituoso, levando o MEC a reformular suas ações e iniciar o processo de avaliação do LD a partir de 1996. Hoje, o PNLD abrange toda a educação básica – desde os anos iniciais até o ensino médio – e contempla milhões de estudantes em todas as regiões do país.

O LD deve ser um instrumento de auxílio para o educador, ou seja, é algo de que lançará mão para atingir objetivos pré-determinados em seu planejamento e que lhe ajudará na realização de atividades e acesso a textos de gêneros diversos. Numa situação em que há precarie-

dade em equipamentos e operacionalização de recursos extras, por exemplo, o LD representa um suporte textual riquíssimo.

Ao manusear o LD, constatamos múltiplas possibilidades de trabalho partindo das várias formas de linguagem. Além dos textos predominantemente verbais, destacamos os textos verbo-visuais e visuais. Muitas vezes ignorados, esses textos oportunizam reflexões que transcendem preocupações com o nível formal da língua. Em outras palavras, a multimodalidade contribui para pautar discussões diferenciadas. Outras possibilidades são criadas a partir de novos e variados gêneros que foram incorporados ao LD como critério para sua adequação à BNCC. Essa multiplicidade genérica amplia as possibilidades de metodologias com o texto verbo-visual, visto que vivemos numa sociedade rodeada por textos multissemióticos e com indivíduos que são atraídos por tudo o que é estético, portanto, visual, aliado a uma perspectiva de leitura e análise crítica.

O LD como potencializador do letramento visual crítico pode pautar a prática pedagógica na reflexão do texto muito além de sua materialidade, contribuindo para que as relações hegemônicas sejam confrontadas em seus “pontos de maior instabilidade”, visto que as relações de poder são instáveis (VIEIRA; MACEDO, 2018, p. 58). Os projetos de hegemonia podem ocupar espaço, inclusive, nos próprios letramentos ofertados pelas instituições sociais. A respeito disso, Street (2014[1995]) trata sobre o letramento dominante e letramento de massa, ambos carregados de hegemonia de um grupo sobre outros, com interesses próprios.

Contextualização do LD escolhido para análise

Para que possamos traçar estratégias para a realização de um trabalho sistematizado voltado ao letramento visual crítico, primeiramente, acercar-nos-emos das orientações estabelecidas pela BNCC a fim de subsidiar a breve análise do livro do 9º ano do ensino fundamental da coleção Tecendo Linguagens, constante no PNL 2020, sobre o qual optamos por abordar uma unidade temática, a partir de flagrantes que revelam o campo de atuação jornalístico/midiático, bastante trabalhado no livro. A opção pelo 9º ano situa-se por ser esta fase escolar a transição para o ensino médio, etapa em que novas ideias, interações e experiências serão descobertas.

Assim como todos os demais, este material inicia sua apresentação por meio de um bloco introdutório, explicando como a coleção se apresenta no contexto da BNCC. São setenta e duas páginas de constante exposição das áreas de atuação nas quais os gêneros circulam e como a distribuição dos assuntos e conteúdos interage com a organização e com as orientações desse documento.

Análise da unidade temática

Após um certo processo de curadoria, selecionamos a unidade 4, que traz como título *Tempo de pensar: informação e escolhas*, entendendo que destaca duas temáticas – uma para cada capítulo - que dialogam com o contexto social no qual os alunos estão inseridos. O capítulo 7: *Informar para conhecer* discute a comunicação no ambiente virtual e os avanços tecnológicos, ressaltando as *fake news*. O capítulo 8: *Que profissão seguir* aborda as escolhas profissionais que os estudantes estarão submetidos em breve, bem como problemas, tais como o desemprego.

Quadro 1: Distribuição de gêneros discursivos/recursos visuais

Gênero textual/recurso visual	Quantidade	Seção
Charge	3	Para começo de conversa; Por dentro do texto; Conversa entre textos
Guia/infográfico	1	Prática de leitura
Ilustrações de apoio ao texto verbal	8	Prática de leitura; Aplicando conhecimentos
Ícone	9	Linguagem do texto; Por dentro do texto
Tirinha	1	Aplicando conhecimentos

Capa de livro	4	Ampliando horizontes
Total:	26	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para uma melhor visualização do conteúdo dessa unidade, elaboramos um quadro demonstrando a quantidade de textos verbo-visuais localizados no capítulo 7, *Informar-se para conhecer*.

A seção *Prática de leitura* é a que concentra maior quantidade de textos de caráter multimodal - principalmente as ilustrações, seguidas do único guia do capítulo -, que aparentemente têm a função complementar de dar destaque visual ao texto verbal. Com temáticas diversas, funcionam como base para as atividades de análise e interpretação. O gênero charge aparece em três seções: *Para começo de conversa* (abertura do capítulo), *Por dentro do texto* (voltada para a compreensão e interpretação) e *Conversa entre textos* (dedicada a relacionar os textos trabalhados no decorrer do capítulo). A única tirinha que foi contabilizada nesse momento aparece na seção *Aplicando conhecimentos*, destinada a trabalhar os conteúdos morfo-sintáticos. Os ícones (9 ocorrências) são explorados separadamente na seção *Linguagem do texto* (atividades sobre os aspectos textuais), além de outros representativos da linguagem digital (indicando troca de turnos nos comentários de uma página da internet). Por fim, as capas de livro são indicações de leitura que sempre aparecem no final de cada capítulo, na seção *Ampliando horizontes*.

Note-se, portanto, que o livro apresenta uma quantidade de imagens/textos visuais superior à de textos verbo-visuais (17, entre ilustrações e ícones), demonstrando uma preocupação com o design da obra, sendo que 65,3% dessas imagens não são comentadas ou discutidas. Apesar disso, os 9 textos restantes são explorados de alguma forma, seja através de cruzamentos de linguagens, informações ou com a finalidade de análise gramatical.



A charge acima faz a abertura do capítulo e é precedida por perguntas para a verificação do que os alunos sabem sobre o tema *fake news*. Em seguida, há uma série de questões de nível mais superficial (o que você vê na imagem?), passa-se a uma leitura mais intermediária (o que causa humor/qual é a crítica) e, por fim, a uma questão mais subjetiva (do tipo “o que você acha”). Os questionamentos de caráter mais subjetivo – geralmente os dois últimos itens de cada questão - acabam encerrando as possibilidades de aprofundamento sobre o tema, oportunidade em que poderia haver uma discussão mais sistematizada e crítica sobre os motivos aparentes das *fake news*, as intenções de sua divulgação e os interesses ocultos que permeiam suas origens. Outra discussão que não é observada partindo do texto visual é a questão das implicações, relegando isso ao texto verbal.

Seguindo a sequência de textos verbo-visuais, deparamo-nos com um guia que orienta as pessoas a identificar as *fake news*. O texto é dinâmico, colorido, é um infográfico que em-

bora ocupe destaque visual, funciona como complemento de uma reportagem. Posteriormente, um conjunto de atividades da seção *Por dentro do texto* objetiva a compreensão do texto lido, todavia seguindo semelhança com a padronização apontada anteriormente. As perguntas destinadas a estimular a subjetividade do aluno a partir do texto multimodal em evidência subordinam-se ao texto verbal. Na verdade, queremos apontar para o fato de que o texto verbo-visual em si não é devidamente trabalhado, talvez porque seja compreendido como um texto 'menor' em informatividade, cabendo ao texto verbal exercer esse papel.

As questões veiculadas pelo livro, nesse capítulo, transferem essa responsabilidade, predominantemente, para o texto verbal/escrito. Há, sim, uma construção mais geral sobre o conceito de criticidade, mesmo que de forma mediana, no decorrer do capítulo. Os textos e questões, ao fim de tudo, refletem essa ideia. Contudo, ainda assim, o letramento visual crítico ao qual defendemos no decorrer deste trabalho não encontra seu lugar nas páginas analisadas, algo que sugerimos e orientamos em vários momentos. No decorrer do capítulo, notamos que os elementos visuais constitutivos dos textos em questão não possuem lugar de destaque nos questionamentos das atividades propostas. Na verdade, a única ocorrência disso é na seção *Linguagem do texto*, ao estimular um trabalho de associação desses elementos (ícones) ao seu significado, mas sempre em relação ao texto escrito.

Quadro 2: Distribuição de gêneros discursivos/recursos visuais

Gênero textual/recurso visual	Quantidade	Seção
Charge	1	Para começo de conversa
Ilustrações de apoio ao texto verbal	11	Prática de leitura; Aplicando conhecimentos
Fotografia	3	Box conhecendo o autor; Prática de leitura
Tirinha	2	Para começo de conversa; Reflexão sobre o uso da língua
Capa de livro	2	Ampliando horizontes
Total:	19	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diferentemente do anterior, o capítulo 8 apresenta, como vimos no quadro 2, uma quantidade menor de textos visuais ou verbo-visuais, o que representa uma queda de 27% em relação ao total de figuras anteriormente identificadas. Aqui, assim como antes, ainda observamos uma quantidade de textos visuais com função ilustrativa maior do que os que são efetivamente trabalhados em outras dimensões (interpretativa, morfossintática ou crítica). A quantidade de charges e tirinhas, textos verbo-visuais que podem representar oportunidades interessantes de discussão sobre o tema, intimida-se diante das dos demais gêneros.

O capítulo oito traz um questionamento como título: *Que profissão seguir?* Assim como no capítulo anterior, começa com um texto verbo-visual, no caso, uma tirinha, também precedida de perguntas que buscam analisar o grau de envolvimento/conhecimento do aluno com o tema proposto. Em seguida, a padronização de perguntas é aplicada, inclusive com perguntas idênticas (do tipo "o que vê na imagem?" ou "o que causa humor?").



A tirinha em questão insta-nos a refletir sobre as perspectivas que o jovem tem sobre seu próprio futuro e sua relação com o desempenho na escola, evidenciado pela fala do personagem Calvin e pela da professora no terceiro quadrinho. Esse texto aparece na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, que objetiva a construção de conceitos voltados à morfossintaxe, no caso, colocação pronominal. A questão que explora a tirinha contém cinco itens e, também, segue o mesmo padrão de perguntas já bem familiares para o trabalho com o texto verbo-visual presente na unidade analisada (perguntas do tipo quais? o quê? quem? em quê?). As quatro primeiras perguntas restringem-se ao nível superficial, seguindo do nível intermediário de interpretação. Além disso, a clássica pergunta sobre a causa do humor no texto encontra seu lugar nesse grupo. Os dois últimos itens focam no conteúdo gramatical trabalhado, a saber, colocação pronominal. Não há, nesse momento, algum tipo de aprofundamento ou criticidade que possa continuar desenvolvendo a subjetividade do aluno.

Outro ponto que identificamos nesse capítulo é o fato de que a distribuição de textos verbo-visuais ocorre de forma irregular, pois há momentos em que a sua localização fica concentrada em determinadas páginas, mas em outros há total predominância de textos verbais/escritos. Além disso, o direcionamento para os elementos visuais que constituem a configuração dos textos se apresenta de forma muito tímida no decorrer das questões propostas nas atividades de compreensão ou análise textual.

Como pudemos observar, o texto verbo-visual necessita de estratégias para um trabalho mais efetivo e sistematizado para que o letramento visual crítico possa ocorrer, uma vez que as orientações presentes não são suficientes. Identificamos, sim, o desenvolvimento de atividades que apontam para um nível de criticidade considerado por nós como mediano. Em um plano mais geral, a subjetividade do aluno é abordada no conjunto dos textos, porém com o foco nos textos escritos, muitas vezes deixando a natureza do texto verbo-visual com função complementar ou, nesses casos, como introdução à temática do capítulo. Aliado a isso, quando aparecem nas seções destinadas à análise linguística, os textos verbo-visuais perdem muito de sua essência no que tange aos seus sentidos de forma ampla e restringem-se ao conteúdo gramatical abordado.

Considerações finais

O LD no Brasil sempre foi alvo de grandes discussões e isso incide sobre a questão da formação de professores e a concepção de livro didático como instrumento norteador da ação docente e não como ferramenta para desenvolvimento dessa ação, além das concepções de língua/linguagem, que não se alinham àquelas atualizadas pelas Ciências da Linguagem.

Embora alinhado com as diretrizes curriculares, o LD perde muito quando fica na super-

ficialidade de questões presentes em práticas discursivas necessárias à sociedade. O educador deve assumir o papel de agente letrado. O primeiro passo centra-se no conhecimento do material disponibilizado, uma análise mais criteriosa de seu conteúdo, de sua abordagem e das implicações.

A criticidade do educando pode e deve ser desenvolvida de modo a fazê-lo compreender que a ideologia e as relações de poder estão presentes nos textos. Esse trabalho deveria constar do próprio manual didático que aluno e professor manuseiam. Na ausência desse direcionamento, cabe ao professor, atualizar as perspectivas apontadas pelo conteúdo do LD.

Em outras palavras, o educador deve conhecer para transformar, lembrando a adaptação pragmática que Street (1984) nos apresenta: conhecer, apropriar-se e adaptar. A familiarização com o LD permite o seu manuseio de forma a efetivar um letramento visual crítico que oportunizará ao educando questionar e ser sujeito linguístico e social, contribuindo para as possíveis mudanças sociais no ambiente no qual está inserido.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Formação do professor como agente letrado**. – 1. ed. 5. reimp. – São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC, Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, B. G.; SIEBENEICHER, B. (Orgs.). – 4. ed. 2. reimp. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 137-152.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

_____. **Analysing discourse. Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GONÇALVES, M. S. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2017.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para EM. In: **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.225-245.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, B. G.; SIEBENEICHER, B. (Orgs.). – 3. ed. 2. reimp. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017, p. 17-31.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: **Revista do INEP**, Em aberto, n. 69, 1996.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). – 1. ed. 2. reimp. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.11-31.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed.; 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**. – 7. ed.; 7. reimp. – São Paulo: Editora Ática, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. BATISTA JR. et al. (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p.48-77.

Recebido em 30 de novembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.