

Multimodalidade nas práticas de leitura do livro didático de português para o ensino médio

Jary Amaral de Deus Barros*

<https://orcid.org/0000-0003-2414-7704>

Emanuel Cordeiro da Silva**

<https://orcid.org/0000-0003-0165-8210>

Resumo: Este trabalho investiga o tratamento didático dispensado ao fenômeno da multimodalidade nas atividades de leitura da coleção de livros didáticos Ser Protagonista, destinada ao Ensino Médio. Sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres, aderida no Brasil por Rojo (2012), Kleiman (2014), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros, a análise examina como as propostas de atividades de leitura abordam a integração de diferentes semioses. Constatou-se um tratamento limitado, revelando a primazia da linguagem verbal sobre outras semioses.

Palavras-chave: leitura. livro didático de português. multimodalidade.

Multimodality in reading practices of portuguese textbooks for high school

Abstract: This work investigates the didactic treatment given to the phenomenon of multimodality in reading activities of the Ser Protagonista textbook collection, intended for high school. From the perspective of the Multiliteracies Pedagogy of the New London Group, adopted in Brazil by Rojo (2012), Kleiman (2014), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), among others, the analysis examines how the proposals for reading activities address the integration of different semiosis. A limited treatment was found, revealing the primacy of verbal language over other semiosis.

Keywords: reading. portuguese textbook. multimodality.

* Universidade Federal de Pernambuco. Mestrando do Profletras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Graduado em Letras Português-Licenciatura pela mesma universidade. E-mail: jaryamaral@gmail.com.

** Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor de Linguística da mesma universidade. E-mail: emanuelcords@gmail.com.



Multimodalidad en las prácticas de lectura de libros didácticos de portugués para la enseñanza media

Resumen: Este trabajo investiga el tratamiento didáctico que se le da al fenómeno de la multimodalidad en las actividades lectoras de la colección de libros didácticos Ser Protagonista, destinada a la enseñanza media. A partir de la perspectiva de la Pedagogía de Multiletramientos del Grupo de Nueva Londres, adoptada en Brasil por Rojo (2012), Kleiman (2014), Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020), entre otros, el análisis examina cómo las propuestas de actividades de lectura abordan la integración de diferentes semiosis. Se encontró un tratamiento limitado, revelando la primacía del lenguaje verbal sobre otras semiosis.

Palabras clave: lectura. libro didáctico de portugués. multimodalidad.

1 Introdução

A necessidade de uma maior aproximação entre as múltiplas fontes de linguagem, proporcionadas pelas novas tecnologias, e os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa está ficando cada dia mais evidente. Essa demanda é ampliada à proporção que as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita são redesenhadas nesse ambiente de novas possibilidades. O texto, que se configura como o elemento base nesse processo didático, passou a dispor de um notável potencial semiótico, pois o computador transforma qualquer mídia ou linguagem em código binário e a partir daí permite a manipulação desses dados em infinitas combinações. Diante desse novo contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres, aderida no Brasil por Rojo (2012), Kleiman (2014), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros, contribui significativamente para o tratamento escolar das novas demandas de letramento.

Não somente as linguagens, mas os níveis de interação e as possibilidades de colaboratividade foram redimensionados. A mídia digital permite que o usuário, tanto na condição de leitor como de produtor do texto, interaja por diferentes interfaces e ferramentas, com vários interlocutores sobre os mais diversificados textos e discursos. Essa constituição das novas mídias pressupõe maior nível de agência dos usuários, que não mais figuram como meros espectadores ou receptores. O que torna essas mídias interessantes é justamente sua lógica interativo-colaborativa.

Pelas novas ferramentas de acesso à comunicação e informação, passaram a circular produções culturais letradas marcadas por textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes) e de coleções diversificadas (popular/erudito, central/marginal), o que aponta para uma multiplicidade de culturas presente nos gêneros textuais/discursivos. Essa diversidade cultural de produção e circulação dos textos, aliada à diversidade de linguagens que os constituem, é que configura a ideia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Trazer para a sala de aula os multiletramentos significa formar cidadãos competentes nas ferramentas, textos e práticas letradas da contemporaneidade; condição imprescindível à compreensão e produção de discursos no ambiente digital. Dessa forma, o trabalho da escola converge para a transformação dos alunos em criadores de sentido, isto é, eles devem estar investidos de competências e habilidades de leitura e produção de textos que os permitam analisar de forma crítica os discursos e significações (ROJO, 2012).

A despeito dos avanços tecnológicos mencionados e do significativo crescimento do acesso à internet, o material didático mais utilizado em sala de aula permanece sendo o Livro Didático (doravante LD). O LD, apesar do papel de material complementar no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na prática faz as vezes de guia didático.

Diante desse cenário e ante a dificuldade de mudança de toda essa conjuntura, torna-se mais relevante aprimorar e ampliar as possibilidades do LD, uma vez que possui uma função muito importante na compreensão das práticas de letramento escolar e na formação do professor. Nesse sentido, o LD pode assumir uma especificidade na pesquisa de Linguística Aplicada (BUNZEN, 2005).

Dessa forma, considerando a proposta de Scheneuwly e Dolz (2004) de um ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir dos quatro eixos básicos (leitura, oralidade, análise linguística e produção textual), esta pesquisa se volta para o eixo da leitura para analisar o tratamento didático dado ao fenômeno da multimodalidade pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, em específico da coleção *Ser protagonista*, de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin, em sua 3ª edição,

publicado pela editora Edições SM Ltda, no ano de 2016, e selecionada pelo PNLD para o triênio 2018-2020.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é investigar o trabalho com a multimodalidade proposto pelos livros didáticos dessa coletânea, especialmente no que concerne à integração entre a linguagem verbal e as demais linguagens na construção do sentido. Para alcançar esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: i) identificar a ocorrência de atividades de leitura em que o fenômeno da multimodalidade é relevante para a construção do sentido; ii) verificar se as atividades demandam multiletramentos para serem realizadas.

2 Referencial Teórico

Esta pesquisa é norteada pela perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres, aderida no Brasil por Rojo (2012), Kleiman (2014), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros, que discute a necessidade de a escola abarcar os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea. Posiciona ainda tais letramentos diante dos conceitos de cultura impressa e digital tratados por Ribeiro (2018), ante a realidade do professor brasileiro e o papel do LD na relação ensino-aprendizagem.

2.1 Ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais/discursivos

No Brasil, a obra *O texto na sala de aula*, publicada por Geraldi em 1984, é um importante marco da visão do texto como objeto central do ensino de português. De lá para cá, tal visão vem se consolidando, a exemplo da concepção de ensino da língua assumida em documentos como os PCN (1999) e a BNCC (2017). Rojo e Cordeiro (2004)

afirmam ser pacífica no Brasil a ideia de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, seja como objeto de ensino propriamente (estudo do texto) seja como material de leitura ou compreensão sobre o qual se desenrola o ensino (estudo através do texto). Sobretudo após a virada discursiva ou enunciativa, a noção de texto na sala de aula foi sobrelevada a um novo dimensionamento: o enfoque passou para o funcionamento do texto em seu contexto de produção/leitura, relegando a um plano secundário as significações provenientes de suas propriedades formais.

Essa relação estreita entre contexto e texto é evidenciada pela presença da linguagem como mediadora das atividades culturalmente pertinentes, ou seja, o texto é um processo resultante de uma determinada interação social. Dessa maneira, o ensino de língua passou a preocupar-se em possibilitar ao aluno intuir como a linguagem possibilita ou impede a inserção social, bem como provocá-lo a adquirir as capacidades de linguagem que propiciem seu empoderamento na sociedade. (MOTTA-ROTH, 2011).

Esse novo dimensionamento do texto na sala de aula trouxe à tona a noção dos gêneros textuais/discursivos, pois, como argumentam Scheneuwly e Dolz (2004, p.144), “[...] os textos constituem [...] os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente”. Os autores reconhecem os gêneros como instrumentos semióticos, constituídos por signos de maneira regular e que permitem a realização de uma ação numa situação particular.

Nesse sentido, o ensino por meio dos gêneros traz o benefício de constituir um ponto de referência concreto para o aluno. Cristóvão e Nascimento (2011), com base em Bronckart (2004), defendem um ensino que se proponha a analisar ações que envolvem a leitura e a escrita em contextos relacionados à integração e à cidadania; haja vista que, dessa forma, ele beneficiaria os educandos duplamente: por um lado se apropriariam das características próprias das ações; por outro, atuariam por meio da linguagem em vários contextos de ação com diferentes gêneros. Esse modelo contribui para desenvolver no aprendiz a capacidade de refletir sobre as coerções e os pré-construtos sociais. Cabe à escola, portanto, assumir oficialmente o papel de interventora na aprendizagem dos estudantes no que tange ao domínio do funcionamento textual, tendo sempre em vista sua inserção social.

Defender um ensino através dos gêneros significa propor o domínio sobre um instrumento que proporciona ao seu agente, seja ele leitor ou produtor, utilizar um texto para agir com a linguagem de forma mais contundente; ainda que o texto estudado pertença a um gênero até então estranho ao seu conhecimento (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011).

2.2 Cultura digital, ensino e os multiletramentos

Foi nessa perspectiva de ensino vinculado às práticas sociais que, em 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL), a partir de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais)*, discutiu a necessidade de trazer para a sala de aula os letramentos emergentes da sociedade contemporânea. As características que distinguem esses letramentos são as possibilidades abertas pelas novas TICs (Tecnologias da informação e da comunicação), assim como os conflitos inerentes à convivência perante a diversidade cultural de um mundo globalizado (ROJO, 2012). O surgimento das novas TICs implicou novas mídias e, conseqüentemente, novos letramentos, uma vez que passam a concorrer ou coocorrer com a escrita significados orais, sonoros, gestuais e visuais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, com bem afirma Kleiman (2014, p. 81), “[...] uma proposta para o ensino de multiletramentos como um dos modos de inclusão bem sucedida na cultura da escrita é sinônimo de contemporaneidade”

Ao observar a comunicação por meio de textos multimodais propiciados pelas novas TICs, o GNL forjou o conceito de *multiletramentos*. Esse conceito se refere, portanto, a dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica possível na constituição dos textos que essas populações fazem circular (ROJO, 2012).

Em relação à multiplicidade cultural, os textos são concebidos como produções letradas em efetiva circulação social, compostos de forma híbrida entre o que é

vernacular e o que é dominante ou entre o popular e o erudito, definindo-se a partir das escolhas políticas do autor. Esse hibridismo afasta as dicotomias de cultura popular/erudita, central/marginal, canônica/de massa. Já em relação à multiplicidade semiótica, é o que se tem chamado de multimodalidade, isto é, a composição do texto em diversas linguagens (texto verbal, imagens, arranjo de diagramação etc.), exigindo multiletramentos para a compreensão e produção (ROJO, 2012).

Dito de outra forma, Rojo (2012, p. 19) atribui o conceito de multimodalidade ou multissemiose aos “[...] textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

A integração dos novos letramentos do ponto de vista sociocultural implica a compreensão da leitura e escrita inseridas nas práticas sociais, cujas características são maior participação, colaboração e distribuição, contrapondo-se a uma maior publicação, individualização e centralização presentes nos letramentos convencionais. Do ponto de vista técnico, a digitalidade significa a capacidade dos computadores em transformar as mídias (textos, sons, cores) em um código binário e, a partir disso, manipular essas informações em infinitas combinações (MARSARO, 2013). Assim sendo, os novos ambientes de aprendizagem suscitam o uso de imagens visuais, sons, vídeos, animações, ou seja, uma grande densidade de informações topológicas. Tais informações não podem ser analisadas de forma segredada, pois constituem uma unidade, um “objeto inteiro”.

Em uma análise diacrônica da interferência das tecnologias nas práticas letradas, Ribeiro (2018) diz ser um equívoco uma comparação ou contraste entre uma cultura digital e uma cultura impressa. Para a autora, a cultura escrita vem se constituindo em milhares de anos, geralmente de maneira não linear, e sofrendo mudanças ora mais, ora menos significativas.

A cultura escrita, compreendida como cultura baseada na palavra, no texto, no código (alfabético ou não), inscrita em um material, possibilita e promove certas práticas sociais. Essas práticas foram as mais variadas ao longo dos anos, o que torna a cultura escrita bastante abrangente devido à sua consonância com essas práticas. É, no seio dessa cultura, portanto, que ocorrem mudanças também de caráter técnico e

tecnológico, transformando-a e até subdividindo-a. Dessa forma, a cultura impressa compõe a história da cultura escrita apenas como parte dela, pois se formou somente após a invenção da prensa; todavia, antes disso já existia uma cultura manuscrita coocorrente a uma cultura oral (RIBEIRO, 2018).

A cultura impressa provoca alterações nas modulações da cultura escrita criando novos letramentos. A utilização da palavra “modulações” é bastante oportuna, haja vista que invoca a ideia de que as práticas das culturas já existentes não se extinguem, mas são reposicionadas e se reconfiguram tecnológica e socialmente. De maneira semelhante, insurgiu há algumas décadas a cultura digital, também parte da cultura escrita, trazendo consigo os desafios para descrevê-la e obviamente ensiná-la (RIBEIRO, 2018).

Nesse sentido, observa-se que as novas habilidades multimidiáticas dos textos contemporâneos não são de todo novas, pois se assemelham às habilidades tradicionais de produção e leitura crítica. No entanto, o que se torna evidente é o perene descompasso entre a educação e os textos vigentes. A escola não promoveu uma integração entre a parte verbal do texto e os desenhos ou diagramas, assim como hoje não o faz com as novas mídias. Dessa forma, o grande desafio não são as novas semioses, mas as práticas escolares de leitura e escrita que já eram obsoletas na “[...] era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

No bojo dessa cultura digital, está uma nova maneira de escrever, por meio de máquinas e redes telemáticas, o que provoca alterações nos letramentos, nas relações das pessoas com o escrito, nos textos (formato, possibilidades de leitura, formas de produção, publicação, edição, difusão e circulação) (RIBEIRO, 2018). Rojo (2012, p. 24) afirma que, a despeito do sentido atribuído à palavra “multiletramentos” (diversidade cultural de produção e circulação ou diversidade das linguagens constituintes do texto), há consenso dos estudos em algumas características: eles são mais que interativos, são colaborativos; são transgressores das relações de poder estabelecidas; híbridos de linguagens, modos, mídias e culturas.

Todavia, é preciso ter bastante cuidado ao se afirmar que a cultura digital é o lugar do compartilhamento e do diálogo, visto que decorre dessa afirmação a inferência lógica de que esses valores não são preconizados na cultura impressa. Ribeiro (2018) julga

completamente equivocada a defesa que alguns trabalhos sobre leitura fazem acerca de uma passividade do leitor na cultura impressa, inversamente a um comportamento astuto dos leitores de materiais da cultura digital. Para a autora, esse embate entre os pontos de vista sobre as culturas impressa e digital está, na maioria das vezes, revestido de uma questão passional, antes de se valer de constatações empíricas. Dessa forma, a tensão entre culturas, práticas e entendimentos é absolutamente normal, ressalvados os extremismos; sobretudo é preciso estar atento aos tempos, espaços e as modulações ao empreender pesquisas nesse farto campo de transição, que pode perdurar séculos.

2.3 Leitura e multimodalidade

Dionísio e Vasconcelos (2013) recorrem a teorias da neuropsicologia para investigar os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem na leitura multimodal. Para as autoras, a sociedade contemporânea é um grande mosaico multissemiótico, do qual o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos. As interações entre os indivíduos, assim como a constituição de suas histórias do ponto de vista do letramento, são formadas a partir dos seus envolvimento no universo de sistemas de signos, que se combinam e se materializam em textos. A integração entre as semioses é que constitui a multimodalidade.

Para as autoras, levando-se em consideração o aumento do grau de complexidade dos modos semióticos disponíveis à tessitura dos textos, promovendo suportes textuais mais evoluídos e diversificados, torna-se necessária uma reorganização dos hábitos mentais de práticas de leitura. Dessa forma, em um contexto de aprendizagem, é preciso que haja consciência por parte dos professores e autores de materiais didáticos dos desdobramentos cognitivos proporcionados por esses recursos semióticos. As articulações entre os modos semióticos devem ser consideradas como veículos de informação. Em um texto constituído pelas linguagens verbal e visual, por exemplo, a segunda não pode ser considerada apenas como ilustração da primeira, uma vez que as

práticas de letramento extrapolam o sistema linguístico (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

A organização das palavras em um texto é premente para a produção do sentido e dominar os recursos para a produção dos textos certamente irá contribuir para que se possa dizer de forma clara o que se pretende. Quanto às imagens, também é necessário desenvolver habilidades, ter consciência ao tirar uma fotografia do celular ou fazer uma filmagem. É necessário aprender a imagem, aprender a ler, a ver, assim como a palavra; enfim, aprender a se valer da multimodalidade (RIBEIRO, 2018).

Duarte (2017) chama a atenção para o aumento progressivo na circulação de textos multimodais em nossa sociedade, especialmente os compostos por elementos verbais e visuais. A autora atribui esse crescimento ao avanço tecnológico, que promove maior velocidade à comunicação, demandando das pessoas muitas vezes a realização de tarefas simultâneas; dessa feita, os recursos visuais ganham espaço pelo fato de transmitirem a informação de forma imediata. O próprio texto verbal se vale de recursos tipográficos para comunicar com maior celeridade, a exemplo do negrito, tipo de fonte, tamanho de letra, cores etc.

É em atenção a essas mudanças que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 497) preza como uma das competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Nesse sentido, a alegoria da escultura apresentada por Ribeiro (2018) em relação às novas semioses é bastante oportuna: a autora informa nunca ter tido acesso aos recursos necessários a tal arte, pois para esculpir precisaria, além de conhecer os materiais, desenvolver uma intimidade com esse universo; ou seja, precisaria experimentar os sucessos e frustrações dessa experiência. De forma semelhante acontece com a construção de um texto, pois existem preocupações referentes à língua, ao local de publicação, à estrutura organizacional, ao domínio das ferramentas necessárias para produzi-lo etc. Além do texto puramente verbal, ainda é necessário conhecer os locais de inscrição ou publicação dos textos (páginas, telas, *web*); se preocupar com a parte

imagética da escrita; sua relação com outras semioses quando se complementam, traduzem, ratificam ou mesmo se contrapõem.

Rojo (2012) argumenta que os multiletramentos exigem o acesso a novas ferramentas além da escrita manual e impressa, a exemplo do áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Nesse sentido, são exigidas novas práticas de produção (nessas e em outras ferramentas que venham a surgir) e de análise crítica do receptor.

Dionísio (2011, p. 131-132), nesse sentido, explica que

[...] a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. [...] Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois, a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito.

É nesse complexo jogo de produção e construção de sentidos que ganha destaque o processo criativo, o qual, segundo Ribeiro (2018),

[...] é — ou deveria ser — elemento central no ensino, na aprendizagem, na educação ou na deseducação do olhar, na emergência do estranhamento, na percepção da intenção ou da inocência do que lemos e escrevemos, em sentido amplo (RIBEIRO, 2018 p. 72).

Para a autora, é fundamental o estudo do processo de criação, em vez de se estudar apenas o produto acabado, pois é dessa forma que os alunos irão experienciar as maneiras de fazer. Coletar essas maneiras é o que vai dar subsistência ao processo criativo do aluno.

Ribeiro (2018) argumenta ainda que a edição está relacionada ao letramento, cujo conceito, apesar de arraigado no campo da Educação e da Linguística Aplicada, ainda é desconhecido a outras áreas do conhecimento. Embasada em Soares (2004), a autora posiciona o letramento como um conceito mais amplo do que o de alfabetização, enquanto este se basta ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, aquele busca nomear e configurar comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que vão além desse domínio.

A sofisticação das práticas de leitura e escrita em nossa sociedade passou a exigir dos leitores e produtores de textos novos comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita. Dessa maneira, torna-se indissociável a relação entre essas práticas sociais de leitura e escrita e os discursos empreendidos no que se lê, demandando uma maior atenção e compreensão sobre os processos de edição. Assim sendo, as práticas de leitura e escrita não são neutras nem podem ser dissociadas das do letramento. Questões éticas, políticas, ideológicas e educacionais estão imbricadas em todos os textos que circulam publicamente na sociedade (RIBEIRO, 2018).

O letramento e a edição estão em constante diálogo, haja vista que a produção é pensada a partir das informações sobre as práticas sociais de leitura e habilidades dos grupos leitores, assim como os leitores precisam saber o processo sofrido pelo material que estão lendo (RIBEIRO, 2018).

As novas formas de escrever permitiram que não especialistas tivessem acesso a todo o aparato tecnológico, ampliando suas possibilidades ao produzir um texto. A popularização dos editores de textos e imagens fez com que se bastasse ter acesso a um computador para a produção de textos multissemióticos, ao contrário da limitação que havia no texto manuscrito.

Apesar dessa facilidade de acesso às tecnologias para orquestrar essas linguagens, Ribeiro (2018) argumenta que essas habilidades são exploradas com raridade no ambiente escolar, sendo muito mais presentes nas experiências comunicativas em outros âmbitos. Dessa forma, o mero acesso à ferramenta tecnológica não amplia o poder semiótico do aluno: é preciso saber manejar as linguagens para compor; portanto, o papel da escola é prover a ampliação dessas formas de expressão.

Diante desse cenário, torna-se imperioso entender a prática do professor de língua portuguesa nas escolas públicas para discutir o trabalho com a multimodalidade. Como mencionado no início desta pesquisa, o livro didático desempenha papel de destaque no ensino de língua portuguesa, pois, conforme Gualberto (2016), ele é o material mais utilizado em aula na atualidade, a despeito da ampliação do acesso à internet.

3 Metodologia

Constituem o objeto desta pesquisa as atividades de leitura de textos multimodais — compostos por elementos verbais e não verbais e que exigem multiletramentos para sua leitura e produção — da coleção do Ensino Médio *Ser protagonista*, de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin, em sua 3ª edição.

A escolha da coleção se deu com base nos três seguintes critérios: 1) a aprovação pelo PNLD; 2) a referência explícita ao trabalho com multimodalidade; e 3) a relevância dada ao assunto. O primeiro critério se faz extremamente importante porque a aprovação pelo PNLD confere ao material didático condição necessária para sua chegada às salas de aula das redes públicas de ensino. No que se refere ao segundo critério, sua importância reside no fato de que a obra, ao assumir explicitamente, no seu programa, o compromisso de trabalhar a multimodalidade, compromete-se também a apresentar atividades didáticas cuja exploração do fenômeno se dê de forma satisfatória. Quanto ao terceiro critério, também se faz igualmente importante, na medida em que, devido à relevância que dá ao assunto, a obra o explora nos seus três volumes, o que a torna um *corpus* com potencial para uma análise representativa.

A análise se restringiu às atividades da parte de Linguagens, tendo sido excluída a parte de Literatura pelo fato de esta apresentar uma abordagem historiográfica da estética literária, o que é incongruente com uma pesquisa que investiga o trabalho com a multimodalidade. O ponto de partida para a seleção das atividades submetidas à análise foi o levantamento de todas as atividades de leitura presentes no trecho delimitado para a investigação.

Após o levantamento de todas as proposições de atividades de leitura, foram filtradas as que apresentavam textos multimodais. Assim, compuseram esta pesquisa as atividades extraídas da seção “Prática de linguagem” e as entremeadas ao texto instrucional para as atividades de leitura. Foi verificada a relação estabelecida entre os elementos verbais e não verbais e excluídos da seleção os textos que eram acompanhados de imagens meramente decorativas, que em nada contribuíam na produção de sentido

e, provavelmente, foram ali inseridas pelo editor para deixar o livro com um visual mais agradável e ao gosto do PNLD. Portanto, o levantamento realizado é composto por todas as atividades que exigiam a leitura integrando as linguagens para produzir sentido. Foram utilizadas as seguintes perguntas para guiar a seleção:

1) Como os autores da coleção propõem as atividades de leitura de textos multimodais?

Partiu-se do pressuposto de que haveria uma valorização da parte verbal do texto em detrimento de outras modalidades.

2) As atividades de leitura e compreensão, para serem realizadas, exigem uma leitura integrada dos elementos verbais e não verbais?

A análise das atividades de leitura partiu da interpretação dos textos que as integravam, de tal maneira que foi observado inicialmente se, de fato, tratava-se de uma integração entre linguagens ou apenas de textos verbais acompanhados de meras ilustrações com cunho decorativo. Em seguida, foi realizada a leitura das questões propostas pela atividade e analisada a exigência da compreensão dessa leitura integrada para se chegar às respostas. Observou-se também se as atividades já entregavam a leitura pronta aos alunos ou exigia que eles a fizessem por si sós.

Apresentada a metodologia adotada, segue a análise das atividades de leitura nos três livros da coleção *Ser protagonista* que integram o *corpus* da pesquisa.

4 Análise de Dados

Nesta seção, inicialmente será realizada uma apresentação da coleção sob o ponto de vista organizacional, destacando-se a parte “Linguagem”, de onde foram extraídas as atividades. Em seguida, iniciam-se as análises.

4.1 Apresentação dos LD's

A coleção *Ser protagonista* para o Ensino Médio é composta por três volumes, organizados de forma semelhante, cada qual com 352 páginas e subdividido em três partes: Literatura, Linguagem e Produção de texto. Além da divisão em partes, ainda há duas subdivisões: unidades e capítulos, respectivamente, na hierarquia. Em suas primeiras páginas cada volume apresenta o currículo dos seus autores, seguido por um texto de apresentação, que é idêntico nos 3 volumes. Na sequência, há uma orientação sobre a organização do livro, apresentação dos boxes e seções que o compõem, com a respectiva explicação da proposta de cada um deles. Em seguida, é apresentado o sumário, cuja organização é disposta em cores diferentes para cada uma das partes, e que traz de forma detalhada as unidades, os capítulos e cada assunto a ser discutido neles.

Na “Apresentação” localizada na segunda página de cada volume, os autores já demonstram uma atenção para a vastidão de informações e os novos meios de interação proporcionados pelas novas tecnologias e declaram que esse fato desencadeia três grandes desafios para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, pelos quais informam que se guia a coleção: análise crítica da imensidão de dados, formação de cidadãos éticos e autônomos e responsabilização pela criação e publicação de conteúdos. Prometem, ainda, contemplar uma grande variedade de textos verbais e não verbais.

Na parte de “Linguagem”, os capítulos são iniciados com um texto teórico acerca do assunto discutido, o qual é permeado de outros vários textos que exemplificam, discutem e ilustram tal assunto, frequentemente apresentando questionamentos ao aluno. Ao final, é iniciada a seção “Prática de linguagem”, na qual são propostas atividades a respeito do que foi estudado, com questões de interpretação de texto e relacionadas ao conteúdo tema do capítulo. Essa condução em espinha dorsal é permeada por boxes e seções com sugestões de filmes, músicas, visitas a sites etc., de maneira a ampliar o conhecimento dos alunos. Esses boxes e seções complementares, no entanto, não serão detalhados por não integrarem o objeto desta pesquisa, pois não solicitam uma resposta do aluno.

Realizada essa breve explanação sobre a organização dos livros da coleção, parte-se a seguir para a análise, buscando, para isso, valer-se dos conceitos discutidos na fundamentação teórica, bem como dos caminhos traçados pela seção de metodologia.

4.2 A multimodalidade nas atividades de leitura

Fazendo uma varredura em todas as atividades de leitura que tinham potencial para explorar, de alguma forma, a integração entre a linguagem verbal e não verbal, foram observados três grupos de ocorrências: o primeiro é formado pelas atividades que tinham potencial para exploração da multimodalidade, mas que foi direcionada apenas à linguagem verbal. O segundo grupo foi composto pelas atividades que exploraram a integração entre as linguagens verbal e não verbal, porém a interpretação do não verbal já foi oferecida pronta ao aluno, não havendo qualquer exigência sobre como a informação se constrói por meio da articulação entre as duas linguagens. O terceiro grupo, por fim, foi composto por atividades que, de fato, exigiram do aluno a leitura e interpretação dos elementos não verbais para responder à atividade. Por questão de limite de páginas, apresentaremos uma atividade por categoria.

Dessa forma, a análise se inicia pelo primeiro grupo de ocorrências, cujos textos demandam a integração de ambas as linguagens para sua compreensão, porém são explorados apenas os elementos verbais.

4.2.1 Primeiro grupo

Figura 1: Atividade de leitura



Fonte: Barreto *et al.* (2016a, p. 245).

Nessa atividade, integrante da seção “Prática de linguagem”, o enunciado indica a observação de uma propaganda, cujo teor é convidar ciclistas para comemorar o primeiro ano de uma ciclofaixa. A propaganda traz uma fotografia do local de concentração como pano de fundo, um texto convite na parte superior esquerda e o logotipo da ciclofaixa da cidade de São Paulo. A imagem da fotografia é captada cuidadosamente de maneira que um trecho da pista que está centralizado forma o número 1, aludindo ao aniversário da ciclofaixa. Além disso, o espaço que circunda o trecho da pista é tomado de vegetação, sugerindo a inferência de que a proposta do ciclismo é consonante com a ideia de valorização da natureza e sustentabilidade, assim como pode ser observado no logotipo que apresenta quatro ciclistas com árvores ao fundo.

Todavia, a linguagem visual é completamente ignorada nas questões apresentadas, assim como a compreensão do propósito comunicativo do texto. As questões referem-se à parte verbal do texto tão somente para explorar questões de análise linguística no nível da frase, reservando a última questão para refletir por que o uso do termo “pedalando” é mais adequado à proposta do anúncio do que o termo “com uma pedalada”. A expectativa é que o aluno responda que o termo “pedalando” remete

à ideia de constância, afeita à prática do ciclismo de forma perene, enquanto o termo “dar uma pedalada” estaria mais apropriada a uma ação pontual. Nota-se que a questão despreza a total compreensão do texto, a qual somente atingiria sua plenitude a partir da leitura integrada dos elementos verbais e não verbais, e isso evidencia uma concepção subjacente de leitura na qual a multimodalidade não se encontra contemplada.

Verifica-se, então, que, nesse tipo de atividade, o ensino-aprendizagem da língua não prioriza o estudo do texto, haja vista que o gênero não é efetivamente considerado. O gênero textual/discursivo propagandístico tem como característica constituir-se pela integração de diversas semioses, sobretudo agora na cultura digital, em que a escrita conta com tantos recursos imagéticos disponíveis, a exemplo dos que podem ser observados no texto da atividade, e isso não pode ser desconsiderado no trabalho de compreensão dos sentidos que podem ser construídos. No caso apresentado, o gênero é usado apenas como pretexto para o estudo da linguagem somente verbal e com foco em aspectos estruturais da língua.

4.2.2 Segundo grupo

Figura 2: Atividade de leitura



Fonte: Barreto *et al.* (2016b, p. 175).

Na página 175 do volume I, na seção “Prática de linguagem”, a questão 2 propõe a leitura da Imagem 2 e a resposta às três perguntas seguintes. Nessa questão, a proposta

é a leitura da tira e resposta a três perguntas. A letra “a” questiona de maneira ampla sobre o plano do rato e, além de entregar a informação pronta da elaboração do plano, não instiga a leitura de fatores decisivos contidos na linguagem visual: a expressão do rato no primeiro quadrinho com um sorriso de canto de boca, sugerindo vanglória por ter elaborado um plano muito astuto; a surpresa do menino no segundo quadrinho ao perceber uma folha com um conteúdo escrito pela máquina de datilografia, demonstrando estranhamento da situação; o contraponto entre os balões, enquanto no primeiro é de pensamento, denotando a expectativa do rato sobre o que queria escrever, o terceiro é um balão de fala, realizada pela leitura do menino do que foi digitado pelo rato; ainda no terceiro balão, há a expressão do rato de frustração ao se lembrar de que não sabe escrever.

Apesar de todas essas características serem importantes para a compreensão plena da tira, nenhuma das questões propostas pela atividade as explora. A letra “b” também já interpreta que houve fracasso do rato e explora a compreensão sobre o fator da escrita, sem considerar os pontos não verbais acima expostos. A letra “c”, por fim, explora uma compreensão contextual, mas também focada na linguagem verbal. Dessa maneira, observa-se que as características da linguagem não verbal foram esquecidas, uma vez que em nenhum momento foram perquiridas nas questões propostas.

Verifica-se, portanto, que, apesar de selecionar um texto em que a construção do sentido se dá pela articulação entre as diferentes semioses que o constituem e não negligenciar totalmente a linguagem não verbal, a atividade também não promove efetivamente o ensino-aprendizagem da língua com foco na multimodalidade do gênero em questão, pois, nesse caso, verifica-se que a concepção de leitura subjacente ainda prima pelo código verbal e não pela multimodalidade constitutiva da tirinha, que é indispensável ao processo de leitura do gênero. Ademais, a atividade perde a oportunidade de explorar a possibilidade de construções de sentido contraponto os recursos gráficos do meio de escrita utilizado (a máquina de escrever) pelo personagem com os recursos gráficos que atualmente se encontram disponíveis na cultura digital.

4.2.3 Terceiro grupo

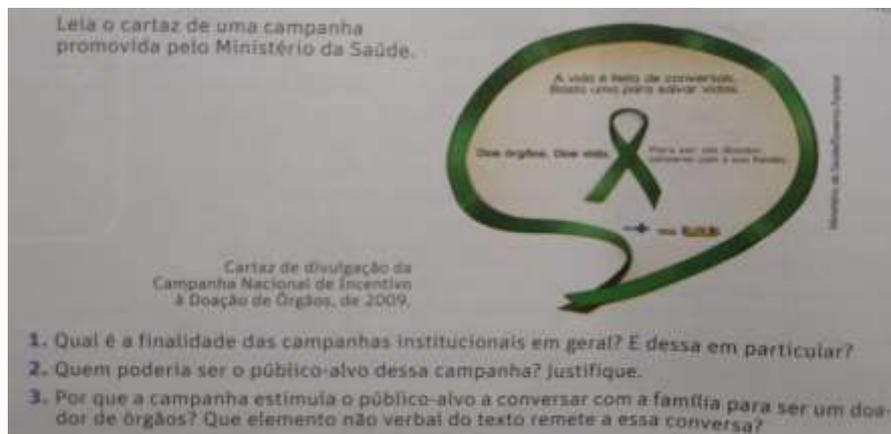
Em relação ao terceiro grupo, foi realizado um levantamento de todas as ocorrências ao longo dos três volumes, já que seriam os casos em que havia expectativa de que o fenômeno da multimodalidade fosse efetivamente explorado e verificada a hipótese levantada de que haveria um desprezo pelos elementos não verbais. O levantamento por volume da coleção foi equilibrado, com 14, 12 e 18 ocorrências nos volumes 1, 2 e 3, respectivamente. Quanto ao levantamento por gênero textual/discursivo, predominaram as atividades com tirinhas e cartuns.

Outra característica relevante é o fato de que, em todas as atividades de leitura que trabalharam o fenômeno da multimodalidade, foram propostos textos que exploraram a linguagem verbal e visual, característica típica das tiras e gêneros afins. Tais ocorrências foram encontradas nas seguintes seções da coleção: “prática de linguagem” (22); “texto interposto ao instrucional” (14), “em dia com a escrita” (4); “vestibular e Enem” (2), “usina literária” (2) e “língua viva” (2).

Diante dessa constatação, puderam ser observadas três formas de abordagem nas atividades de leitura que exigiram a leitura do texto não verbal: i) solicitam diretamente a leitura do texto visual; ii) solicitam a leitura integrada dos textos verbal e visual; iii) realizam a pergunta de maneira que se torna imprescindível a leitura integrada dos textos verbal e visual para respondê-la. Segue a análise de cada uma das formas:

4.2.3.1 Solicita diretamente a leitura do não verbal

Figura 3: Atividade de leitura

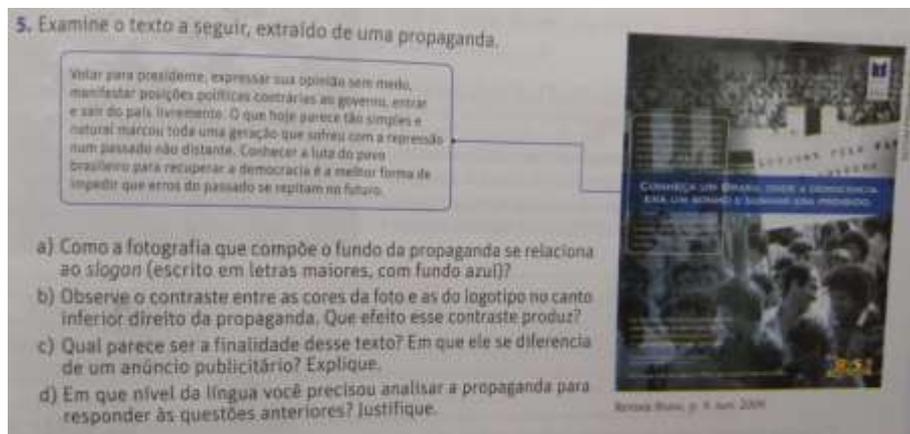


Fonte: Barreto *et al.* (2016b, p. 172).

Nessa atividade com o gênero “campanha publicitária”, também como apoio ao texto instrucional, observa-se na questão 3 a seguinte pergunta direta: “Que elemento não verbal do texto remete a essa conversa?”. A questão já faz a interpretação do elemento não verbal presente, que no texto é o desenho da fita externa em forma de balão indicando uma fala, cabendo ao aluno tão somente identificar esse elemento no texto. A questão também já sugere que a parte não verbal reforça a ideia reproduzida na parte verbal, indicando que ambos remetem a uma conversa. Há nesse exemplo a valorização da parte não verbal do texto, com a incitação do aluno a fazer sua leitura, porém, a questão se antecipa em interpretá-lo e informa sua relação com a parte verbal. O trabalho do aluno se resume a uma mera identificação do elemento não verbal a partir de uma interpretação já realizada.

4.2.3.2 Solicita diretamente a leitura integrada do verbal e não verbal

Figura 4: Atividade de leitura



Fonte: Barreto *et al.* (2016c, p. 147).

Essa atividade, proposta na seção “prática de linguagem”, traz uma propaganda institucional do governo federal. A propaganda é constituída por uma fotografia como pano de fundo, que é sobreposta por um trecho verbal, composto por um *slogan*, um quadro com um breve texto que é destacado pelo livro para garantir a legibilidade, outro trecho fora do quadro logo abaixo, e o logotipo do governo vigente à época da sua veiculação no canto inferior direito. A propaganda faz um apelo às pessoas que guardam documentos ou informações do período da Ditadura Militar para que os compartilhem em um *site*, sendo garantido o sigilo do fornecedor.

No primeiro questionamento, letra “a”, indaga-se diretamente a relação estabelecida entre a fotografia de fundo e o *slogan*. A interpretação é totalmente direcionada ao aluno, que deve inferir que a fotografia registra uma manifestação popular, urgindo pela democracia (um forte indicativo é a faixa carregada pelos manifestantes), enquanto o *slogan* é um convite a conhecer o Brasil da ditadura, em que “a democracia era um sonho e sonhar era proibido”. A letra “b” aponta para o contraste entre as cores da fotografia e do logotipo contidos no canto inferior direito e questiona sobre o efeito produzido por elas. Mais uma vez, destaca a estratégia e direciona a interpretação do aluno, que deve associar a ideia do colorido a valores como liberdade e

felicidade, ao passo que o preto e branco devem denotar a ideia oposta, de censura, tristeza. A questão é muito bem executada e exige do aluno a compreensão por meio da integração entre as linguagens verbal e visual para responder às perguntas.

4.2.3.3 Não solicita a leitura do não verbal diretamente, mas é essencial fazê-la para responder à atividade

Figura 5: Atividade de leitura

4. Leia a tira.



CEDRAZ. A turma do Xaxado. Salvador: Cedraz, 2007.

a) Que função da linguagem predomina no primeiro quadrinho?
b) No segundo quadrinho, é possível afirmar que a personagem interpretou a "mensagem" do "emissor" para além dessa função? Por quê?

Fonte: Barreto *et al.* (2016b, p. 176).

Essa questão apresenta uma tira, também com apenas dois quadrinhos, da seção “Prática de linguagem”. No primeiro quadrinho, é retratado o encontro de um menino com trajes caipiras (bota, bengala, chapéu de vaqueiro) e um surfista no calçadão de uma praia. O surfista então cumprimenta o menino com a expressão: “Diga aí, meu rei”. No segundo quadrinho, o menino, por sua vez, revela ter gostado daquele simpático cumprimento e reage com: “Taí! Gostei dessa cidade”. Ambas as perguntas atribuídas ao texto se referem tão somente ao conteúdo do assunto do capítulo (funções da linguagem, da teoria de R. Jakobson), no entanto, a segunda pergunta, para ser respondida, exige do aluno a interpretação da tira, isto é, exige sua leitura multimodal. Estão em jogo os trajes do menino, que o configuram de maneira estereotipada como um caipira, e a figura do surfista, também estereotipado como um jovem que fala por meio de gírias. Vale ainda

observar a variedade linguística utilizada pelo surfista na expressão: “meu rei”, típica dos falantes soteropolitanos (Salvador-BA). Também devem ser observados os trajes do menino tipicamente caipiras, denotando a não familiaridade com aquela variedade linguística de Salvador-BA, onde as pessoas são comumente tratadas pela expressão “meu rei”. Dessa forma, apesar de não exigir diretamente a interpretação da tira a partir de sua multimodalidade, ela é essencial para responder à questão, o que traduz uma forma eficiente de leitura multimodal.

Tanto essa última atividade quanto a que solicita diretamente a leitura integrada do verbal e não verbal evidenciam uma concepção subjacente de leitura que contempla a multimodalidade no ensino da língua, na medida em que promovem a compreensão dos gêneros textuais/discursivos em questão por meio da articulação das diferentes linguagens neles encontradas. Na atividade de 4.2.3.2, a peça propagandística é, inegavelmente, um texto típico da atual cultura digital, uma vez que sua produção se dá por meio da composição de recursos visuais só possíveis na escrita digital, e as questões apresentadas se voltam para tais recursos numa clara articulação com a linguagem verbal, o que resulta num efetivo trabalho de leitura envolvendo o fenômeno da multimodalidade. No caso da tirinha de 4.2.3.3, a atividade, ao não solicitar diretamente a leitura do não verbal e apresentar questões para cujas respostas é imprescindível considerá-lo, promove um significativo trabalho com leitura e multimodalidade por meio de um processo reflexivo de compreensão textual.

5 Considerações finais

Foram constatados três tratamentos dos textos multimodais: o primeiro exercício ignora completamente a característica multimodal do texto, assim como sua função comunicativa. Nesse tipo de ocorrência, o texto figurou apenas como demonstração da fonte das frases que são objeto de leitura na atividade. No segundo tipo de ocorrência, o livro já realiza a leitura do texto visual, desse modo, considera óbvia a leitura da imagem, portanto, inócua sua realização pelo aluno. No terceiro grupo, foram reunidas as

questões que prezaram pela leitura integrada entre a parte verbal e não verbal do texto e identificadas 44 ocorrências nos três volumes da coleção.

Nesse terceiro grupo, foram encontradas três formas distintas de abordagem: as primeiras pedem diretamente a leitura do texto não verbal e já entregaram sua interpretação, encarregando o aluno apenas de indicar os aspectos visuais que permitiram a leitura. Na segunda forma de abordagem, pede-se diretamente que a leitura seja realizada de forma integrada entre o verbal e o visual, e se mostra eficiente, pois, para responder às atividades, essa leitura é necessária ao aluno. Por fim, o terceiro subgrupo, que não determina diretamente como deve ser realizada a leitura, apresenta maior eficiência de trabalho com a multimodalidade, pois as perguntas exigem a leitura integrada das semioses para serem respondidas.

Diante das constatações promovidas por esta análise, conclui-se que o trabalho com a multimodalidade realizado pela coleção é bastante limitado. No aspecto quantitativo, já se observa um reduzido número de atividades que, de fato, exigem do aluno uma compreensão de textos a partir da integração de mais de uma semiose. Fica claro também que os autores não concebem a relevância do fenômeno da multimodalidade, muitas vezes deixando evidenciada a acepção da parte visual como apêndice da parte verbal do texto. Por consequência, as atividades eficientes na exigência de uma leitura multimodal são exceções.

Referências

BARRETO, R. *et al.* **Ser Protagonista**: língua portuguesa, 3º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016a.

BARRETO, R. *et al.* **Ser Protagonista**: língua portuguesa, 1º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016b.

BARRETO, R. *et al.* **Ser Protagonista**: língua portuguesa, 2º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 1999.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**: 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

DIONÍSIO, A. P., VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**: São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUARTE, A. P. A. **Exploração da multimodalidade em livros didáticos de Português: Língua Adicional e Língua Materna**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. 2016. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

MARSARO, F. P. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In*: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

Recebido em 20/11/2023.

Aprovado em 19/04/2024.