

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

AMASÍLIO DOS SANTOS VAZ

**ANÁLISE DIALÓGICA DE ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS VERBO-
VISUAIS NOS CADERNOS IMPRESSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (6º AO 9º
ANOS) DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO**

CÁCERES-MT

2025

AMASÍLIO DOS SANTOS VAZ

**ANÁLISE DIALÓGICA DE ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS VERBO-
VISUAIS NOS CADERNOS IMPRESSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (6º AO 9º
ANOS) DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

CÁCERES-MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT

Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

V393a Vaz, Amasílio Dos Santos.

ANÁLISE DIALÓGICA DE ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS VERBO-VISUAIS NOS CADERNOS IMPRESSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (6º AO 9º ANOS) DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO / Amasílio

Dos Santos Vaz. - Cáceres, 2025.

172f.: il.

1. Cadernos de Língua Portuguesa. 2. Verbo-visualidade. 3. Ensino Fundamental. 4. Leitura. 5. Análise Dialógica do Discurso. I. Costa., Elizangela Patrícia Moreira da. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81`322.5

AMASÍLIO DOS SANTOS VAZ

**ANÁLISE DIALÓGICA DE ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS VERBO-
VISUAIS NOS CADERNOS IMPRESSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (6º AO 9º
ANOS) DO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO DE MATO GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Ana Maria Macedo
Examinadora Interna – UNEMAT

Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva
(Examinador Interno – PPGL/UNEMAT)

Profa. Dra. Nádia Cristina da Silva Araújo
Examinadora Externa – UFMT

Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo
Examinador Externo – UFTNT

Profa. Dra. Rute Almeida e Silva
Suplente – SEDUC-MT

APROVADA EM: ____/____/____

Os rios não bebem sua própria água; as árvores não comem seus próprios frutos. O sol não brilha para si mesmo; e as flores não espalham sua fragrância para si. Viver para os outros é uma regra da natureza. (...) A vida é boa quando você está feliz; mas a vida é muito melhor quando os outros estão felizes por sua causa (Papa Francisco).

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro (Mikhail Bakhtin).

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu sabedoria, inteligência e coragem para assumir este compromisso com os estudos. Essas virtudes me capacitam a tomar decisões acertadas mesmo em momentos de incerteza e a resistir às forças do orgulho, do egoísmo e da preguiça, que se opõem à Sua graça.

À minha esposa, Marilza, e aos meus filhos, Lucas Joaquim e Maisa, agradeço pela paciência, pelo amor e pelo companheirismo demonstrados ao longo desta jornada. Sem o apoio de vocês, este caminho teria sido muito mais árduo.

Ao meu querido pai, *in memoriam*, e à minha amada mãe, que, mesmo enfrentando desafios de saúde, jamais deixou de estar ao meu lado. Suas palavras e demonstrações de amor me fortalecem a cada dia.

Ao meu netinho Joaquim, com apenas nove meses de vida, cujo sorriso inocente ilumina minha alma e transforma meus dias.

À minha orientadora, Professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, meu sincero agradecimento por ter caminhado comigo, passo a passo, na construção deste trabalho. Sua dedicação, compromisso e sensibilidade foram fundamentais. Suas exigências, ora firmes, ora carinhosas, contribuíram profundamente para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Muito obrigado por cada orientação.

Aos docentes do PPGL, pelo constante companheirismo, pela generosidade em compartilhar conhecimentos e pelas valiosas contribuições acadêmicas e humanas ao longo da minha trajetória.

À banca examinadora, expresso minha sincera gratidão pela leitura atenta da tese, pelas análises criteriosas e pelas observações pertinentes, que foram fundamentais para o aprimoramento e o enriquecimento deste trabalho. A sensibilidade e o rigor acadêmico de cada um contribuíram de forma significativa para a consolidação desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade do Estado de Mato Grosso, expresso minha gratidão pela acolhida e pelo ambiente propício ao desenvolvimento intelectual.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à área de concentração “Estudo de Processos Linguísticos” e à Linha de Pesquisa “Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, tem como objetivo investigar a proposta de leitura de textos constituídos pela materialidade verbo-visual, apresentada nas apostilas impressas do Sistema Estruturado de Ensino da disciplina de Língua Portuguesa, voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a partir do ano de 2022. De modo específico, esta pesquisa busca analisar e compreender como os textos verbo-visuais são inseridos nas atividades pedagógicas desses materiais e de que modo podem contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas aos multiletramentos e à formação de leitores críticos. O interesse por esse objeto de estudo emergiu a partir da substituição, por parte do poder público estadual, dos livros didáticos vinculados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), reconhecido por seus critérios de avaliação – por materiais apostilados adquiridos sem a mesma exigência de avaliação técnica e pedagógica. Pesquisas anteriores, como as de Paes de Barros e Costa (2012) e Costa (2016, 2018), centradas em livros didáticos avaliados pelo PNLD, revelaram que os textos verbo-visuais, quando didatizados de forma superficial, pouco contribuem para o desenvolvimento das habilidades específicas demandadas por esse tipo de materialidade textual. Assim, parte-se da hipótese de que os materiais apostilados adotados no estado de Mato Grosso, ao não passarem por processos formais de avaliação como os conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC), não contemplam adequadamente as especificidades composicionais e discursivas da dimensão verbo-visual no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Do ponto de vista teórico-metodológico, esta tese fundamenta-se nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), especialmente nos conceitos de enunciado concreto, relações dialógicas e compreensão ativa e responsiva, em articulação com os estudos sobre a dimensão verbo-visual do enunciado (Brait, 2009, 2012; Costa, 2016, 2018), os fundamentos sobre leitura e formação crítica (Freire, 1982, 1996; Chartier, 1998), bem como os documentos normativos oficiais em âmbito federal e estadual, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2018). Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem dialógica, cujo *corpus* é constituído por textos verbo-visuais selecionados em duas unidades de cada um dos cadernos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os resultados obtidos evidenciam que predomina uma prática pedagógica centrada na gramática normativa e em atividades extensas de caráter estruturalista. Ela prioriza o domínio de regras linguísticas formais em detrimento da exploração integrada dos elementos verbais e visuais. Isso reduz as possibilidades de desenvolvimento da competência leitora em sua dimensão crítica e multiletrada.

Palavras-chave: Cadernos de Língua Portuguesa; Verbo-visualidade; Ensino Fundamental; Leitura; Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This research, linked to the area of concentration “Study of Linguistic Processes” and to the Research Line “Study of Social Practices of Language Processes” of the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, aims to investigate the proposed reading of texts composed of verbal-visual materiality, presented in the printed booklets of the Structured Teaching System for the Portuguese Language subject, aimed at the final years of Elementary School (6th to 9th grade), adopted by the Secretary of State for Education of Mato Grosso starting in 2022. Specifically, this research seeks to analyze and understand how verbal-visual texts are incorporated into the pedagogical activities of these materials and how they can contribute to the development of skills related to multiliteracies and the formation of critical readers. The interest in this study object emerged from the replacement, by the state government, of the textbooks linked to the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD), known for its evaluation criteria, with booklet-based materials acquired without the same technical and pedagogical evaluation requirements. Previous research, such as that by Paes de Barros and Costa (2012) and Costa (2016, 2018), focused on textbooks evaluated by PNLD, revealed that verbal-visual texts, when taught superficially, contribute little to the development of the specific skills required by this type of textual materiality. Therefore, the hypothesis is that the booklet-based materials adopted in the state of Mato Grosso, by not undergoing formal evaluation processes like those conducted by the Ministry of Education (MEC), fail to adequately address the compositional and discursive specificities of the verbal-visual dimension in the reading teaching-learning process. From a theoretical-methodological perspective, this thesis is based on the assumptions of Dialogic Discourse Analysis (DDA), particularly the concepts of concrete utterance, dialogic relations, and active and responsive understanding, in conjunction with studies on the verbal-visual dimension of the utterance (Brait, 2009, 2012; Costa, 2016, 2018), the foundations of reading and critical formation (Freire, 1982, 1996; Chartier, 1998), as well as official normative documents at the federal and state levels, notably the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018) and the Curriculum Guidelines of the State of Mato Grosso (MATO GROSSO, 2018). This is a documentary research, with a dialogic approach, whose corpus consists of verbal-visual texts selected from two units in each of the booklets for the final years of Elementary School (6th to 9th grade). The results obtained show that the predominant pedagogical practice is centered on normative grammar and extensive structuralist activities. It prioritizes the mastery of formal linguistic rules at the expense of the integrated exploration of verbal and visual elements. This limits the possibilities for the development of reading competence in its critical and multiliterate dimension.

Keywords: Portuguese Language Booklets; Verbo-visibility; Elementary School; Reading; Dialogic Discourse Analysis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Câmara de Educação Básica

DRC-MT – Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos de Leitura.....	62
Quadro 2 – Mapeamento do Gêneros verbo-visuais – caderno do 6º ano	102
Quadro 3 – Conceitos que nortearão a análise do <i>Corpus</i>	111
Quadro 4 – Recorte do <i>corpus</i>	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa das apostilas.....	77
Figura 2 – Capa das apostilas.....	77
Figura 3 – Apresentação aos professores	79
Figura 4 – Orientações para o professor	81
Figura 5 – Orientações para o professor	83
Figura 6 – Conheça o material, páginas iniciais	84
Figura 7 – Conheça o material., páginas iniciais	85
Figura 8 – Capa material do 6º ano.....	87
Figura 9 – Sumário das unidades	88
Figura 10 – Organização das atividades	89
Figura 11 – Tirinha Mafalda.....	90
Figura 12 – Falas de Daniel Munduruku	91
Figura 13 – A cigarra e a formiga.....	93
Figura 14 –Substantivo, análise da fábula A cigarra e a formiga.....	94
Figura 15 – Artigo e numeral.....	95
Figura 16 – Exercício artigos.....	96
Figura 17 – Exercício de produção textual narrativa.....	97
Figura 18 – Exercício de produção textual narrativa.....	98
Figura 19 – Interação com o texto: Mitos e lendas.....	99
Figura 20 – Interação com o texto: Vivendo Peripécias.....	100
Figura 21 – Sumário	102
Figura 22 – Interação com o texto	115
Figura 23 – Questões de interpretação do texto	117
Figura 24 – Interação com o texto	120
Figura 25 – Questões de Interpretação do texto	123
Figura 26 – Interação com o texto	127
Figura 27 – Questões de Interpretação do texto	129
Figura 28 – Interação com o texto	133
Figura 29 – Questões de Interpretação do texto	135
Figura 30 – Interação com o texto	138
Figura 31 – Texto do gênero HQ	140
Figura 32 – Questões de interpretação do texto HQ	141
Figura 33 – Questões de interpretação do texto	142
Figura 34 – Questões de interpretação do texto	143
Figura 35 – Interação com o texto	147
Figura 36 – Questões de interpretação do texto	148
Figura 37 – Questões de interpretação	151
Figura 38 – Questões de interpretação	153
Figura 39 – Questões de interpretação.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1.....	15
FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DIALÓGICA DO <i>CORPUS</i>	15
1.1 Algumas considerações sobre a teoria bakhtiniana.....	15
1.2 Interação verbal e o dialogismo.....	25
1.3 A linguagem verbo-visual e os processos de leitura: fundamentos e contribuições.....	27
1.3.1 Aplicações didáticas da linguagem verbo-visual: multiletramentos em sala de aula.....	32
CAPÍTULO 2.....	38
LEITURA E MULTILETRAMENTOS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO.....	38
2.1 Leitura como atividade dialógica.....	38
2.2 A Contribuição de Paulo Freire para as práticas de leitura.....	42
2.3 Concepções de leitura segundo Roger Chartier.....	46
2.4 Multiletramentos e leitura: interfaces, desdobramentos e práticas.....	51
2.5 A leitura nos documentos oficiais: os PCNs, BNCC e DRC-MT.....	56
CAPÍTULO 3.....	71
METODOLOGIA DA PESQUISA	71
3.1 Contextualização da pesquisa.....	71
3.1.1 Objetivos, questões de pesquisa e hipótese.....	72
3.2 Descrição do material.....	74
3.2.1 Organização didática do material.....	86
3.3 Mapeamento do <i>corpus</i> : um olhar para o material de análise.....	102
3.4 Procedimentos de seleção e análise do <i>corpus</i>	105
CAPÍTULO 4.....	107
ANÁLISE DIALÓGICA DAS ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS VERBO- VISUAIS NO MATERIAL ESTRUTURADO	107
4.1 GÊNEROS VISUAIS E VERBO-VISUAIS: UM OLHAR PARA OS CADERNOS IMPRESSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	108
4.2 HQs e Tirinhas: um olhar sobre os gêneros discursivos verbo-visuais.....	140
CONCLUSÃO.....	166

REFERÊNCIAS.....	168
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta tese insere-se na linha de pesquisa *Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem*, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Cáceres, e tem por objetivo geral investigar qual é a proposta de leitura de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual, apresentada nas apostilas impressas do Sistema Estruturado de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), material didático adotado pelo Governo do Estado de Mato Grosso a partir do ano de 2022.

A pesquisa tem como finalidade compreender de que modo a leitura de textos verbo-visuais contribui para a formação do leitor crítico, bem como para o desenvolvimento de competências associadas aos multiletramentos. O *corpus* é constituído pelas apostilas de Língua Portuguesa elaboradas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pelo Sistema Maxi de Ensino, vinculado à Editora Somos Sistema de Ensino S/A, publicadas em 2022.

O interesse pelo tema surgiu a partir da substituição, por parte do poder público estadual, dos livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que passam por rigoroso processo de avaliação, por materiais apostilados produzidos por sistemas de ensino privados, os quais não seguem necessariamente critérios públicos de avaliação pedagógica. Estudos como os de Paes de Barros e Costa (2012) e Costa (2018), voltados à análise de livros didáticos avaliados pelo PNLD, indicam que a didatização de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual tem contribuído pouco para o desenvolvimento das competências específicas requeridas por esse tipo de material.

Parte-se, portanto, da hipótese de que os materiais adotados pelo Governo do Estado de Mato Grosso, desprovidos de avaliação prévia por instâncias oficiais como o Ministério da Educação (MEC), não contemplam adequadamente as especificidades da materialidade verbo-visual nos processos de didatização dos textos. Com base nisso, a fundamentação teórica desta pesquisa ancora-se nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), com destaque para os conceitos de enunciado concreto, relações dialógicas e compreensão ativa e criadora. A investigação dialoga também com os estudos sobre a dimensão verbo-visual do enunciado, conforme discutido por Brait (2009, 2012), Paes de Barros e Costa (2012), Costa (2016, 2018), além das contribuições de Freire (1982, 1996) e Chartier (1998) no campo da leitura, e dos documentos oficiais em nível estadual e federal, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso (DRC-MT).

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem dialógica, cujo *corpus* é composto por atividades de leitura de textos verbo-visuais selecionadas a partir de duas unidades de cada caderno dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As unidades selecionadas são:

- **6º ano:** *Lendo palavras e imagens em quadros: HQs e tirinhas; Realizando pesquisas: artigos de divulgação científica.*
- **7º ano:** *HQ, mangá, tirinha e charges: estrutura e diferenças; O gênero fantástico.*
- **8º ano:** *Dinamizando a informação: infográfico; associando diferentes semioses: charges e memes.*
- **9º ano:** *Persuadindo o leitor: campanhas publicitárias; expressando oralmente opiniões: debates regrados.*

A tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução. No **Capítulo 1**, são apresentados os fundamentos teóricos que orientam a análise dialógica do *corpus*, ancorados nos pressupostos teóricos da ADD, de Bakhtin e o Círculo. Nesse contexto, discute-se a constituição das múltiplas formas de leitura por meio do plano de expressão verbo-visual, considerando os desafios contemporâneos impostos pelas mídias digitais e pela multiplicidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade.

O **Capítulo 2** aprofunda as discussões teóricas acerca do ato de ler, abordando distintas concepções e enfoques sobre o processo de leitura enquanto prática social de interação entre leitor, texto e contexto sociocultural. São também examinadas as contribuições dos documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, no que tange ao desenvolvimento de habilidades leitoras relacionadas à materialidade verbo-visual e aos multiletramentos.

O **Capítulo 3** é dedicado à descrição da metodologia adotada nesta pesquisa. Inicialmente, situa-se a investigação no quadro teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso, relacionando-o aos objetivos e às questões norteadoras do estudo. Em seguida, são explicitados os critérios de seleção do material didático, a delimitação e constituição do *corpus* e os procedimentos analíticos empregados para sua interpretação.

No **Capítulo 4**, apresenta-se a análise do *corpus*, composto por recortes de gêneros discursivos verbo-visuais extraídos das apostilas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que integram o Sistema Estruturado de Ensino adotado pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Este capítulo busca responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais gêneros discursivos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual são priorizados nas atividades de leitura e compreensão das apostilas impressas de Língua

Portuguesa do Sistema Estruturado?

2. Que relações dialógicas se estabelecem entre as comandas e os textos verbo-visuais nas atividades selecionadas?
3. A forma de tratamento dos textos verbo-visuais contribui efetivamente para a formação leitora crítica dos estudantes?

A relevância desta investigação reside na oferta de subsídios para uma compreensão mais aprofundada sobre como a dimensão verbo-visual do enunciado concreto é abordada nas atividades de leitura propostas pelos materiais didáticos estruturados adotados pela rede pública estadual de Mato Grosso. A análise adquire especial pertinência diante do papel central que os textos verbo-visuais desempenham na formação de leitores no mundo contemporâneo, em que a linguagem se manifesta por meio de múltiplos sistemas semióticos integrados.

Ao investigar de que forma essas linguagens se articulam nas atividades direcionadas aos alunos, esta pesquisa pretende avaliar em que medida os materiais analisados favorecem o desenvolvimento de competências leitoras críticas, particularmente no que se refere à habilidade de interpretar, refletir e posicionar-se frente à diversidade de textos verbo-visuais que circulam nos diferentes domínios sociais. Desse modo, a pesquisa ilumina não apenas os propósitos formativos subjacentes ao material didático adotado, como também contribui para o debate sobre o papel da escola na mediação dessas práticas de leitura, essenciais à constituição de sujeitos leitores autônomos, críticos e socialmente engajados.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DIALÓGICA DO CORPUS

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou.

Mikhail Bakhtin¹

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão sobre os estudos da linguagem e suas implicações no processo de ensino da leitura. Para isso, recorreremos às contribuições de Bakhtin e o Círculo, cuja perspectiva compreende a linguagem como um processo de interação verbal e de constituição das relações sociais. Trazemos também à discussão os aportes teóricos de Brait (2009; 2012), cujos estudos se concentram na análise da linguagem que articula elementos verbais e visuais, e de Costa (2016; 2024), que investiga a dimensão verbo-visual dos enunciados presentes em livros didáticos do Ensino Fundamental. Essas contribuições ampliam a compreensão sobre o papel da linguagem na mediação da leitura.

O capítulo está estruturado em uma abordagem que contempla aspectos centrais da teoria bakhtiniana, como a interação verbal, o dialogismo, os gêneros do discurso, os enunciados concretos e as relações dialógicas. Além disso, discuti as contribuições da verbo-visualidade para o trabalho com a leitura e o potencial comunicativo da linguagem visual. A partir desses estudos, buscamos evidenciar a importância de uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino da leitura, que considere a complexidade dos enunciados e promova uma formação mais crítica e ativa dos leitores em contextos escolares.

1.1 Algumas considerações sobre a teoria bakhtiniana

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o enunciado é a unidade real do discurso: situado, responsivo e valorativo, produz-se sempre em relação a outros dizeres numa cadeia dialógica.

¹ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 145.

Diferencia-se da oração (unidade da língua/gramática) porque integra condições concretas de produção, vozes sociais e finalidades comunicativas (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017; Medviédev, 2012). Nessa chave, os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciar que organizam temática, estilo e composição e orientam a atividade verbal em diferentes esferas. No ensino de leitura, tomar enunciado e gênero como categorias centrais permite deslocar o foco da frase isolada para a circulação social dos sentidos.

Grillo (2018) argumenta de forma contundente que o conceito de enunciado concreto, situado no rico contexto filosófico de Bakhtin como um elo essencial na complexa cadeia discursiva, não apenas fundamenta de maneira significativa a compreensão das relações dialógicas, mas também oferece uma chave valiosa para a análise sociológica da linguagem. Isso se deve ao fato de que a filosofia do Círculo de Bakhtin se volta de maneira atenta para a vida social da linguagem. O conceito de enunciado se alinha perfeitamente à análise dessa concretude, promovendo uma compreensão mais profunda das interações sociais e das dinâmicas comunicativas.

Volóchinov (2019), ao abordar o conceito de enunciado, destaca a diferença em relação à oração, enfatizando que o enunciado é uma unidade do discurso, concreta, enquanto a oração se relaciona à lógica do objetivismo abstrato e ao monólogo, centrando-se no que é estável e nas relações sintáticas entre as palavras dentro do sintagma. Para Volóchinov (2019) e Medviédev (2012), a oração representa uma língua sem vida, pois ignora as circunstâncias interativas que moldam a verbalização dos signos. Nessa perspectiva, o interesse reside na imanência e na abstração do sistema linguístico, desconsiderando os aspectos históricos e sociais da linguagem concreta.

O enunciado é formado por signos, que, por sua própria natureza intrínseca, são ideológicos, pois “onde não há signo, não há ideologia” (Volóchinov, 2017, p. 91). Para Volóchinov, a palavra representa uma realidade neutra e objetiva, enquanto o signo expressa a realidade ideológica e valorizada da linguagem, conforme apresenta:

[...] o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. A palavra, por outro lado, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica e pode assumir diferentes papéis, que podem ser: científico, estético, moral, religioso” (Volóchinov, 2017, p. 99).

Assim, o signo torna-se o meio fundamental que possibilita as relações entre os sujeitos e as transformações sociais, pois, para Volóchinov, ele é o cenário dinâmico da luta de classes. Essa interconexão revela como a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas

também um campo de disputas ideológicas e sociais. Desse modo:

A palavra [enquanto signo ideológico] participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (Volóchinov, 2017, p. 106).

Volóchinov destaca uma distinção fundamental entre oração e enunciado, essencial para a compreensão do funcionamento discursivo da linguagem. Enquanto a oração é concebida como uma estrutura gramatical fechada, regida por relações sintáticas e morfológicas que desconsideram o contexto social, o enunciado é uma unidade concreta da comunicação, inseparável das condições em que é produzido. Ao contrário da rigidez formal da oração, o enunciado se constitui como um todo dotado de acabamento, carregando as marcas do contexto, das intenções do locutor e das condições ideológicas e históricas que o permeiam.

Essa perspectiva evidencia que o estudo da sociedade deve necessariamente incluir a análise dos enunciados, pois é por meio deles que se revelam os cronotopos nos quais são produzidos, espaços de valor, de conflito e de representação da realidade social. O enunciado não apenas expressa uma ideia, mas articula sentidos que resultam da posição do sujeito enunciatador e das circunstâncias que condicionam a produção do discurso. Trata-se, portanto, de uma forma singular de manifestação da linguagem, constituída por elementos culturais, sociais e ideológicos, que viabilizam a circulação e o confronto de vozes no espaço público. Ao refletir as intenções dos falantes e as condições de produção, os enunciados não apenas representam o mundo, mas também contribuem para configurá-lo.

Bakhtin (2016, p. 16) afirma: “A língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida adentra a língua”. Assim, a linguagem não se limita a ser um reflexo passivo da realidade, mas torna-se uma força dinâmica que interage com o contexto social e cultural, sendo, ao mesmo tempo, transformada por ele e capaz de influenciá-lo. Cada enunciado, portanto, carrega em si a marca de uma interação entre o sujeito, a cultura e a sociedade, constituindo um ponto de convergência entre as experiências individuais e coletivas.

Sob tal perspectiva, as vivências humanas e os enunciados que delas decorrem formam um conjunto complexo, que envolve não apenas os aspectos linguísticos, mas também as dimensões sócio-históricas, culturais e ideológicas. Nesse processo, a linguagem é concebida não apenas como um instrumento de comunicação, mas como uma instância que reflete e interfere ativamente nas relações sociais, nos intercâmbios culturais e na construção das práticas ideológicas. Dessa forma, cada enunciado incorpora um sistema de valores e significados, que é constituído pelas circunstâncias históricas e sociais de sua produção, ao mesmo tempo em que contribui para redefinir os modos de vida e a organização simbólica da realidade. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O referido autor considera que a unidade entre o meio social e o acontecimento de comunicação social mais próximo, ou seja, o contexto social imediato, são condições essenciais para que a língua se configure como um ato de linguagem. A linguagem não pode ser compreendida isoladamente, pois está intrinsecamente ligada ao ambiente social e à interação no qual se realiza, sendo um reflexo das relações e dos processos sociais em que está inserida. Logo, a língua não é apenas um conjunto de signos ou de regras gramaticais, mas um fenômeno dinâmico e dialógico que emerge no contato direto entre os indivíduos e o contexto social em que estão envolvidos. Volóchinov (2017) enfatiza ainda que, ao se manifestar, a língua não é neutra ou descontextualizada, pois carrega consigo as influências sociais, culturais e históricas que estruturam, condicionam e direcionam as práticas comunicativas.

Desse modo, a língua adquire um caráter interativo, no qual os “interlocutores” (aquele que enuncia e aquele para quem o enunciado se dirige) são participantes de um processo comunicativo que vai além da mera transmissão de informações, isso porque as palavras e os enunciados se tornam portadores de sentidos específicos, definidos pelo contexto social e pelas relações de poder e de identidade que permeiam a interação dos sujeitos. Essa visão da linguagem, como uma prática socialmente situada, contraria as concepções tradicionais que viam a língua como algo abstrato e desvinculado das realidades sociais, e propõe uma compreensão mais complexa e relacional da comunicação, na qual o contexto imediato e as condições socioculturais são determinantes para a formação do significado.

Volóchinov (2017) propõe uma concepção dialógica no estudo do enunciado, ao salientar que o sentido não é um dado prévio, mas emerge da interação entre os sujeitos envolvidos na comunicação. Para o autor, o enunciado é fruto de uma situação concreta de interlocução e responde a vozes sociais diversas, sendo, portanto, marcado pelas condições sociais e ideológicas que o constituem. O significado de um enunciado, assim, depende do contexto em que se insere, refletindo disputas, tensões e relações que atravessam os interlocutores.

Nessa perspectiva, a linguagem não se apresenta como um instrumento neutro ou individualizado, mas como prática social situada. Cada ato discursivo carrega em si as marcas da coletividade, das posições assumidas pelos sujeitos e das forças sociais em jogo. Desse modo, a linguagem realiza-se por meio de enunciados que operam como sínteses provisórias entre sentidos, sujeitos e contextos.

É nessa direção que Volóchinov (2017, p. 200) afirma:

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social.

A partir do exposto, podemos afirmar que um enunciado não deve ser considerado algo definitivo e imutável, haja vista que ele está sempre sujeito a novas interpretações e pode ser direcionado a outros sujeitos e em outros contextos, o que o faz adquirir diferentes significados, conforme as circunstâncias.

Assim, a estrutura do enunciado, segundo Volóchinov (2017), é produto das relações sociais e da dinâmica interativa entre os indivíduos. O enunciado só existe porque há falantes, e, por sua vez, os falantes existem para enunciar, interpretar e atribuir significados ao mundo ao seu redor. Isso porque os atos discursivos, ou mais especificamente os enunciados, pertencem ao coletivo, em outras palavras, os enunciados são gerados com a finalidade de servir para a mediação dos sujeitos, em contextos de enunciação específicos e muitas vezes mutáveis, que refletem as diversas formas de interação e de construção de sentido dentro das sociedades.

De acordo com Volóchinov (2017), os enunciados não devem ser compreendidos como expressões isoladas do sujeito, mas como construções sociais, constituídas a partir das dinâmicas de interlocução e das transformações contextuais que atravessam o processo comunicativo. O enunciado, portanto, não é produto de uma individualidade autônoma, mas resulta de um processo relacional no qual diferentes vozes e posicionamentos se entrecruzam.

Desse modo, a linguagem realiza-se por meio de um movimento dialógico permanente, em que a enunciação atua como instância de articulação entre sujeitos e situações de interação. É essa dinâmica que confere singularidade aos dizeres, atribuindo-lhes marcas reveladoras das condições sociais de sua produção (Bakhtin, 2011b).

Assim, a linguagem não pode ser reduzida a um sistema de transmissão de informações, pois opera como prática social situada, atravessada por escolhas discursivas que expressam valores, intenções e posicionamentos. Cada dizer emerge de um contexto particular e evidencia as relações sociais nas quais está implicado. A enunciação, não se resume à emissão de palavras, mas configura-se como um gesto significativo que se constrói na tensão entre os sujeitos e o mundo, evidenciando a inseparabilidade entre linguagem e sociedade.

Segundo Bakhtin (2011b), o enunciado concreto, enquanto unidade real da comunicação, é definido por três elementos essenciais: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e a expressividade. A alternância refere-se à troca de papéis entre os interlocutores, permitindo que o enunciado se constitua de forma interativa. A conclusibilidade diz respeito à possibilidade de fechamento discursivo, que confere ao enunciado um encadeamento lógico e finalizado. Já a expressividade envolve os traços subjetivos e afetivos do dizer, revelando as intenções e a individualidade do enunciador. Esses elementos, combinados, contribuem para a constituição do enunciado como unidade viva e em constante transformação no processo comunicativo.

Dessa forma, pode-se afirmar que um enunciado concreto se encontra completo quando contempla de maneira satisfatória os aspectos pertinentes ao objeto tratado, isto é, quando o que se pretendia dizer foi efetivamente articulado. Essa completude, contudo, não se limita ao conteúdo informativo, mas também aos limites da intenção comunicativa do falante, que se realiza dentro de uma moldura discursiva específica. Tal moldura é orientada pelas finalidades comunicativas e pelas convenções próprias do contexto em que o discurso se insere.

Sob essa perspectiva, o gênero discursivo é configurado tanto pela intenção do falante, informar, argumentar, persuadir, questionar, quanto pelas circunstâncias que envolvem sua produção, como o contexto social, cultural, histórico e situacional. Esses fatores condicionam a escolha das palavras, a organização textual e o estilo adotado. Portanto, a completude do enunciado concreto depende não apenas da extensão do conteúdo abordado, mas também da adequação às condições enunciativas e aos objetivos comunicativos envolvidos.

Nos estudos sobre a linguagem, é relevante reconhecer que o ensino da língua se ancora no uso concreto que dela fazem os sujeitos, em práticas didáticas variadas, nas quais o texto ocupa lugar central. Ao escrever, mesmo quando se está só, não se está isolado. Há sempre um

outro, ainda que ausente fisicamente, que participa da enunciação. A linguagem, nesse processo, mantém seu caráter dialógico. Nenhum enunciado surge de forma independente. Ele exige uma cena, uma situação, um contexto que lhe permita produzir sentido. Como afirma Volóchinov (2017, p. 219), “o enunciado é orientado, por sua natureza, para a resposta, ele provoca, exige, pressupõe a resposta”. Essa compreensão desloca a ideia de língua como sistema autônomo. O foco passa a recair sobre a interação, sobre as relações sociais que organizam a produção discursiva. Em sala de aula, isso implica considerar que cada texto mobiliza vozes, pontos de vista, posições que não se reduzem ao conteúdo temático. Envolver-se com um texto é também situar-se diante do outro, responder, ainda que em silêncio, ao que é dito. Conforme afirma Volóchinov (2017, p. 219):

(...) todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, à literatura, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e mútilateral de uma dada coletividade social. Disso surge um problema importante: o estudo do elo entre a interação concreta e a situação extraverbal mais próxima e, por meio desta, a situação mais ampla.

Isso posto, vale salientar que a teoria bakhtiniana é amplamente reconhecida nos estudos de linguagem do século XX. Suas contribuições no estudo da área atraíram a atenção de outros estudiosos interessados nesse campo do saber, seus conceitos podem ser explorados em diferentes áreas do conhecimento, e partem da ideia de que os seres humanos estão constantemente envolvidos em interações mediadas pela linguagem. Com base nisso, podemos considerar conceitos contemporâneos como gênero do discurso, interação verbal e dialogismo pelas lentes de Bakhtin e o Círculo, antes de aplicá-los à análise crítica das práticas de leitura.

É importante destacar que Bakhtin elaborou seus conceitos em colaboração com um grupo de estudiosos russos, conhecidos como o “Círculo de Bakhtin” ou, mais recentemente, “Bakhtin e o Círculo”. De acordo com a visão desse grupo, os significados são construídos na dinâmica da relação com o outro e envolvem uma negociação que incorpora tanto categorias verbais internas quanto externas.

A fala só existe por meio da compreensão, pois o pensamento pessoal modifica-se na compreensão pelo outro e por meio dela torna-se consciente da sua diferença. A língua, de fato, desenvolve-se na sociedade justamente porque o homem compreende a si próprio apenas depois da experiência da compreensão de suas palavras por outras pessoas; a linguagem é um elo entre o mundo dos objetos cognoscíveis e o sujeito cognoscente. A palavra forma-se da percepção subjetiva e tem sua marca não a partir do próprio objeto, mas

no reflexo desse objeto no espírito. Como o sentimento e a realidade do homem dependem da representação, e a representação depende da linguagem, então toda a relação do homem com o objeto exterior constitui-se na linguagem (Volóchinov, 2019, p. 24-25).

É possível depreender que todas as atividades humanas são influenciadas pela linguagem. Por esse viés, é fundamental considerar que a linguagem, em conexão com os processos discursivos, está entrelaçada a aspectos sociais, políticos, culturais e ideológicos. Segundo Volóchinov, o discurso não se limita a uma expressão linguística; isso porque ele representa um ato inserido em um contexto social que é ideologicamente construído e moldado pelas avaliações valorativas dos participantes envolvidos. Diferentemente de outros estudiosos de sua época, Bakhtin concentrou-se em descrever o fenômeno dinâmico da interação humana e investigou os significados gerados pelos enunciados em situações específicas de uso da linguagem. Conforme explicita Volóchinov (2017, p. 224):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Bakhtin e o círculo propuseram uma nova forma de compreender a linguagem. Para eles, a linguagem se realiza sempre como interação entre sujeitos situados historicamente e socialmente. Volóchinov (2017) reforça essa compreensão ao afirmar que a língua não é um sistema pronto ou fixo. Ao contrário, ela se constitui em movimento, em resposta às condições em que é produzida, às trajetórias dos falantes, às crenças e aos papéis que ocupam em suas interações. Essa perspectiva dialoga com o que defende Brait (2012), ao indicar que o sentido das palavras e expressões não está dado, mas é construído nas relações discursivas. Os sujeitos envolvidos em uma interação precisam constantemente negociar posições, atribuindo significados conforme suas experiências e objetivos no processo comunicativo.

Nesse cenário, torna-se relevante pensar a leitura em contexto escolar como prática situada. O que está em jogo não é apenas o texto em si. Também importa o modo como ele é lido, interpretado, apropriado. O ambiente, as condições de produção e a trajetória de vida dos estudantes intervêm na produção de sentido. O leitor, ao se deparar com o texto, não permanece neutro. Ele reage, interpreta, preenche lacunas, resiste. O texto, por sua vez, também responde, convoca, tensiona. Leitura, nesse caso, não é apenas decodificação. É encontro. É nessa linha que se compreende o discurso como constituído por elementos interativos e constitutivos,

conforme destacado por Bakhtin (2011c, p. 261).

(...) Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. Entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos, ou melhor, nos gêneros do discurso (...).

As contribuições do autor chamam a atenção para o fato de que as relações entre linguagem e sociedade se concretizam nos discursos, especialmente nos gêneros do discurso. Tais gêneros são formas relativamente estáveis de comunicação, moldadas por práticas sociais específicas. Cada gênero carrega expectativas, propósitos e estruturas próprias, refletindo as condições sociais e históricas em que foi produzido. Desse modo, a linguagem não se reduz a um instrumento neutro de transmissão de informações, mas constitui um fenômeno vivo, ao mesmo tempo moldado e moldador das relações sociais.

Os gêneros discursivos, conforme proposto por Bakhtin (2011c), incorporam três elementos que lhes são indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. O conteúdo temático diz respeito ao assunto ou temática predominante no enunciado; o estilo refere-se à escolha lexical, à construção sintática e à maneira como o autor organiza o enunciado; e a forma composicional está relacionada à estrutura interna do texto, ao modo como as partes se organizam para constituir um todo coeso e coerente.

Antes de avançarmos, é necessário retomar a concepção teórica sobre a natureza do enunciado, pois esta fundamenta a análise dos gêneros do discurso.

O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamam o ‘fluxo verbal’, a comunicação, etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem (Bakhtin, 2011c, p. 287).

Para compreendermos a concepção de gênero na obra de Bakhtin, é essencial retomar o conceito de enunciado concreto, pois é por meio dele que o gênero se realiza de forma plena. No processo dialógico, múltiplos enunciados são produzidos dentro de um espaço de enunciação, e, segundo Bakhtin (2011c), são justamente esses enunciados que dão forma concreta à existência dos gêneros do discurso, os quais se constituem a partir de elementos indissociáveis.

A escolha dos gêneros do discurso como foco no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se justifica por três razões principais. A primeira é que essa abordagem amplia a

análise textual para além de sua estrutura formal, incluindo aspectos de enunciação e de discurso. A segunda é que ela incorpora elementos sociais e históricos, tais como o contexto de produção, o lugar social dos interlocutores, o suporte midiático e a finalidade comunicativa. A terceira razão refere-se à consideração conjunta dos conteúdos verbais, das formas composicionais e dos estilos verbais envolvidos em cada gênero.

Dessa forma, torna-se pertinente considerar os gêneros do discurso como objeto de ensino, em vista da diversidade que caracteriza a sociedade contemporânea. Tal abordagem contribui não apenas para o reconhecimento dessa multiplicidade, mas também para a inserção do estudante em novas práticas letradas. Além disso, a adoção dos gêneros discursivos possibilita a articulação contextualizada entre atividades de compreensão, produção textual e análise linguística.

Uma definição mais abrangente sobre os gêneros do discurso encontra-se em Bakhtin:

Em cada campo existem e são empregados gêneros, que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas. [...] e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado (Bakhtin, 2011c, p. 266).

Essas contribuições nos levam a compreender como a sociedade se organiza linguística e discursivamente, isto é, em esferas. Cada esfera produz determinados enunciados/discursos, que se manifestam via textos, o que é compreendido por Bakhtin como gêneros do discurso.

Assim, o significado de um enunciado depende dos participantes da enunciação. É importante lembrar que o conteúdo temático, diferentemente do tema, é algo previsível e se refere às possibilidades de temas que podem surgir em um determinado gênero.

O estilo está relacionado à linguagem e é condicionado pela especificidade do gênero. Como cada esfera produz gêneros relativamente estáveis, estes apresentam um léxico específico, adequado àquela esfera e moldado pelo interlocutor. A forma composicional, por sua vez, diz respeito à estrutura do gênero. Cada esfera permite ao leitor reconhecer os formatos enunciativo-discursivos, que são organizados graficamente de acordo com sua tipologia.

1.2 Interação verbal e o dialogismo

Volóchinov (2019) afirma que os indivíduos são sempre inacabados e, por essência, tendem a se constituir por meio do outro no campo linguístico-discursivo. Segundo o referido pensador, é nesse processo constitutivo que se manifesta o dialogismo, mediante a interação verbal, que somente se efetiva entre sujeitos configurados pela história, pela cultura e pela ideologia, elementos que os tornam agentes ativos e responsivos, inseridos em determinados contextos temporais e espaciais.

Convém salientar que, sob essa perspectiva teórica, o processo interativo produz enunciados singulares e irrepetíveis. Ainda que retomem formulações anteriores marcadas por concepções ideológicas consolidadas historicamente, os enunciados, no momento de sua enunciação, engendram sentidos que, mesmo ancorados em experiências discursivas precedentes, se renovam em função da situação específica de produção.

Sob esse enfoque, a interação é compreendida como uma ação entre sujeitos, em que o falante, ao empregar a linguagem, influencia e é, por sua vez, afetado pelo interlocutor. Como afirma Travaglia (2006, p. 23), ao citar Bakhtin:

“A linguagem é, portanto, um espaço de interação humana, onde ocorre a interação discursiva na produção de sentidos entre os participantes, em uma situação específica de comunicação e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.”

Os sujeitos, ao interagirem, ocupam lugares sociais determinados e enunciam a partir dessas posições, constituídas pelas construções simbólicas que a sociedade estabelece. Desse modo, o diálogo, entendido em seu sentido amplo, caracteriza a própria natureza da linguagem.

A relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (Bakhtin, 2016, p. 92).

Assim, há uma construção de sentido imaginável dos sujeitos e cada um ocupa uma posição social específica dentro de um contexto temporal, o que, certamente, influencia na criação de significados. Na concepção bakhtiniana, os enunciados são vivos, dinâmicos e tangíveis.

E é justamente nesse encontro entre o sentido imaginável e o sentido concreto que a linguagem se ativa e é usada entre os sujeitos que se interpelam e constroem significados. Ao

utilizarem a linguagem em diferentes contextos históricos e sociais, os falantes mobilizam enunciados previamente ditos em outros tempos e lugares, que são prontamente recontextualizados na enunciação atual.

Segundo Bakhtin, é dessa forma que o dialogismo se manifesta e se evidencia nos enunciados dos participantes de um discurso específico. O autor esclarece que há condições para a emergência do dialogismo ou das relações dialógicas. Nas palavras de Volóchinov (2017, p.117):

Quando não há palavras, não há língua, não pode haver relação dialógica. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro. [...] A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua. Não pode estabelecer-se entre os elementos da língua. [...] Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica.

Portanto, podemos entender que a palavra atua como a conexão que une os sujeitos que falam e ouvem. Cada um segura uma extremidade dela, o que colabora na construção de significados. Não podemos separá-la da história e da ideologia, pois ela é formada por signos que refletem a cultura humana.

A ideologia se manifesta nos signos e torna tudo que é ideológico um signo. E são esses signos que permitem ao ser humano lembrar e perpetuar a cultura construída socialmente. Para tanto, a linguagem desempenha o papel crucial de mediar a interação do homem com o mundo por meio das diferentes formas de linguagem e discurso.

Brait (2005) argumenta que, se o sujeito bakhtiniano é discursivo e a linguagem é considerada como discurso, o dialogismo não se limita ao nível do enunciado. As relações dialógicas também se referem ao sujeito que se insere nesses enunciados, uma vez que ele é consciente de sua própria axiologia em relação a outros discursos que evoca por meio da linguagem. Isso implica dizer que só conseguimos acessar o sujeito por meio de enunciados concretos, tornando o dialogismo uma operação que abrange todas as dimensões da composição enunciativa. Não é possível para a concepção bakhtiniana uma compreensão mecânica ou um sistema conclusivo, conforme explicita Bakhtin (2011b, p. 348):

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconclusivo. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Ainda no tocante à comunicação, o autor critica as abordagens essencialmente mecânicas e biológicas, como a de Freud (1923). Ele contesta a ideia de que a consciência seja involuntária, uma característica aparentemente inerente à teoria freudiana. Para Bakhtin (2011b), a teoria psicanalítica não permite escapar das armadilhas biologicamente determinadas pelo inconsciente. Além disso, ele argumenta que, ao biologizar a consciência, a teoria freudiana se alinha à ideologia burguesa, pois não se envolve na luta de classes e acaba reforçando o *status quo*.

Assim, a filosofia bakhtiniana rejeita o psicologismo estrito, sustentando que, para o estudo da consciência, a perspectiva sociológica é imprescindível, já que “não há nada [...] que não esteja envolto por uma espessa camada de ideologia” (Volóchinov, 2017, p. 33). Nesse contexto, o conceito de consciência proposto pelo Círculo de Bakhtin indica que, “mesmo que possamos dispensar seu conteúdo, [a consciência] não é apenas um fenômeno psicológico, mas, acima de tudo, um fenômeno ideológico, um produto da comunicação social” (Volóchinov, 2017, p. 97).

Nesse viés, é fundamental estudar a linguagem sob uma perspectiva sociológica. Para esse grupo de pensadores, a linguagem só existe porque a organização social, impregnada de ideologia, dá sentido ao mundo por meio da linguagem, promovendo uma equalização de discursos que se tensionam dialeticamente nos enunciados, “[...] como um sistema de avaliações sociais dinâmicas, um conjunto de possibilidades linguísticas” (Mediviédev, 2012, p. 188).

1.3 A linguagem verbo-visual e os processos de leitura: fundamentos e contribuições

De acordo com Brait (2009), a dimensão verbo-visual da linguagem é um elemento essencial na constituição do sujeito e de sua identidade e está presente no cotidiano da vida social, seja por meio da *internet*, *outdoors*, painéis em muros ou em diversos outros elementos espalhados nas diferentes mídias. Dito de outra maneira, a imagem, por si só, fala, haja vista que se configura como uma das formas de comunicação da linguagem contemporânea, e está em constante interação com o texto escrito, muitas vezes, amplia ou até modifica o sentido das palavras.

Para Brait (2005, 2013) e Costa (2018), a relação entre o visual e o verbal no enunciado não se restringe a um mero suporte de complementação, mas sim a uma forma de construção conjunta de significados. Com base nos apontamentos das autoras, é possível inferirmos que o

material didático apostilado, objeto de análise desta pesquisa, ao integrar em suas atividades textos que mesclam as linguagens verbal e visual precisa considerá-los como objeto de leitura constituído por uma única materialidade: a verbo-visual. Isso significa que as atividades referentes a esses textos precisam elaborar comandas que explorem tanto a dimensão verbal quanto a visual para a produção de efeitos de sentido, e não uma, a verbal ou a visual, em detrimento da outra.

De acordo com os estudos de Brait (2013), não basta um olhar atento para perceber tudo o que está à nossa volta; é necessário desenvolver habilidades específicas de leitura para os gêneros que combinam a linguagem visual com a verbal. A interpretação, vista por esse prisma, exige do leitor uma sensibilidade que vai além do entendimento das palavras ou da imagem isolada. Ao contrário disso, ele deve ser capaz de perceber as nuances que surgem da interação entre esses dois elementos e reconhecer como um complementa, transforma ou questiona o outro. Portanto, a habilidade de leitura e de interpretação, nesses formatos, se configura como uma competência essencial não só para o ambiente escolar, mas ainda para a atuação crítica do sujeito na sociedade contemporânea.

Costa (2018), em seu estudo sobre os textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual, em atividades de leitura de livros didáticos do ensino fundamental, observa a necessidade de compreender que as imagens, ao serem inseridas no material didático, não se limitam a simples ilustrações, elas passam a integrar os gêneros escolarizados, com funções e significados específicos no contexto do ensino. As imagens, ao lado do texto escrito, por exemplo, constituem-se como um elo importante no processo de construção do conhecimento e permite aos alunos uma forma mais ampla de interpretação e de compreensão dos conteúdos.

Creemos que, ao introduzir gêneros como a charge ou a tira nos cadernos de estudo, seja essencial não apenas observar a estética ou a simbologia da imagem, mas também levar em conta as especificidades desses gêneros, como, por exemplo, trazer elementos de crítica social, humor, intertextualidade ou ironia, e considerar, sobretudo, o espaço em que se inserem e as finalidades didáticas que possuem enquanto objetos de ensino.

Essa reflexão sobre o gênero exige uma abordagem mais detalhada e crítica, porque é necessário compreender que a charge, a tira, ou qualquer outro gênero - constituído pela mescla de linguagens não são apenas formas de entretenimento ou ilustração, mas sim, formas de comunicação com objetivos próprios, como provocar reflexão, crítica ou humor e devem ser tratados como tais. Para tanto, deve-se considerar a condição sócio-histórica do gênero, suas características intrínsecas e seus objetivos comunicativos. Ademais é preciso entender que esses aspectos influenciam diretamente a maneira como a imagem e o texto interagem, como se

complementam. Consequentemente, torna-se fundamental que os autores dos livros ou materiais didáticos observem tais características na didatização desses gêneros com a finalidade de leitura.

No contexto escolar, é essencial que as atividades propostas nos materiais didáticos contemplem, de maneira apropriada, os elementos verbais, visuais e extraverbais do gênero, que são partes constitutivas de sua materialidade. A charge, por exemplo, não é apenas um desenho com uma legenda, ela representa um discurso visual que demanda uma leitura ativa e crítica, em que o aluno deve ser capaz de perceber o sentido subjacente, os símbolos e as metáforas presentes, tanto nas palavras, quanto nas imagens. Quando as atividades não levam em consideração essas especificidades, o risco é de comprometer a compreensão ativa do enunciado por parte do leitor.

Conforme destacam estudiosos da perspectiva bakhtiniana, como Brait (2013) e Costa (2018), uma leitura efetiva e integral de enunciados verbo-visuais requer um olhar atento e contextualizado, ou seja, um olhar capaz de perceber as interações entre os elementos verbais e visuais presentes no discurso. Ainda que Bakhtin não trate diretamente da leitura como prática pedagógica ou competência escolar, seus conceitos de dialogismo, enunciado concreto e interação verbal possibilitam pensar a leitura como um processo dialógico, em que o leitor ocupa lugar ativo na construção dos sentidos.

Logo, a falta dessa reflexão crítica sobre o gênero pode levar a um entendimento superficial ou distorcido do texto, daí a importância do conhecimento dos sujeitos envolvidos no ato discursivo. Caso contrário, a interpretação fica restrita e não permite uma leitura mais complexa e integrada do objeto de leitura. Ainda, a não consideração dos elementos sócio-históricos e culturais do gênero pode resultar em uma abordagem descontextualizada do texto e limitar sua potencialidade como objeto de ensino e de formação crítica.

Costa (2018), com base em Bakhtin (2016), define a leitura como um processo de compreensão ativa, essencialmente dinâmico e interativo, que exige do leitor uma postura de engajamento crítico em relação ao discurso do outro. Para a autora, a leitura vai muito além da simples decodificação de palavras e de frases, isso porque ela se configura como um ato complexo de interpretação, em que o leitor não apenas assimila o conteúdo do texto, mas se envolve ativamente com as ideias apresentadas, ao questionar, ao refletir sobre elas e, muitas vezes, reformulá-las à luz de sua experiência e de seu conhecimento. Para tanto, é exigido que o leitor adote uma postura crítica, sendo capaz de confirmar, adotar, contrariar ou criticar as palavras do autor e estabelecer um movimento constante de apreciação e de julgamento valorativo.

Essa interação crítica não é unilateral, porque ocorre em um espaço de diálogo contínuo, no qual o leitor e o autor se posicionam de maneira recíproca. A leitura, não ocorre apenas entre o leitor e o texto, mas entre as vozes de diferentes sujeitos que participam da construção do significado. Na concepção de Bakhtin (2016), cada texto é um campo de interações, no qual diversas vozes, ideias e perspectivas estão em jogo, e o leitor, ao se engajar com ele, entra em uma relação dialógica com essas vozes.

Para Costa (2018) esse processo dialógico se desdobra ao longo de toda a leitura, visto que desafia o leitor a estabelecer uma relação ativa e reflexiva com o texto. Isso significa que o leitor apenas interpreta o texto, mas também contribui para a produção dos efeitos de sentido, isto é, ele pode contestar, validar ou revisar o discurso lido e, de fato compreendido, e elaborar o seu próprio discurso.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um espaço de constante negociação de significados, em que o leitor exerce sua autonomia intelectual e crítica, na relação de *alteridade* que se estabelece entre os sujeitos da enunciação: o autor e o leitor. Essa visão de leitura como um processo dialógico é crucial para o entendimento de como a linguagem e os textos funcionam no processo de aprendizagem, haja vista que destaca a importância da interação ativa e reflexiva do leitor com o autor, mediado pela linguagem do texto. Sobre o texto, Ponzio (2008) destaca:

Em relação a esse objeto especial (o texto), que é específico de todas as ciências humanas que se ocupam do homem como produtor de textos (escritos e orais, verbais e não verbais), perfila-se o método bakhtiniano, que assume a compreensão ativa, a compreensão dialógica, como seu principal elemento (Ponzio, 2008, p.188).

Outrossim, é possível compreender, com base nos estudos de Costa (2016), que os significados não são algo que simplesmente se encontram no texto, mas surgem de uma interação dinâmica entre os sujeitos envolvidos, o leitor e o autor. Esse processo é mediado pelo próprio texto, que se torna o ponto de encontro entre as diferentes visões de mundo, experiências e intenções dos interlocutores. A compreensão, portanto, não é uma ação passiva, mas um processo dialógico, em que os sentidos se constroem e se transformam continuamente. Essa constituição acontece por meio de um jogo de perguntas e de respostas, em que o leitor questiona o texto, busca entender suas ideias, enquanto o autor, por meio de suas palavras, propõe novas interpretações e perspectivas que desafiam as concepções do leitor.

Costa (2016) reflete que, no desenvolvimento dessa relação dialógica, o sentido se revela não como algo fixo e preestabelecido, mas em constante movimento, que ganha

profundidade ao ser confrontado e reinterpretado dentro dessa interação. Nas palavras de Bakhtin (2011b, p. 368), “o sentido se revela em sua profundidade ao se encontrar e se relacionar com outro sentido, um sentido diferente”, ou seja, a troca entre o leitor e o texto cria um campo fértil em que novos significados podem surgir a partir do encontro com diferentes pontos de vista e vozes, o que, sem dúvidas, enriquece a experiência de leitura.

Assim, a concepção de leitura como um processo ativo de compreensão não apenas envolve a decodificação do que está escrito, mas também exige uma postura crítica e reflexiva, na qual o leitor é convidado a se posicionar, questionar, aceitar ou refutar os significados propostos. Como dito, esse processo não é de via única, porque ele é caracterizado pela troca constante e pela construção conjunta de sentidos, o que torna a leitura uma prática transformadora para o leitor. Assim, a leitura se torna um espaço de construção de conhecimento dinâmico, o que fundamenta o nosso estudo, que se propõe a explorar como esse processo ocorre, especialmente, quando a interação entre o texto e o leitor é mediada por diferentes formas de linguagem, como o verbal e o visual.

Complementamos essa visão de leitura com o que afirma Paes de Barros (2005, p. 32):

[...] a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] a leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos.

Por esse viés, e ao considerar os estudos de Bakhtin e o Círculo para o aprofundamento da análise da inter-relação entre seus conceitos, destacamos o ‘diálogo’ como um conceito central e essencial. Para Bakhtin (2011b), o diálogo vai além de um simples intercâmbio verbal, pois um processo que permeia não apenas as relações culturais e sociais, mas também a maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo e com os outros, em uma troca contínua de significados. O referido autor expande a compreensão do diálogo e mostra que ele está presente em todos os aspectos da comunicação humana, até mesmo nos discursos aparentemente monológicos, ou seja, naqueles que se apresentam como uma comunicação unilateral, sem resposta direta, mas que, em sua essência, carregam a marca de um movimento dialógico subjacente.

Para Bakhtin, “todo enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos)” (2011b, p. 335-336). Isso implica dizer que a linguagem não é um sistema fechado

ou isolado, mas está sempre em relação com outros enunciados, outras vozes, outros significados. Em outras palavras, a linguagem nunca é monológica, mesmo quando um único sujeito está falando; ela é sempre parte de um contexto mais amplo de interações e de influências recíprocas. Esse processo de construção do sentido ocorre por meio de uma constante troca e adaptação de significados e é essencial para compreender o papel da linguagem na construção da realidade social e cultural.

É válido considerar que os enunciados, enquanto unidades de sentido, refletem as condições e as finalidades de diferentes esferas da atividade humana. Eles não são criados de maneira isolada ou arbitrária, mas são influenciados pelo contexto em que surgem, levam em consideração o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional.

1.3.1 Aplicações didáticas da linguagem verbo-visual: multiletramentos em sala de aula

Com base nos fundamentos de 1.3, enfatizamos procedimentos que operacionalizam a leitura verbo-visual: integração de semioses, inferência intersemiótica e avaliação de efeitos de sentido; organização de sequências com gêneros multimodais; e uso de instrumentos avaliativos que capturem processos, não só produtos. Esses encaminhamentos alinham a escola às práticas letradas contemporâneas e ampliam a agência do leitor.

Apresentamos as contribuições dos estudos sobre a linguagem verbo-visual para o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Para tanto, abordaremos estudos o letramento visual e os multiletramentos, com o objetivo de evidenciar como a articulação entre os elementos verbais e visuais potencializa a construção de sentidos, amplia a compreensão leitora e contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos frente aos diferentes gêneros discursivos.

A linguagem visual tem ganhado espaço no mundo contemporâneo, especialmente porque dialoga com o leitor sobre as diferentes formas de ver o mundo por meio das diversas semioses. Ao dialogar sobre os diferentes tipos de texto nos mais variados suportes podemos perceber como as diferentes vozes se entrelaçam de maneira rica e complexa: o verbal e o visual se combinam para formar uma nova e dinâmica modalidade de texto. Isso significa que existem diversas formas de construção linguística e apresentação de informações, cuja mensagem emerge da articulação cuidadosa entre palavras, imagens e elementos extraverbais, criando significados que refletem a pluralidade cultural e a diversidade de experiências humanas. Essa interação entre diferentes modos de comunicação, a partir da mescla de diferentes modalidades da linguagem enriquece nossa compreensão e interpretação do mundo.

A partir dos estudos da teoria bakhtiniana, tecemos nossa reflexão sobre as características da verbo-visualidade, um aspecto cada vez mais presente no mundo contemporâneo, especialmente, no contexto educacional. A verbo-visualidade se refere à interação entre a linguagem verbal e a linguagem visual. Logo, considerar essas dimensões no processo de ensino-aprendizagem da leitura é inegável. Isso porque, quando os textos didáticos ou materiais de leitura combinam imagens e palavras, a compreensão plena exige uma leitura não apenas do texto escrito, mas também da imagem, do *layout*, e das relações entre os elementos visuais e verbais. Isso demanda o desenvolvimento da habilidade de interpretar os múltiplos signos simultaneamente, e entender como eles se inter-relacionam para construir o significado. Portanto, ao integrar a reflexão sobre a verbo-visualidade, ampliamos o conceito de leitura e a reconhecemos não apenas como uma atividade verbal, mas uma prática complexa de interação com diferentes formas de linguagem.

Adotamos o conceito de verbo-visualidade proposto por Brait (2013, que enfatiza a interdependência entre os elementos verbais e visuais na construção de sentido. Na concepção da autora a palavra e a imagem, ao se combinarem, criam um campo semântico mais amplo, que permite ao leitor uma experiência de leitura mais rica e diversificada, em que as representações visuais não apenas ilustram, mas interagem com o texto, amplia a compreensão e estimula uma interpretação mais profunda e criativa.

A linguagem verbal, segundo Bakhtin (2011), emerge da interação entre falante e interlocutor, conectado à vida e à realidade, e incorpora as entonações dos diálogos que carregam valores sociais. A palavra verbal atua como um meio de contato com o conceito, simbolizando a união entre objeto e imagem. Assim, a relação entre palavra e pensamento se revela na conexão entre expressão verbal e imagem (Volóchinov, 2017). Em essência, a palavra, ao ser enunciada e expressa, resulta de uma interação ideológica (Brait, 2020).

No que se refere ao conceito de verbo-visualidade, desenvolvido pela pesquisadora Beth Brait. É importante destacar alguns aspectos dessa materialidade, a verbo-visual. Bakhtin, em seus estudos iniciais, analisa a linguagem de forma ampla, mas se concentra no discurso verbal, entendendo-o não como algo isolado, neutro ou vazio, mas como intrinsecamente ligado à vida. Brait, (2020), afirma que a palavra surge do ato único de sua realização em um contexto social, histórico e concreto. Assim, a palavra se configura como discurso, reunindo diversas vozes que expressam história, lutas sociais e ideologia por meio de práticas discursivas (Brait, 2020).

Além disso, o verbal pode ter seus sentidos transformados e atualizados constantemente, pois faz parte de um processo dinâmico e interativo entre falante e interlocutor, dialogando com os diversos valores da sociedade e gerando um produto ideológico significativo (Brait, 2020).

Nos trabalhos subsequentes, as ideias de Bakhtin se expandiram, incorporando uma teoria que aborda os aspectos visuais, como retratos, autorretratos, fotografias, imagens e artes visuais, com o intuito de promover leitura e investigação. É importante ressaltar que Bakhtin (2011), não se preocupa apenas com a língua; ele aborda a palavra em sua totalidade, tanto no aspecto semântico e conceitual (palavra como conceito) quanto na representação expressiva (palavra como imagem) (Brait, 1997).

Ao refletirmos sobre as dimensões verbal e visual de um determinado enunciado concreto, consideramos a intersecção entre história e o tempo específico na extração de sentidos e significados. Compreendemos que a palavra é confrontada com valores sociais e não pode ser dissociada de outras formas de comunicação, adquirindo significados que variam de acordo com o contexto. Além disso, a significação é derivada da palavra por meio dos laços que unem os interlocutores, sendo um efeito da interação entre enunciador e enunciatário (Volóchinov, 2017).

Dessa forma, os sentidos devem ser considerados de maneira abrangente, não se limitando apenas ao significado dos signos dentro da língua, mas também ao signo ideológico como parte do discurso e da vida (Brait, 2020). Além disso, o estudo da língua é indissociável da vida, pois é na relação e interação entre os sujeitos que os sentidos se estabelecem e emergem nas práticas de maneira dinâmica entre os indivíduos.

Brait, em suas pesquisas (2020, 2009, 2013), fundamentadas nos estudos bakhtinianos, destaca a dimensão verbo-visual e oferece contribuições significativas para a produção e os efeitos de sentidos, decorrentes da relação verbo-visual. Essa relação também desempenha um papel ativo na formação das identidades dos sujeitos na vida e na sociedade, operando a partir de uma esfera estético-ideológica.

A linguagem verbo-visual representa, na contemporaneidade, uma forma complexa e cada vez mais presente nos diversos contextos comunicacionais. Com o avanço das tecnologias digitais e a circulação massiva de informações por meio de múltiplas linguagens, os textos que combinam elementos verbais e visuais tornaram-se predominantes, exigindo dos leitores novas habilidades interpretativas. Nesse cenário, destaca-se a contribuição da pesquisadora Beth Brait, uma das principais referências nessa área no Brasil. Sua abordagem teórica amplia a compreensão dos chamados textos verbo-visuais, aqueles que articulam a linguagem verbal com recursos visuais como imagens, cores, tipografias, diagramações e outros elementos gráficos.

Segundo Brait (2013), a leitura verbo-visual não se resume a uma simples soma entre o que se vê e o que se lê; trata-se, antes, de um processo de construção de sentidos que emerge

da interação dinâmica e integrada entre essas duas linguagens. A autora destaca que os elementos verbais (como palavras e frases) e os visuais (como imagens, cores, formas e disposição gráfica) não atuam de forma isolada, mas sim em constante diálogo, potencializando mutuamente seus significados.

Desta forma, a compreensão de um texto verbo-visual exige do leitor a capacidade de perceber as relações de complementaridade, reforço, contraste ou até contradição entre os diferentes modos semióticos presentes. Essa abordagem rompe com uma visão tradicional de leitura linear e monomodal, valorizando a leitura como uma prática interpretativa mais ampla, que envolve competências cognitivas, culturais e sensoriais. Brait (2013) enfatiza que é nesse entrelaçamento entre o verbal e o visual que novos sentidos são produzidos, e é justamente essa articulação que caracteriza a complexidade e a riqueza dos textos multissemióticos contemporâneos.

Com base no posicionamento da autora é possível afirmar que a articulação entre linguagem verbal e visual demanda do leitor uma postura ativa, reflexiva e interpretativa, que vá além da mera decodificação de palavras. É necessário mobilizar competências que permitam compreender, analisar e criticar não apenas o conteúdo verbal, mas também os elementos visuais, gráficos e expressivos que compõem o texto. Isso envolve a leitura das imagens, a identificação de cores, formas, diagramações, estilos tipográficos, e a compreensão dos efeitos de sentido gerados por esses recursos quando combinados com a linguagem escrita.

Tal postura leitora é fundamental para a interpretação de gêneros discursivos da dimensão verbo-visual amplamente presentes no cotidiano comunicacional, como charges, tirinhas, infográficos, memes, propagandas e cartuns. Esses gêneros, além de exigirem uma leitura integrada entre o verbal e o visual, frequentemente exploram ironias, críticas sociais, intertextualidades e referências culturais que só podem ser plenamente compreendidas por leitores capazes de realizar inferências, reconhecer implícitos e interpretar os múltiplos níveis de significação. A leitura verbo-visual configura-se como uma prática complexa, indispensável à formação de sujeitos críticos e atuantes em uma sociedade permeada por diferentes formas de linguagem.

Nesse contexto, o ensino da leitura verbo-visual assume um papel formativo essencial, uma vez que capacita os estudantes a compreenderem e analisarem criticamente os múltiplos discursos que circulam nos diversos espaços da vida social. Ao desenvolver habilidades para interpretar textos que articulam linguagem verbal e visual, o ensino promove não apenas a ampliação das competências leitoras, mas também contribui de maneira decisiva para o exercício da cidadania, ao permitir que os sujeitos compreendam e questionem os sentidos

implícitos e explícitos nas mensagens veiculadas pela mídia, pela publicidade, pela política e pelas redes sociais.

Todavia, estudos como o de Costa (2018) evidenciam importantes lacunas na abordagem da leitura de textos verbo-visuais nos livros didáticos de Língua Portuguesa voltados ao ensino fundamental. Nessa pesquisa, intitulada *Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto*, a autora investigou de que maneira esses materiais contemplam os enunciados verbo-visuais, isto é, aqueles que articulam linguagem verbal e elementos visuais, como imagens, cores, tipografia e diagramação. A pesquisa foi orientada pelos pressupostos da ADD, desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, além de dialogar com contribuições brasileiras que problematizam a dimensão verbo-visual dos textos. Os resultados da análise revelaram que as atividades propostas nos livros didáticos ainda contribuem pouco para o reconhecimento das especificidades do enunciado verbo-visual que demandam um processo complexo de leitura. Essa limitação compromete o desenvolvimento de habilidades específicas para uma leitura crítica, reflexiva e criativa, dificultando a formação de leitores capazes de interpretar os múltiplos sentidos mobilizados por esse tipo de enunciado.

Costa (2018) ressalta que, ao negligenciar a integração entre os elementos verbais e visuais, os materiais didáticos comprometem significativamente a formação de leitores críticos, capazes de interpretar os múltiplos sentidos que emergem dos textos. Sua contribuição para o estudo da leitura verbo-visual em livros didáticos se destaca por uma análise criteriosa da presença e do tratamento dado aos enunciados constituídos pelo plano de expressão verbo-visual nesses materiais. Nesse estudo, a autora propõe categorias de análise que possibilitam compreender as relações de sentido entre imagem e texto, enfatizando a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o letramento verbo-visual. Tal perspectiva é fundamental para o desenvolvimento de competências interpretativas mais amplas e para a formação de sujeitos críticos e reflexivos diante da complexidade dos discursos contemporâneos.

Brait (2013) e Costa (2018), ambas fundamentadas nos pressupostos teóricos da ADD, contribuem significativamente para os estudos da linguagem ao proporem uma abordagem dialógica da leitura verbo-visual, na qual a multiplicidade de vozes, signos e sentidos que compõem o enunciado é considerada a partir de uma perspectiva sensível e crítica. Essa proposta teórica rompe com leituras reducionistas ou lineares, enfatizando que os textos verbo-visuais não podem ser compreendidos apenas por meio da decodificação de elementos isolados, mas sim pela análise das relações dinâmicas entre os diversos modos de significação que os constituem.

Esse olhar ampliado sobre os textos verbo-visuais se mostra especialmente relevante em

uma sociedade contemporânea marcada pela predominância de linguagens híbridas, pelo uso potencial dos dispositivos digitais e pela circulação intensiva de discursos nas mídias sociais e comunicacionais. Nesses espaços, o verbal e o visual não apenas coexistem, mas se entrelaçam de forma cada vez mais intrincada, criando camadas de sentido que exigem do leitor competências interpretativas ampliadas e uma postura ativa diante dos enunciados. A leitura, nesse contexto, deixa de ser um ato solitário e linear para se tornar uma prática social interativa e atravessada por múltiplas vozes, valores e ideologias.

Desse modo, a abordagem dialógica proposta por Costa (2016, 2018) não apenas enriquece a análise dos textos verbo-visuais, mas também oferece um caminho teórico-metodológico fundamental para a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, questionar e interagir com os discursos que permeiam o cotidiano contemporâneo.

Por esse viés, a prática de leitura de textos verbo-visuais estimula a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de reconhecer estratégias persuasivas, posicionamentos ideológicos e manipulações simbólicas que permeiam os discursos contemporâneos. Isso posto, podemos afirmar que a leitura verbo-visual favorece o desenvolvimento da consciência crítica e da sensibilidade ética e estética, fundamentais para a atuação responsável e reflexiva em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, informacional e tecnológica. Assim, o trabalho com textos multissemióticos na educação não apenas responde às atuais demandas linguísticas, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, engajados e preparados para participar ativamente da vida social e democrática. Defendemos, portanto, a leitura como prática dialógica que demanda uma pedagogia dos multiletramentos sensível às condições concretas de produção dos enunciados.

No próximo capítulo, refletimos sobre os principais dispositivos normativos das práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil e em Mato Grosso - LDB, BNCC, DCN e currículos/referenciais locais. Buscamos, nesses dispositivos, compreender as orientações e propostas para as práticas de “leitura”, “letramento” e “multiletramentos”, em específico a partir de textos/enunciados constituídos pelo plano de expressão verbo-visual.

CAPÍTULO 2

LEITURA E MULTILETRAMENTOS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]

Mikhail Bakhtin²

Neste capítulo, refletimos sobre os estudos da linguagem e suas implicações no processo de ensino da leitura. Para tanto, recorreremos às contribuições de Bakhtin e o Círculo, bem como de Freire (1982; 1996), cujas abordagens concebem a linguagem como um processo de interação verbal, fundamental para a constituição das relações sociais, dos sujeitos e de sua consciência. Apresentamos também a visão de Chartier (1998), que discute as múltiplas formas de leitura do mundo, mediadas pelas diferentes possibilidades de interação com o universo simbólico da comunicação.

Trazemos, ainda, as contribuições de Rojo e Moura (2012), de Ribeiro e Corrêa (2021), no que se refere ao conceito de multiletramentos, ampliando a compreensão sobre as práticas de leitura na contemporaneidade. Por fim, discutimos os principais documentos oficiais que orientam o ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, em nível nacional e estadual, com ênfase nas diretrizes relacionadas à leitura: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso (DRC, 2018).

2.1 Leitura como atividade dialógica

Com base nos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, consideramos a leitura como uma prática social de natureza dialógica. Essa perspectiva parte da concepção de que o diálogo constitui todo ato de linguagem, tornando impossível concebê-la fora de uma relação

² BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 358.

intersubjetiva. Desse modo, todo enunciado se insere em uma cadeia de enunciados anteriores e posteriores, estabelecendo um vínculo contínuo com a *alteridade*.

Nos textos de Bakhtin, embora o termo “leitura” não apareça de forma explícita e recorrente, há a formulação de conceitos que nos permitem compreendê-la como uma prática ativa e responsiva. Um desses conceitos fundamentais é o de *compreensão ativa*, discutido pelo autor em diversas obras. Para Bakhtin (2011b), compreender não é simplesmente decodificar ou absorver passivamente o conteúdo de um enunciado, mas sim responder a ele, ainda que internamente, estabelecendo um diálogo com as vozes presentes no texto. Essa resposta pode se dar de maneira explícita, em forma de um novo enunciado, ou implícita, como uma apropriação crítica e reflexiva das ideias apresentadas.

Dessa forma, ao considerar a leitura como um processo dialógico, reconhecemos que o leitor não recebe as informações de forma passiva, ao contrário atua como sujeito ativo, trazendo para o processo de leitura suas vivências, conhecimentos prévios, valores ideológicos e posicionamentos, que dialogam com os discursos que permeiam os possíveis sentidos do texto. A leitura configura-se, assim, como um processo de interação viva entre o leitor e autor, mediada pelo texto e pelas vozes sociais, históricas e ideológicas que se cruzam e se confrontam. Ler é, antes de tudo, participar de um diálogo: uma troca simbólica que envolve múltiplos sentidos e interpretações possíveis.

Para Bakhtin (2011c, p. 261):

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Com base no que afirma o autor russo sobre a compreensão, o ato de ler pode ser compreendido como o processo de entender e atribuir significado ao mundo de maneira dialógica. Assim, “as leituras são construídas a partir dos conhecimentos e das experiências do sujeito, em constante diálogo com as perspectivas oferecidas pelo texto e seus interlocutores” (Brasil, 2018, p. 68). Sob essa ótica, a construção da linguagem humana, permeada pelos discursos vivos, ocorre em um diálogo infinito, em que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011c, p. 272).

A leitura, portanto, fundamenta-se no encontro entre o leitor e o autor do texto, produzindo sentidos. A interação entre o leitor, autor e o objeto de leitura, sob a perspectiva dialógica, é o principal determinante da *compreensão ativa*, que, de acordo com Bakhtin

(2011b, p. 335–336):

[...] é uma resposta, uma tomada de posição frente ao discurso do outro. Ao escutar ou ler um enunciado, o sujeito não o absorve passivamente: ele dialoga internamente com o texto, estabelece relações com seu próprio repertório cultural, social e ideológico e, a partir disso, elabora um sentido.

A resposta, por sua vez, só emerge a partir da construção de ideias oriundas das interações entre os sujeitos e suas experiências de leitura, indo do lugar onde *eu* me encontro até o lugar onde o *outro* se encontra. Sob esse prisma, Bakhtin (2011, p. 271) considera que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Essa posição do autor encontra eco nos estudos de Freire (2013), ao destacar que a leitura da escrita e do mundo é sempre um diálogo, nunca um monólogo. É uma visão que se encontra com outras e se expande. Assim como Heráclito (535 a.C. – 475 a.C.) afirmava que não se pode entrar no mesmo rio duas vezes, pois nem o rio nem o homem são os mesmos, podemos pensar que nunca fazemos exatamente a mesma leitura duas vezes, isso porque mudamos constantemente, por meio de novas vivências, experiências e diálogos. Na mesma direção, os possíveis significados dos textos se transformam ao longo do tempo. Há sempre novos conceitos, diferentes significados, nuances e perspectivas.

Ao definirmos o objeto desta pesquisa, optamos por adotar contribuições teóricas relacionadas aos conceitos de *enunciado concreto*, *dialogismo*, *interação verbal* e *relações dialógicas*, por compreendermos que esses fundamentos são essenciais para refletir sobre o ensino da leitura. Nesse contexto, destacamos a noção de *gênero do discurso* como uma das categorias centrais da análise, uma vez que ela permite articular linguagem e contexto social, favorecendo práticas de leitura mais significativas.

Os gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2011c), constituem formas relativamente estáveis de enunciado, que refletem e refratam as condições sócio-históricas em que emergem. Essa concepção é incorporada pelos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da leitura com base em uma abordagem sociocultural, enfatizando a diversidade de gêneros e a formação de leitores críticos e competentes. Dessa

perspectiva, “a abordagem dos gêneros deve considerar seu papel social e as situações em que circulam, possibilitando que os estudantes compreendam e produzam textos em diferentes esferas de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 70).

Ao centrar nossa análise na leitura como prática discursiva e na compreensão dos gêneros como objetos de ensino, buscamos alinhar os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin às diretrizes educacionais vigentes, contribuindo para a formação de leitores mais conscientes e responsivos.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas) (Bakhtin, 1997 p. 302)

Essa discussão reforça a importância da escolha do gênero discursivo como uma estratégia fundamental para a construção do sentido no processo comunicativo. Para Bakhtin, o gênero não é um simples molde formal, mas sim um instrumento que organiza e orienta o dizer, considerando a esfera de atividade, os interlocutores envolvidos e a finalidade comunicativa. Essa perspectiva dialoga diretamente com os objetivos do ensino da leitura, ao pressupor que o leitor deve reconhecer os elementos constitutivos dos gêneros, compreendendo sua função social e a maneira como organizam o enunciado. Ao trabalhar com diferentes gêneros em sala de aula, o professor contribui para a ampliação do repertório discursivo dos estudantes, preparando-os para interagir de forma crítica e responsiva com os múltiplos discursos que circulam socialmente.

Para Bakhtin (2016), cada esfera social - seja a escolar, a jornalística, a literária a digital, dentre outras - exige formas específicas de dizer, historicamente construídas e socialmente compartilhadas: os gêneros do discurso. Essa concepção revela que os gêneros não apenas orientam a produção textual, mas também condicionam modos de leitura. Afinal, ler um poema, uma notícia ou uma charge demanda competências distintas e envolve expectativas diferentes por parte do leitor. Como destaca Bakhtin (2011, p. 282), aprendemos os gêneros “de forma espontânea, assim como a língua materna”, o que reforça seu caráter prático, cotidiano e constitutivo das interações sociais.

Conceber os gêneros discursivos como objetos de ensino, portanto, contribui para uma

abordagem da leitura que vá além da decodificação e que valorize a relação entre linguagem, contexto e intencionalidade discursiva. Os documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), também reconhecem a importância da leitura de múltiplos gêneros, associando-a à formação de leitores críticos, capazes de interagir responsivamente com os diferentes textos que circulam socialmente.

Na seção seguinte, discutimos as contribuições de Paulo Freire para as práticas de leitura, cujas formulações contribuem diretamente para a discussão do problema desta pesquisa. Ao trazer as ideias freirianas para o centro da discussão, buscamos destacar a leitura como uma prática emancipadora, capaz de promover a conscientização e a transformação social. O trabalho com a leitura, segundo Freire (1970), deve envolver o leitor como sujeito ativo, engajado na construção de sentidos e na problematização da realidade. Dessa forma, as contribuições de Paulo Freire articulam-se à perspectiva dialógica defendida por Bakhtin (2011), reforçando a compreensão da leitura como um ato de interação, posicionamento e autoria.

2.2 A Contribuição de Paulo Freire para as práticas de leitura

Assim como Vygotsky (1934) e Bakhtin (2011b), Paulo Freire (1970) enfatiza que o ser humano se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que constrói sua própria história. A linguagem, nesse processo, ocupa um lugar central, funcionando como mediação entre o sujeito e o mundo. É possível observar, nos três autores, uma base teórica comum que valoriza o diálogo como princípio fundante da formação humana. A dialogia, compreendida como interação entre sujeitos históricos e responsivos, constitui-se como espaço privilegiado para a construção do pensamento, da consciência crítica e da transformação social. Não há diálogo sem a produção de recursos expressivos – linguísticos, simbólicos, culturais – por meio dos quais os sujeitos organizam, comunicam, compreendem e reelaboram suas experiências no mundo.

A formação dos indivíduos é realizada socialmente. De acordo com Freire (2013), essas interações permitem que as pessoas se apropriem de sua cultura historicamente construída. Para esse autor, a linguagem é formadora do pensamento e da consciência. Podemos entender que essa afirmação mostra como a linguagem influencia todo o pensamento do indivíduo. Freire (2013) ainda destaca a importância da autonomia como uma prática libertadora. Nesse contexto, entendemos que a leitura do mundo promove a emancipação do indivíduo. Conforme destaca o autor:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 2013, p. 29).

Freire acredita que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Isso significa que nossa compreensão é baseada em nossas experiências sociais e no convívio com outras pessoas. Assim, aprender a ler palavras exige, primeiramente, aprender a ler o mundo e seu contexto, de modo que o indivíduo possa reconhecer-se enquanto sujeito, pois é nesse processo que ele encontra respostas para sua presença no mundo. Além disso, Freire (2013, p. 121) considera que:

A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Compreende-se que é plenamente possível fomentar, de maneira sistemática, a reflexão crítica dos discentes por meio da leitura, concebida não como simples decodificação de signos linguísticos, mas como um processo dialógico de compreensão e intervenção no mundo. Conforme Freire (2013), à escola compete não apenas ensinar conteúdos, mas promover uma abordagem crítica da realidade, favorecendo a compreensão dos fatos e sua comunicabilidade no âmbito das relações sociais e culturais.

Nesse cenário, torna-se imprescindível cultivar permanentemente a curiosidade epistemológica dos estudantes, recusando qualquer tentativa de sua neutralização, ou, nos termos do autor, de sua “domesticação” ou “amacramento” (Freire, 1996, p. 63). Para Freire, a curiosidade constitui o ponto de partida para a produção do conhecimento, sendo responsabilidade do educador mobilizá-la mediante práticas pedagógicas que interpelem o sujeito, promovendo a problematização da realidade e o exercício da autonomia intelectual.

Ao expandir essas concepções, Freire (1996) argumenta que os sujeitos, mesmo antes do domínio da linguagem escrita, já desenvolvem formas de interpretar a realidade que os cerca, a partir de sua vivência social e histórica. A alfabetização deve ultrapassar a mera aprendizagem

técnica da leitura e da escrita, constituindo-se como um processo formativo que estimula a consciência crítica e a ação transformadora. A leitura, para Freire, é uma prática de liberdade, orientada para a compreensão do mundo e o engajamento na sua transformação.

Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo. A comunicabilidade do inteligido é a possibilidade que ele tem de ser comunicado, mas não é ainda a sua comunicação (Freire, 2013 p. 115).

Entende-se que essa dificuldade está, em alguns casos, relacionada à própria compreensão que se tem sobre a leitura, ou seja, com a forma de lidar com as múltiplas linguagens, em outras palavras, como um processo de construção que possa levar os sujeitos a perceber seus significados e utilizá-los de forma ativa e autônoma. Segundo o autor, existem mediadores socioculturais que influenciam a aprendizagem da língua, como a família, a escola, o professor e a leitura, que são fundamentais na apropriação dos fenômenos da linguagem. Entendemos que a família é a principal influência, pois é ela que expõe a criança à cultura, aos sons da língua e a ajuda nos aprendizados. A contribuição da escola está na mediação dos conhecimentos científicos e sistematizados.

Nesse contexto, a linguagem não pode ser idealizada, pensada, estudada ou refletida fora do contexto ideológico, mas deve ser compreendida no processo concreto de produção. Consideramos que, por ser socialmente produzida, a linguagem se vincula diretamente às formas pelas quais é ensinada. Freire (2013) destaca alguns elementos cruciais para o desenvolvimento da leitura, entre os quais se incluem o diálogo, a linguagem, a relação afetiva entre a criança e o adulto, e a integração entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o autor o diálogo como fator fundamental para a formação do sujeito, e observa:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2013, p. 109).

É por meio do diálogo que os sujeitos históricos constroem e ampliam sua capacidade de expressar pensamentos, partilhar experiências e, sobretudo, (re)significar e (re)construir a realidade em que estão inseridos. Tal processo dialógico, entretanto, somente se efetiva quando

há condições objetivas e subjetivas que o sustentem, ou seja, quando se instaura um espaço pedagógico fundado em princípios ético-políticos, que favoreça a escuta ativa, o acolhimento das alteridades e a valorização das múltiplas vozes que compõem o contexto educativo.

Na perspectiva freiriana, o diálogo não se configura como mero instrumento didático ou estratégia comunicacional, mas como uma prática ontológica, profundamente vinculada à formação da consciência crítica e à luta pela superação das condições de opressão. Para Freire (2013), dialogar implica reconhecer o outro como sujeito de saber e de experiência, assumindo com ele um compromisso ético de coautoria na produção do conhecimento e na transformação da realidade. Nessa direção, o autor destaca a necessidade imperiosa de romper com práticas que silenciam e invisibilizam sujeitos historicamente marginalizados, reivindicando, em contrapartida, uma escuta que seja política, afetiva e epistemologicamente comprometida.

O processo dialógico se materializa, assim, naquilo que Freire (2013) denomina *palavra-ação*, conceito que expressa a indissociabilidade entre discurso e prática, entre dizer e fazer, entre reflexão e ação transformadora. A palavra verdadeira, conforme elabora o autor, é aquela que mobiliza consciências, interpela estruturas e convoca os sujeitos ao engajamento com os desafios concretos da realidade social. Dessa forma, a prática educativa alicerçada no diálogo não apenas se constitui como um espaço de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, como um território de emancipação, no qual educadores e educandos se reconhecem mutuamente como sujeitos inacabados, em permanente processo de construção de si mesmos e do mundo.

Para Freire (2003), a leitura vai muito além da simples compreensão do texto, ela envolve uma análise crítica e profunda da realidade social e a confrontação das desigualdades persistentes no mundo. Ler é um ato de transformação e empoderamento, em que o indivíduo transcende o papel de mero receptor de ideias para se tornar um agente ativo e engajado na interpretação e reinvenção do mundo ao seu redor, sempre em busca da liberdade e da justiça social. Esse autor enfatiza que não é suficiente apenas decifrar o que está impresso ou interpretar os signos linguísticos; é fundamental compreender como as diversas dimensões ideológicas moldam e constroem a realidade social que cerca o indivíduo, influenciando suas percepções e ações da vida cotidiana.

Em outras palavras, a leitura transcende a simples adesão a regras e explicações de um texto já estabelecido, bem como a interpretação de códigos que visam traduzir uma realidade distante e complexa. Ela envolve uma compreensão mais profunda e crítica, permitindo ao leitor engajar-se ativamente com o texto e a realidade que ele representa, promovendo uma conexão mais rica e significativa com o conteúdo. Nas palavras de Freire (2001, p. 261):

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar, buscar, criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Como visto, Freire ressalta que a leitura deve ser abordada de maneira crítica e reflexiva para compreender plenamente tanto a leitura da palavra quanto a leitura do mundo, e acrescenta:

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de “linguagem difícil”, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tornar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista (Freire, 2001, p. 264, 265).

Por esse viés, a leitura requer ir além de um simples ato mecânico. “Ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.” (Freire, 2001, p. 260). A leitura ganha profundidade significativa ao se tornar uma ferramenta essencial para a análise crítica do papel do indivíduo na realidade social em que está inserido. Além disso, o ato de ler promove o desenvolvimento de um ser humano capaz de questionar e refletir criticamente, permitindo a superação das ideologias que limitam sua busca por uma condição ética e seu esforço para construir uma sociedade mais solidária e justa.

2.3 Concepções de leitura segundo Roger Chartier

Chartier ([1991] 1999) apresenta as diferentes formas de ler o mundo por intermédio das diversas possibilidades de interagir com o universo simbólico da comunicação. A leitura, segundo o autor, ultrapassa os limites do texto escrito e se desdobra em múltiplas formas de apreensão da realidade, envolvendo práticas culturais, modos de recepção e estratégias de interpretação que variam de acordo com o contexto histórico e social. Assim, compreender as práticas de leitura implica considerar os suportes, os espaços e as formas de circulação do texto,

bem como os gestos e hábitos dos leitores ao longo do tempo.

O autor destaca ainda, que ler não é apenas um ato individual, mas também uma prática social e histórica. Em sua obra *O mundo como representação*, o autor se posiciona como historiador da cultura escrita e afirma que “toda leitura é uma prática de apropriação” (Chartier, [1991] 1999, p. 17), ou seja, o leitor não é um mero receptor passivo de sentidos, mas um agente ativo que constrói significados a partir de seu repertório cultural e das condições de recepção.

Chartier ([1991] 1999), ao abordar a leitura como prática cultural, nos convida a refletir sobre como os sujeitos se relacionam com os textos e, por extensão, com o mundo. Essa perspectiva amplia nossa compreensão das formas de leitura contemporâneas, especialmente no ambiente digital, onde os leitores assumem papéis múltiplos: produtores, curadores e consumidores de informação. Assim, a leitura digital emerge como um fenômeno complexo, atravessado por novas linguagens, interfaces e modos de circulação do conhecimento, exigindo um olhar crítico e atento às transformações das práticas de leitura na sociedade atual. Em “O mundo como representação” o autor se apresenta como historiador e faz a seguinte afirmação:

O meu [espaço de trabalho específico] organiza-se em três pólos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas (Chartier, 1991, p.178).

Chartier (1991) busca compreender de que maneira, nas sociedades complexas, o aumento expressivo da circulação de impressos provocou transformações profundas nas formas de sociabilidade, possibilitou o surgimento de novas e variadas ideias e alterou, de modo significativo, as relações de poder vigentes. Sua investigação, marcada por rigor metodológico, concentra-se no relevante período histórico que se estende do século XVI ao XVIII, analisando as implicações culturais, sociais e políticas decorrentes desse amplo processo de disseminação da cultura escrita.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, Chartier tem se dedicado a diversas linhas de pesquisa, incluindo a "História das instituições de ensino e das sociabilidades intelectuais", a "História do livro e das práticas de escrita e leitura", a "Análise do debate entre política, cultura e cultura popular", e as "Reflexões sobre o ofício de historiador". Essas áreas de estudo têm contribuído significativamente para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais ao longo da história. Atualmente, Chartier (1991) é amplamente reconhecido como um autor de grande

relevância para a historiografia, especialmente no campo da História Cultural. Sua obra abrange uma série de publicações que dialogam com essas temáticas, muitas das quais foram traduzidas para o português, permitindo um acesso mais amplo e promovendo debates enriquecedores no cenário acadêmico e cultural. Além disso, seu trabalho inspira novas gerações de historiadores a explorarem as interseções entre texto, contexto e a construção do saber.

Ao investigar as práticas de leitura que, segundo Chartier (1991), são variadas e se conectam aos bens simbólicos, resultando em diferentes usos e significados, ou, ao explorar a leitura de um texto específico dirigido a indivíduos únicos, o autor defende que:

A operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades e que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) (Chartier, [1991] 1999, p.178).

O autor se opõe à ideia de uma definição puramente semântica do texto, argumentando que as formas também produzem sentido. Ele afirma que a significação de um texto pode ser alterada quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o apresentam para leitura. Isso porque a leitura é sempre uma prática imersa em gestos, espaços e hábitos; portanto, a história das formas de ler deve identificar as disposições específicas que diferenciam as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

Segundo Chartier ([1991] 1991), a leitura não é apenas uma operação abstrata de compreensão; ela envolve o corpo, a inscrição em um espaço e a relação tanto consigo mesmo quanto com o outro. Por essa razão, ele argumenta que não existe texto desvinculado do suporte que possibilita sua leitura. A compreensão de qualquer escrito está sempre ligada às formas pelas quais ele chega ao leitor, considerando sua produção e a forma de circulação.

Ainda no tocante à leitura, vale considerar que os princípios, os conhecimentos e os comportamentos a serem ensinados mudam com o tempo. Há estudos que indicam que as práticas de leitura evoluíram ao longo da história, assim como a importância atribuída à leitura em diferentes sociedades. De acordo com Chartier (1991), as mudanças nos hábitos de leituras estão relacionadas às evoluções tecnológicas e digitais, à transcrição em rolos para livros, e destes para monitores, nas formas de leitura em voz alta para leitura silenciosa, e nas práticas de leitura, de leitura intensiva para extensiva. Observa-se que, em diversas épocas, existiram variadas práticas de leitura que nem sempre estavam ligadas ao contexto da sala de aula, tampouco, às metodologias adotadas pela escola.

De acordo com referido autor, o ato da leitura não é uma ação cujo resultado final pode ser antecipadamente previsto, nem mesmo pelo autor do texto. No entanto, isso não significa que o leitor esteja completamente livre em suas interpretações ou nas suas escolhas sobre o que e como ler.

Para Chartier (1998), ao concebermos o leitor como alguém sujeito a um único significado, a uma interpretação correta e a uma leitura autorizada, estamos, de certa forma, limitando e desconsiderando a complexidade do processo de leitura. Essa visão restringe o leitor a uma posição passiva, em que ele apenas reproduz sentidos previamente estabelecidos pelo autor ou por uma autoridade interpretativa. No entanto, tal perspectiva ignora um aspecto fundamental do ato de ler: sua dimensão criativa e ativa.

Dessa maneira, Chartier (1998), defende que o ato de ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos individuais. Cada leitor, com sua bagagem cultural, suas experiências e expectativas, recria o texto de maneira singular, estabelecendo sentidos que podem se distanciar, inclusive, das intenções originais do autor. Assim, a leitura é vista como um espaço de liberdade interpretativa, onde o leitor exerce sua autonomia intelectual e participa ativamente da produção de significado.

Chartier (1998) define o termo apropriação de leitura como uma interpretação caracterizada pela multiplicidade de sentidos, pela pluralidade de modos de ler e pela diversidade nas formas de compreender os textos. Essa definição aproxima-se da perspectiva hermenêutica, pois valoriza as múltiplas compreensões, incorporando um contexto sócio-histórico específico. Enquanto a hermenêutica aborda o fenômeno de uma dimensão mais universal, a abordagem de Chartier enfatiza a singularidade das experiências interpretativas.

A abordagem da leitura como prática de apropriação, proposta por Chartier ([1992] 2001a), insere os gestos individuais do leitor em uma narrativa social mais ampla de usos, recepções e interpretações. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa as expectativas que os textos carregam, as quais são moldadas tanto pelas intenções do autor quanto pelos mecanismos de produção e edição. Embora essas práticas estejam condicionadas por normas culturais, sociais e pelas convenções das comunidades de leitores, elas não anulam a agência do sujeito que lê. Ao contrário, mesmo sob certas restrições, a leitura se constitui como um ato criativo, multifacetado e marcado pela singularidade de cada experiência leitora.

Chartier observa que “toda leitura é uma prática de apropriação” ([1992] 2001a, p. 17), destacando que o leitor não é um mero reproduzidor dos sentidos propostos pelo autor, mas alguém que ressignifica o texto a partir de seu horizonte de expectativas, repertório cultural e condições históricas de recepção.

Desse modo, compreendemos que, a partir da relação entre texto, leitor e leitura, se desenvolve por meio da construção dos sentidos do texto através dos diferentes modos de ler. É na leitura que o texto é decifrado e os significados são apreendidos pelo leitor, que, ao concordar ou refutar ao que foi originalmente formulado, pode gerar significados inesperados. Nessa perspectiva, a construção de sentidos ocorre de forma dialógica, nas interações entre as interpretações dos leitores e as elaborações do autor durante o processo de escrita. Segundo Chartier ([1992] 1994, p. 186), essa dinâmica ressalta a riqueza das experiências interpretativas:

[...] Por um lado, os dispositivos formais-textuais ou materiais – inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se, portanto, a partir de uma representação da diferenciação social. Por outro lado, as obras e os objetos produzem sua área social de recepção, muito mais do que as divisões cristalizadas ou prévias o fazem [...].

Nesse contexto, o texto é compreendido como uma produção social, enraizada na realidade que envolve leitores e escritores, formando redes que, embora autônomas, se conectam de maneira significativa. Essa perspectiva dialoga com Chartier (1990), que entende a leitura, a escrita e o próprio texto como práticas sociais inseridas em contextos históricos específicos. Para o autor, a história cultural deve considerar não apenas o que se lê, mas como, por quem e em que condições se lê.

Ao articular dimensões sociais e temporais, a história cultural parte do princípio de que toda manifestação textual está situada em determinado tempo e espaço, sendo condicionada por fatores culturais, políticos e econômicos. Contudo, tanto o autor quanto o leitor são moldados por suas experiências e contextos históricos, o que impacta diretamente a forma como o texto é produzido, interpretado e assimilado. Como afirma Chartier, o sentido de um texto não está apenas em sua materialidade ou intenção autoral, mas é construído na relação com seus leitores e nas práticas culturais que o cercam. Assim, o significado textual não é fixo ou estático, mas resulta de um ambiente social dinâmico, que molda continuamente as formas de apropriação e circulação dos discursos.

Os estudos sobre os modos de ler visam reconstituir trajetórias a partir do texto escrito, abrangendo desde a escrita lida até os gestos expressos, e do livro impresso à interpretação do leitor. Com base nos estudos de Chartier, é possível inferir que o leitor (imaginado e vislumbrado pelo autor, escritor e editor), ao construir seus próprios sentidos de leitura, tende a ir além dessas expectativas, exercitando sua autonomia frente aos determinantes que buscam influenciá-lo. Com base nessa concepção, o autor descreve práticas leitoras cujo objetivo é

decifrar, nas sociedades, eventos comunitários e acontecimentos inseridos nas práticas sociais de leitura. Na seção seguinte, discorreremos sobre a linguagem, tal como se apresenta nos documentos oficiais.

2.4 Multiletramentos e leitura: interfaces, desdobramentos e práticas

Rojó (2009) observa que, ao integrar as práticas sociocomunicativas às práticas letradas na escola, frequentemente se desconsideram as experiências letradas que os sujeitos já possuem. Essas experiências, que incluem diferentes formas de leitura e escrita, desenvolvidas fora do ambiente escolar, são fundamentais para a construção da identidade dos estudantes e suas interações sociais. Assim, quando a escola ignora essas vivências, os alunos podem reagir de maneira crítica, manifestando resistência. Esse fenômeno gera um desconforto significativo, pois instaura uma tensão entre as expectativas institucionais e a realidade das práticas letradas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano.

Essa resistência pode se traduzir em desinteresse, desmotivação e dificuldades de aprendizagem, evidenciando a necessidade de um currículo mais inclusivo que reconheça e valorize a diversidade cultural e as diferentes trajetórias dos estudantes. Ao articular essas práticas de leitura realizadas fora do ambiente escolar integrando-as à sala de aula, a educação pode promover um ambiente mais acolhedor e significativo, que favoreça não apenas o aprendizado, mas também a construção de um sentido de pertencimento e relevância na experiência escolar.

Nessa direção, Rojo (2009, p.11) afirma que a escola precisa “possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. A autora acrescenta que diante de um novo cenário social que abrange práticas de interação diversificadas, tanto no âmbito da leitura quanto da escrita, que vão do real ao virtual, faz-se necessário que a escola e a família estejam abertas as diferentes formas de recepção de textos. Nesse contexto, não existe um único letramento, mas sim letramentos - repertórios múltiplos e situados de leitura e escrita, mediados por diferentes mídias e linguagens. Essa compreensão abre caminho para as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos (*New London Group*, 1996; ROJO, 2012), que sistematiza essa diversidade cultural e semiótica.

Rojó (2012) destaca que, em 1996, um grupo de pesquisadores, durante um colóquio do Grupo Nova Londres, publicou um manifesto que enfatizava a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos. Esse estudo se fundamenta na ideia de que a sociedade contemporânea é

marcada por uma multiplicidade cultural, manifestada através de textos multissemióticos, sejam eles impressos ou digitais.

A proposta da *Pedagogia dos Multiletramentos*, formulada pelo Grupo Nova Londres (*New London Group*) em 1996, configura-se como uma importante reformulação teórico-prática no campo da educação linguística. Em um contexto de rápidas transformações sociais, culturais, tecnológicas e midiáticas, torna-se evidente a limitação das práticas pedagógicas tradicionais, ainda fundamentadas em uma concepção restrita de letramento, centrada predominantemente na linguagem escrita, formal e monolíngue.

Diante desse cenário, Cazden *et al.* (2021) defende a necessidade de um modelo educacional mais abrangente e responsivo às demandas contemporâneas, ou seja, uma pedagogia dos multiletramentos. Para que essa proposta pedagógica se efetive nas escolas, é necessária a valorização das múltiplas formas de expressão e significação que permeiam o cotidiano dos sujeitos, incluindo linguagens visuais, sonoras, digitais, corporais e híbridas, bem como as diferentes variações linguísticas e culturais. Tal abordagem busca não apenas ampliar o repertório comunicativo dos estudantes, mas também promover uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada à diversidade presente na sociedade atual.

A proposta configura-se como uma resposta crítica às limitações do modelo escolar tradicional, o qual tende a marginalizar saberes e formas de expressão oriundos de contextos populares, periféricos ou não hegemônicos. O *New London Group* (1996) argumenta que, para que a escola cumpra efetivamente sua função social e formativa, é imprescindível que incorpore a diversidade linguística e cultural presente na sociedade, bem como as novas linguagens advindas do desenvolvimento das tecnologias digitais. A pedagogia dos multiletramentos não apenas amplia o conceito convencional de letramento, como também propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas, com vistas a torná-las mais sintonizadas com as vivências dos estudantes e com as exigências sociocomunicativas do mundo contemporâneo.

Assim, de acordo com Cazden *et al.* (2021), o conceito de multiletramentos surge como uma resposta inovadora e necessária a duas grandes forças estruturantes da modernidade: por um lado, a crescente diversidade cultural, étnica e linguística dos sujeitos que compõem os espaços escolares e sociais; por outro, a multiplicidade de mídias, gêneros discursivos e formas de expressão simbólica que caracterizam a vida contemporânea. Em um contexto marcado pela globalização, migrações, mobilidade social e redes digitais, torna-se evidente que a concepção tradicional de letramento centrada exclusivamente na leitura e escrita da norma-padrão da língua revela-se insuficiente para abranger a complexidade das práticas sociais de linguagem que predominam na atualidade.

A concepção dos multiletramentos amplia a compreensão do letramento, incorporando a capacidade de interagir com diversos modos de linguagem, como o visual, o gestual, o oral, o espacial e o digital, os quais, muitas vezes, se combinam em produções do diálogo entre diferentes linguagens na construção de sentidos. Para Cazden *et al.* (2021), o conceito de multiletramentos transcende a simples aptidão para dominar a gramática normativa ou produzir textos escritos de acordo com as convenções escolares. Trata-se, sobretudo, de desenvolver a capacidade de transitar entre diferentes linguagens, códigos e contextos comunicacionais, compreendendo as maneiras pelas quais o significado é construído em distintas esferas sociais e culturais. O sujeito letrado, portanto, é aquele que consegue ler criticamente os textos a que tem acesso e produzir seus próprios discursos de forma consciente, reflexiva e criativa.

Por esse viés, os multiletramentos não apenas reconhecem a pluralidade de vozes e culturas, mas também desafiam as práticas pedagógicas a integrarem essa diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais equitativa e conectada com a realidade dos estudantes.

Cazden *et al.* (2021) argumentam que um dos principais méritos da Pedagogia dos Multiletramentos é a proposição de um modelo transformador, que rompe com os modelos instrucionais tradicionais e homogêneos ao se fundamentar em quatro macropráticas pedagógicas essenciais: a prática situada, a instrução explícita, a conscientização crítica e a prática transformada. Esses pilares não devem ser compreendidos como etapas estanques ou lineares, mas como componentes interdependentes e integrados de um processo educacional dinâmico e dialógico.

A *prática situada* valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências socioculturais, reconhecendo-os como sujeitos históricos inseridos em diversas comunidades discursivas. Ao partir da vivência concreta dos alunos, essa prática estabelece uma conexão entre o conteúdo escolar e o cotidiano, promovendo o engajamento e aumentando a relevância da aprendizagem.

A *instrução explícita* enfatiza a importância de ensinar de forma sistemática os recursos linguísticos, semióticos e discursivos que compõem os diferentes gêneros e modos de comunicação. Diferentemente de abordagens que deixam o aprendizado à mercê da simples exposição, essa prática valoriza o ensino planejado e intencional das estruturas e estratégias necessárias para a apropriação crítica das linguagens. A *conscientização crítica* complementa esse processo, promovendo a análise reflexiva dos contextos sociais, culturais, ideológicos e históricos que moldam os discursos. Trata-se, portanto, de desenvolver uma leitura crítica do mundo, reconhecendo que toda linguagem está imersa em relações de poder, e que a capacidade

de interpretar e questionar essas relações é essencial para o exercício pleno da cidadania.

A *prática transformada* completa o ciclo ao incentivar que os aprendizes apliquem os conhecimentos adquiridos em novas situações comunicativas, recriando significados, inovando formas de expressão e atuando de maneira autônoma e criativa em seus respectivos contextos. No entanto, mais do que promover a aprendizagem de maneira tradicional, essas práticas buscam empoderar os sujeitos, permitindo-lhes exercer o papel de autores, intérpretes e críticos de suas próprias realidades. Ao respeitar as origens culturais, linguísticas e sociais dos alunos e fomentar sua participação ativa na construção do conhecimento, a pedagogia dos multiletramentos configura-se como uma proposta democrática, inclusiva e socialmente comprometida com a formação de cidadãos críticos e transformadores.

Cazden *et al.* (2021) destacam que, apesar de sua relevância teórica e do potencial transformador, a proposta dos multiletramentos não está isenta de críticas, tensões e desafios práticos. A implementação efetiva dessa abordagem no cotidiano escolar exige condições estruturais e pedagógicas que nem sempre estão presentes nas realidades educacionais, especialmente em países marcados por desigualdades sociais e educacionais profundas, como o Brasil. Para que os multiletramentos deixem de ser apenas um ideal e se concretizem como prática pedagógica, é imprescindível que se invista em uma formação docente continuada, crítica e contextualizada, capaz de capacitar os educadores a lidar com a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula, bem como com as demandas das novas tecnologias e linguagens.

Vale acrescentar que, além da formação, é imprescindível o investimento em infraestrutura, recursos materiais e acesso às mídias digitais, sem os quais o ensino, baseado em práticas de leitura de textos multissemióticos e no trabalho interdisciplinar, torna-se inviável. Tais demandas esbarram frequentemente em estruturas escolares conservadoras e engessadas, que reproduzem um currículo tradicional centrado em conteúdos fragmentados, avaliações padronizadas e uma visão elitista da linguagem, baseada na norma culta como único parâmetro de competência linguística. Nesse contexto, os multiletramentos podem ser reduzidos a uma prática pontual ou simbólica, sem provocar uma verdadeira transformação no fazer pedagógico.

Outro ponto crítico refere-se ao risco de uma adoção superficial ou distorcida do conceito de multiletramentos, reduzindo-o ao simples uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação (TDIC) em sala de aula ou à introdução de gêneros discursivos digitais sem o devido preparo pedagógico e crítico. Tal redução esvazia o caráter emancipador da proposta e transforma os multiletramentos em uma estratégia meramente instrumental ou decorativa. É fundamental lembrar que o centro da proposta reside na produção de sentidos

contextualizada e crítica, e não apenas no contato com múltiplas mídias. Sem esse comprometimento ético e político com a formação integral do sujeito, os multiletramentos perdem sua potência transformadora e se convertem em uma inovação superficial.

Cazden *et al.* (2021) alertam que, apesar dos inúmeros desafios que cercam a implementação de uma Pedagogia dos Multiletramentos nas escolas, essa proposta permanece como uma contribuição inestimável ao campo educacional contemporâneo. Sua relevância decorre da capacidade de articular teoria e prática em torno de princípios fundamentais, como inclusão, equidade, diversidade, linguagem e poder. Ao deslocar o foco do ensino da linguagem da mera decodificação textual para a produção crítica de sentidos, essa abordagem amplia as fronteiras da educação ao reconhecer que aprender está diretamente ligado ao reconhecimento das identidades culturais, das experiências sociais e das múltiplas formas de expressão dos sujeitos.

Trata-se, portanto, de uma proposta que desafia o paradigma tradicional da escola, ainda marcado por práticas homogeneizadoras e excludentes. Ao defender uma pedagogia plural, situada e responsiva, os multiletramentos se mostram alinhados à complexidade do mundo em que os estudantes vivem, convocando a escola a assumir um compromisso mais efetivo com a diversidade e com a formação crítica dos aprendizes.

A Pedagogia dos Multiletramentos, na perspectiva de Cazden *et al.* (2021), não apenas atualiza os processos de ensino-aprendizagem frente às demandas do século XXI, mas também reposiciona a própria função social da escola. Essa abordagem propõe que a instituição escolar se constitua como um espaço de escuta, diálogo e participação ativa, no qual os estudantes deixem de ser apenas receptores passivos de informações e passem a atuar como sujeitos de linguagem e de conhecimento, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade.

Além disso, o trabalho com diferentes linguagens (verbais, visuais, digitais e sonoras) não se reduz à adoção de novos formatos. Ele implica uma reflexão aprofundada sobre os modos de construção de sentidos, sobre as relações de poder que permeiam os discursos sobre as formas de inclusão e exclusão que se materializam no cotidiano escolar e social.

Por essas razões, a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Cazden *et al.* (2021), constitui-se como uma referência teórica e prática fundamental para educadores comprometidos com uma educação crítica, significativa e emancipadora. Ao integrar diversidade, criticidade e criatividade em uma proposta pedagógica coerente e fundamentada, ela nos convida a repensar o papel da escola em tempos de rápidas transformações e complexas disputas de sentido e, sobretudo, a repensar o papel do professor como mediador de saberes, culturas e vozes, capazes de promover não apenas o aprendizado, mas também a formação ética, cidadã e plural dos

sujeitos.

A partir desse entendimento, alguns documentos oficiais que normatizam e orientam a prática pedagógica nas salas de aula, especialmente a BNCC, começaram a abordar a necessidade de inserir nas práticas escolares os novos letramentos considerados emergentes à sociedade contemporânea.

2.5 A leitura nos documentos oficiais: os PCNs, BNCC e DRC-MT

A leitura, concebida como prática social, discursiva e interacionista, ocupa lugar central nas orientações curriculares que vêm norteando o ensino da Língua Portuguesa nas últimas décadas. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se uma ampliação das concepções de linguagem e de leitura, com destaque para a inserção de abordagens enunciativo-discursivas, centradas nas práticas de uso da linguagem em contextos reais.

Nesse percurso, destaca-se também o papel do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), que se articula às diretrizes da BNCC, promovendo uma valorização da leitura em diferentes suportes e manifestações culturais, como forma de acesso ao imaginário, ao lúdico e à formação estética. A leitura, assim, é entendida não apenas como decodificação, mas como uma prática de produção de sentidos, que mobiliza os saberes do leitor, suas experiências e sua inserção sociocultural.

A linguagem, conforme apresentada nesses documentos, é concebida como uma capacidade humana fundamental de articular significados coletivos e compartilhá-los por meio de sistemas simbólicos e representacionais, os quais se transformam de acordo com as necessidades sociais, culturais e comunicativas dos indivíduos em sociedade. Essa perspectiva inscreve-se em uma concepção interacionista da linguagem, que reconhece o papel ativo dos sujeitos na construção de sentidos e a centralidade do uso da linguagem nas práticas sociais.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) estejam atualmente superados em termos de orientação para a educação básica, eles apresentam reflexões relevantes que ainda podem contribuir para o debate no tocante ao uso da linguagem. Um desses pontos é a afirmação de que compreender a arbitrariedade da linguagem permite aos alunos questionar os modos de “ver a si mesmos e ao mundo”. Logo, a linguagem assume um papel central no processo de formação crítica do sujeito.

Com base no exposto, podemos afirmar que a linguagem é uma construção humana; entretanto, há um paradoxo essencial: ao mesmo tempo em que o ser humano produz e

influencia a linguagem, ele também é por ela constituído e influenciado. Isso significa que a linguagem não é neutra nem existe isoladamente, mas está sempre inserida em contextos sociais, culturais e históricos. Sua principal função é mediar a interação entre os indivíduos, sendo, portanto, um instrumento fundamental de construção de significados e de participação na vida em sociedade.

Observa-se que as diversas formas de linguagem se entrecruzam e se confrontam nas práticas sociais e ao longo da história. Nesses espaços, por meio das interações discursivas, as linguagens são constantemente negociadas, configurando uma arena de disputas simbólicas entre aqueles que buscam preservar significados hegemônicos e os que intentam subvertê-los ou resignificá-los.

De acordo com os PCN, as condições de produção e as formas discursivas expressavam o caráter ideológico da linguagem, o que evidenciava que ela ia muito além de um simples instrumento de comunicação. E os sujeitos, em sua diversidade e singularidade, não apenas comunicavam ideias, mas também realizavam ações e construía sentidos que impactavam o tecido social.

Os PCN propunham uma abordagem de ensino de caráter sociointeracionista, na qual o processo de ensino-aprendizagem deveria ser fundamentado em propostas interativas, integradas a um processo discursivo que construísse o pensamento simbólico de cada aluno e da sociedade como um todo. Essa visão ressaltava a natureza social e interativa da linguagem e contrastava com as concepções tradicionais, desvinculadas do uso social.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (Lei n. 13.415/2017), que aprofunda a abordagem da linguagem, especialmente da leitura, ao incluir uma perspectiva mais ampla sobre o uso da tecnologia no ambiente escolar, em particular nas práticas docentes que envolvem diferentes tipos de leitura. A BNCC também atualiza vários termos e conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscando harmonizar o aprendizado às características de diferentes regiões do Brasil. O objetivo é que, independentemente das distintas realidades socioculturais, seja no Norte ou no Sul, os estudantes desenvolvam competências comuns para se engajarem em práticas de linguagem. Entre essas competências, destaca-se a curadoria de informação, definida pela BNCC como “busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação (...) podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos” (BRASIL, 2017, p. 85).

A BNCC (2017), ao contrário dos PCN (1998), é publicada em um contexto de intensa efervescência das TDIC. Por esse motivo, ela traz atualizações teóricas, especialmente no que se refere à cultura digital quando menciona, na competência Geral 5 (Brasil, 2017, p. 9):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A BNCC, especialmente no ensino de língua Portuguesa, propõe desenvolver nos estudantes a capacidade de atuar de forma crítica, ética e criativa nas práticas de linguagem, especialmente naquelas mediadas pelas tecnologias digitais. Dessa forma, busca-se promover a leitura crítica de diferentes gêneros discursivos, com ênfase nos que circulam em ambientes digitais, como notícias on-line, postagens em redes sociais, *blogs*, vídeos e *podcasts*. Vale acrescentar que, no bojo dos objetivos destinados ao ensino da Língua Portuguesa, destaca-se a produção de textos que articulem linguagem verbal, visual e sonora, como vídeos, apresentações, memes, resenhas digitais, infográficos e *podcasts*.

A proposta também contempla a compreensão e análise dos efeitos de sentido produzidos por recursos linguísticos e tecnológicos, como *emojis*, *hiperlinks*, *hashtags*, imagens e trilhas sonoras. Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento da autoria e do protagonismo na produção textual, com responsabilidade ética, respeito aos direitos autorais e às normas de convivência digital. Por fim, valoriza-se a participação ativa dos alunos em práticas sociais de linguagem que se dão nas mídias digitais, como fóruns, *chats*, redes sociais e comunidades virtuais de leitura e escrita.

Vale destacar que a competência geral 5 da BNCC está alinhada ao conceito de multiletramentos, desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres, que amplia a noção tradicional de letramento para incluir as múltiplas formas de linguagem presentes nas sociedades digitais e multiculturais. Os multiletramentos reconhecem que, além da leitura e escrita convencional, os sujeitos precisam lidar com os diferentes modos de representação e com a diversidade cultural e linguística presente nas interações sociais mediadas pela tecnologia.

Nessa direção, ao incorporar a cultura digital como uma competência essencial, a BNCC valoriza a capacidade de o estudante não apenas consumir informações, mas também produzir conteúdos em diferentes mídias e plataformas, compreendendo os efeitos de sentido produzidos por recursos multissemióticos como *emojis*, infográficos, *links*, memes, dentre outros. Essa abordagem dialoga diretamente com os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, que, conforme a Base, deve promover práticas de leitura, escrita, escuta e produção textual em múltiplos gêneros e linguagens, preparando o aluno para interagir criticamente com os textos do mundo contemporâneo.

Dessa forma, a Competência 5 da BNCC e a proposta dos multiletramentos se articulam na promoção de uma formação linguística mais abrangente, inclusiva e alinhada às vivências dos estudantes. Ambas reconhecem a escola como um espaço fundamental para preparar os sujeitos a interagir de maneira crítica, ética e ativa nas práticas sociais contemporâneas, especialmente aquelas mediadas pelas tecnologias digitais.

Conforme Barbosa e Rojo (2019), a BNCC adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Diferentemente dos PCNs, que enfatizavam os processos de textualização, a BNCC valoriza as condições de produção, recepção e circulação dos enunciados, bem como a autoria discursiva e os papéis sociais envolvidos. Essa orientação implica que as metodologias de ensino devem considerar as práticas relacionadas aos gêneros discursivos e aos contextos reais de uso, reconhecendo que as habilidades leitoras emergem diretamente dessas interações.

Na BNCC (Brasil, 2017), o eixo Leitura compreende um conjunto amplo e diversificado de práticas de linguagem que emergem da interação ativa do leitor, do ouvinte ou do espectador com os textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos, e da consequente construção de sentidos a partir dessa relação. A leitura, nesse contexto, é concebida não como um ato passivo de recepção, mas como um processo dialógico, crítico e reflexivo, no qual o sujeito interage com diferentes linguagens e modos de representação do mundo.

Dentre as práticas contempladas por esse eixo, destacam-se: a fruição estética de textos literários e artísticos; o desenvolvimento de pesquisas e a produção de fundamentações teóricas em contextos escolares e acadêmicos; a leitura funcional voltada à realização de procedimentos técnicos ou operacionais; o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica sobre questões sociais contemporâneas; a elaboração e defesa de pontos de vista no espaço público; e a apropriação de informações para a realização de projetos pessoais, profissionais ou coletivos, entre outras possibilidades que dialogam com a complexidade da vida social e cultural.

Essas práticas estão em consonância com as competências gerais da BNCC, que orientam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão, ao uso e à produção de diferentes linguagens, à valorização da diversidade cultural, ao exercício da argumentação ética e responsável, e à resolução de problemas por meio do pensamento crítico e criativo. Assim, o eixo Leitura, ao ser concebido de forma ampliada e transversal, assume papel central na formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos, capazes de interagir com os múltiplos textos que compõem a realidade contemporânea, conforme expressas nas competências gerais 3, 4, 5 e 6 (Brasil, 2017, p. 18):

- 3 Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4 Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilite entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

No contexto da BNCC, a leitura é concebida de forma ampliada, ultrapassando a compreensão tradicional centrada exclusivamente no texto escrito. Essa perspectiva reconhece que, na sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade de linguagens e pela crescente presença de recursos tecnológicos, os sujeitos se relacionam com uma variedade de textos compostos por diferentes sistemas semióticos. Assim, a leitura abrange não apenas a compreensão de textos verbais, mas também de textos constituídos por outras materialidades (verbal, visual, sonora etc.).

Complementarmente, a BNCC contempla a leitura de produções sonoras, como músicas, efeitos sonoros e *podcasts*, reconhecendo que esses elementos não apenas podem acompanhar a linguagem verbal ou oral em um texto, mas também co-significam no engendramento de linguagens. Essa concepção dialoga com os pressupostos teóricos da Pedagogia dos multiletramentos, ao valorizar a pluralidade de linguagens como parte integrante das práticas sociais de leitura e escrita. O sujeito leitor, portanto, deve ser capaz de interagir criticamente com essa diversidade textual, compreendendo as articulações entre texto, imagem, som e movimento na construção de sentidos.

A leitura, não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social e cultural que envolve múltiplas competências interpretativas. Essa abordagem busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender, analisar, fruir e produzir sentidos em contextos variados, estimulando, assim, uma formação crítica, criativa e eticamente comprometida com a realidade em que estão inseridos, conforme apresenta:

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagem. Assim, a BNCC para Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (Brasil, 2017, p. 63).

Na seção dedicada à Língua Portuguesa, a BNCC estabelece o texto como eixo central das práticas de linguagem. No entanto, a noção de texto vai além da modalidade verbal e escrita, sendo compreendida de forma ampliada, como uma construção que integra múltiplas linguagens, ou seja, resultado da combinação entre elementos verbais, visuais, gestuais e sonoros.

Vale destacar que essa concepção dialoga com as exigências da sociedade contemporânea, em que a comunicação se realiza por meio de múltiplos formatos e mídias, como vídeos, infográficos, memes, redes sociais e campanhas publicitárias. Dessa forma, a BNCC amplia também a noção de letramento, propondo que o estudante desenvolva não apenas as habilidades de ler e produzir textos escritos, mas também as de interpretação dos efeitos de sentido de textos que combinam diversas linguagens.

Outro fator relevante nesse documento, é a valorização dos diversos suportes em que os textos circulam, seja em papel, em telas digitais, em mídias sonoras, entre outros. Essa diversidade demanda da escola a ampliação de suas práticas pedagógicas, incorporando gêneros discursivos variados e mais próximos da realidade dos estudantes. Tal perspectiva evidencia uma abordagem contemporânea e abrangente do ensino de Língua Portuguesa, alinhada aos contextos socioculturais e tecnológicos atuais, com o objetivo de formar sujeitos críticos, capazes de atuar de forma competente nas diferentes esferas da vida em sociedade.

O tratamento das práticas leitoras, conforme delineado na BNCC, é estruturado a partir de sete dimensões fundamentais, que operam como eixos organizadores das competências necessárias ao desenvolvimento pleno da leitura nos diversos níveis da Educação Básica. Essas dimensões são apresentadas de forma sistematizada em um quadro distribuído no documento.

Conforme se observa, no quadro a seguir, extraído do eixo Leitura da BNCC, essas dimensões e habilidades oferecem aos educadores diretrizes claras para o planejamento de práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para o letramento pleno dos estudantes,

respeitando a diversidade de contextos e a multiplicidade de linguagens que compõem a cultura contemporânea:

Quadro 1 – Eixos de Leitura

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
---	---

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social¹, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a

	acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulem em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Brasil (2017, p. 72-74).

O Quadro 1 organiza, na coluna à esquerda, as sete dimensões da leitura, cada uma representando aspectos fundamentais da formação do leitor, tais como a compreensão literal e inferencial, a análise da linguagem e dos efeitos de sentido, a ativação de conhecimentos prévios e a apreciação estética, entre outros. Observa-se que as 29 habilidades são correlatas e articulam, de forma progressiva, os saberes e competências necessários à construção de uma leitura crítica, reflexiva e contextualizada. Essas habilidades abrangem diferentes níveis de complexidade cognitiva, desde o reconhecimento de informações explícitas até a análise crítica de discursos e a produção de inferências complexas, considerando os múltiplos gêneros e suportes textuais com os quais o estudante interage ao longo de sua trajetória formativa.

A BNCC enfatiza que tais habilidades devem ser desenvolvidas de forma contínua, articulada e contextualizada em propostas pedagógicas que respeitem a etapa de aprendizagem do aluno, mas que também o desafiem cognitivamente. Desse modo, a trajetória formativa do

leitor deve estar ancorada em práticas que promovam, simultaneamente, o domínio técnico da leitura e a capacidade de interpretar o mundo, em consonância com os princípios de uma educação emancipadora. A leitura deixa, assim, de ser um fim em si mesma para se tornar uma ferramenta de acesso ao conhecimento, à cidadania e à transformação social.

Na perspectiva da BNCC, as habilidades são desenvolvidas de forma contextualizada, em sintonia com a leitura dos gêneros que circulam nos diferentes campos da vida cotidiana; ou seja, a leitura aliada à escrita, à fala, ao tato e ao gesto, está entre os recursos fundamentais para a sociedade adquirir, processar e dominar conhecimento. Continuamente absorvemos e interpretamos nosso entorno: gestos, textos escritos, placas e eventos. O ato de ler, visto por esse prisma, é uma prática social e participativa, em que se observa a interação constante entre o leitor e autor, mediado pelo texto.

O ensino da leitura, portanto, passou a valorizar mais a função da linguagem como forma de interação entre os sujeitos em diferentes contextos sociais, culturais e históricos. A ênfase no enunciado, ao invés de uma análise puramente formal da língua, trouxe uma perspectiva mais dinâmica e interativa sobre o uso da linguagem, refletindo sua aplicação em situações reais de comunicação. Isso permitiu uma abordagem mais integradora no ensino, que considera não apenas a estrutura linguística, mas também os aspectos pragmáticos e socioculturais das interações verbais.

Nesse contexto, o conceito de *gênero discursivo* (Bakhtin, 2016) assume centralidade nas práticas de linguagem prescritas pela Base Nacional Comum Curricular, pois abrange as diferentes formas de utilização da língua que circulam em contextos diversos. Os gêneros discursivos passam a ser entendidos como categorias que organizam e orientam a produção e interpretação de textos, definidos por suas características de forma, conteúdo e função comunicativa. Essa noção engloba uma ampla gama de práticas de comunicação - narrativas, descrições, instruções, argumentos, entre outras - presentes em textos escritos, orais e multissemióticos, que se configuram conforme a situação comunicativa e o público-alvo.

A BNCC, ao adotar essa concepção, busca proporcionar aos estudantes um aprendizado mais significativo e contextualizado, que os prepare para atuar de maneira eficaz e crítica nas mais diversas situações comunicativas. Além disso, ao enfatizar a importância dos gêneros discursivos, ela propõe que os alunos não apenas compreendam e produzam textos de diferentes naturezas, mas também adquiram a habilidade de adaptar sua linguagem conforme o contexto e os objetivos comunicativos. Esse movimento valoriza a diversidade e a complexidade dos gêneros discursivos que circulam no cotidiano, permitindo que os estudantes se tornem mais aptos a interagir de forma competente em diferentes esferas sociais e culturais, desenvolvendo

uma competência linguística mais abrangente e reflexiva.

Vale enfatizar que a BNCC é um documento normativo que estabelece, de forma progressiva e integrada, as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BNCC, 2017). Ela funciona como um guia nacional para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras, visando não apenas promover a formação integral dos indivíduos, mas também contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e participativa. Assim, a BNCC representa um esforço significativo para superar a fragmentação das políticas educacionais em todo território brasileiro.

Nesse sentido, é importante destacar que é no contexto do currículo que os objetos de ensino são definidos e adaptados. Portanto, compreender como a prática da leitura é tratada na BNCC torna-se fundamental, uma vez que esse documento oficial impacta diretamente as estratégias de ensino da leitura no Brasil.

Outro aspecto relevante que merece atenção é a relação entre o leitor e o autor, mediada pelo texto materializado em um determinado gênero discursivo. Nesse processo dialógico, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios para interagir com os sentidos propostos pelo autor, construindo, assim, sua compreensão. Essa abordagem enfatiza que a interação entre leitor e autor, por meio do texto, é fundamental para o estabelecimento de um diálogo e para a construção ativa de sentidos e respostas.

Em síntese, a perspectiva interacionista do ensino-aprendizagem da leitura defende que o significado de um enunciado ou texto emerge do processo de interlocução entre os sujeitos envolvidos, mediados pelas materialidades linguísticas e discursivas do gênero em questão. Tal concepção baseia-se na concepção de linguagem, proposta por Volóchinov (2017), como atividade essencialmente interacional. Nessa mesma direção, Garcez (2000, p. 5) afirma que “a própria construção original do texto inclui essa possibilidade ilimitada, infinita, de diálogo, esse caráter interativo primordial mencionado por Bakhtin”. O universo discursivo, permeado pela leitura e pela escrita, é, portanto, essencialmente dialógico. Isso significa que nenhum discurso se constitui de forma isolada; ao contrário, ele sempre responde a outros discursos e antecipa réplicas, sendo produto da interação ativa entre os sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma prática social enriquecida pela abordagem discursiva. A abordagem interacionista passa a considerar não apenas o leitor e o texto, mas também o autor, mediados por um gênero discursivo. Dessa forma, podemos afirmar que a leitura é uma interação complexa entre texto, leitor e autor, cada um contribuindo em

contextos específicos e estabelecendo interações significativas nos ambientes em que se desenvolvem.

Nessa direção, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – DRC-MT (MATO GROSSO, 2018) busca fortalecer as práticas de ensino da Língua Portuguesa no universo escolar do estado de Mato Grosso, ao promover o desenvolvimento do senso estético, a valorização da leitura em diferentes suportes e manifestações artístico-culturais, reconhecendo nelas formas de acesso ao lúdico, ao imaginário e ao encantamento. Trata-se do reconhecimento do potencial transformador e humanizador da leitura, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a organização curricular à luz das competências gerais da BNCC, apresenta:

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (...) é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2017, p. 68).

Com base no excerto, é possível perceber a importância de valorizar a diversidade cultural nos conteúdos e materiais trabalhados em sala de aula. Ao defender o equilíbrio entre o cânone literário, composto por obras clássicas e tradicionalmente reconhecidas, e outras manifestações culturais, como as produções marginais, populares, midiáticas e juvenis, a BNCC propõe uma ruptura com visões excludentes de cultura e literatura, reconhecendo a legitimidade e o valor das múltiplas expressões culturais existentes na sociedade moderna.

Essa abordagem busca não apenas ampliar o repertório cultural dos estudantes, mas também favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e aberta à diversidade ao promover o contato com o diferente seja no campo estético, ideológico, social ou cultural. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa assume uma função formativa essencial: contribuir para a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender a complexidade do mundo e de atuar de forma ativa, reflexiva e respeitosa na vida em sociedade. A DRC – MT (2018) dialoga com a BNCC ao afirmar que:

O tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a aceitar seu conhecimento prévio, seja advindo de práticas escolares, seja considerando os textos que circula em seu meio, ampliando seu repertório com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artísticos culturais, publicitários,

mediáticos, e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros temas. (Mato Grosso, 2018, p. 20)

A valorização dos textos que circulam em diferentes esferas sociais também é destacada pela DRC-MT (2018), em consonância com as diretrizes da BNCC. Tal reconhecimento parte da compreensão de que, no mundo contemporâneo, os textos se manifestam de maneira híbrida e dinâmica, atravessando diferentes meios e formatos que fazem parte do cotidiano dos estudantes. A escola, nesse cenário, precisa repensar e expandir suas práticas pedagógicas, incorporando gêneros discursivos diversos, que dialoguem com a multiplicidade de linguagens e suportes presentes nas vivências sociais.

Assim, a DRC-MT, ao considerar as especificidades do contexto do estado de Mato Grosso, reforça a importância de um currículo que valorize a pluralidade cultural, linguística e midiática da região. Isso inclui não apenas o reconhecimento dos textos que circulam em diferentes mídias, mas também daqueles que expressam saberes locais, tradições orais, manifestações culturais indígenas, quilombolas e de comunidades do campo. Portanto, trabalhar com textos em múltiplos suportes não é apenas uma exigência técnica, mas um compromisso com uma educação que respeita e dialoga com as realidades regionais.

A DRC-MT (2018) enfatiza também que, para promover uma aprendizagem significativa, é necessário criar pontes entre os conteúdos escolares e os contextos de vida dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da competência leitora e escritora em diferentes modalidades textuais em contextos de uso. Tal perspectiva revela uma abordagem contemporânea, crítica e inclusiva do ensino de Língua Portuguesa, orientada para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente engajados, aptos a interagir, interpretar e produzir sentidos em uma sociedade cada vez mais plural, digital e intercultural.

Diante desse contexto, para a realização da presente pesquisa, os documentos oficiais, mencionados anteriormente assumem caráter balizadores para o tratamento dos dados, pois eles estabelecem normas, orientam e direcionam o trabalho com a linguagem na esfera escolar. Assim como os aportes teóricos que discorrem sobre as práticas de ensino da leitura no contexto escolar são imprescindíveis para a consistência científica da tese.

Neste capítulo, buscamos construir uma base teórica sólida para a compreensão da leitura como prática discursiva, social e histórica, fundamentada principalmente na perspectiva enunciativo-dialógica do Círculo de Bakhtin. A leitura foi entendida não como uma atividade isolada e técnica, mas como uma forma de interação entre sujeitos históricos mediados pelo

texto, no qual o sentido emerge da relação entre leitor, autor e contexto. Tal concepção amplia a noção tradicional de leitura, destacando o papel ativo do leitor na construção de significados.

Em seguida, refletimos sobre os multiletramentos como uma abordagem que responde às novas demandas da cultura digital e da diversidade linguístico-cultural presente nas práticas sociais contemporâneas. Essa perspectiva amplia o conceito de leitura ao reconhecer a multiplicidade de linguagens, suportes e contextos, exigindo do leitor habilidades críticas e responsivas diante das transformações nos modos de produção e circulação dos textos.

Por fim, examinamos o lugar da leitura nos documentos oficiais – PCNs, BNCC e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), evidenciando como tais diretrizes incorporam, ainda que com diferentes ênfases, as contribuições teóricas sobre a leitura e os multiletramentos. As diretrizes apontam para a necessidade de formar leitores competentes, críticos e sensíveis às diversas manifestações discursivas que atravessam o cotidiano escolar e social.

Dessa forma, as contribuições aqui discutidas fundamentam o percurso analítico desta tese, ancorando a pesquisa em concepções contemporâneas e comprometidas com uma educação linguística plural, crítica e transformadora.

À luz do que foi discutido sobre leitura e multiletramentos nos documentos oficiais (PCNs, BNCC e DRC-MT), consolidamos o horizonte teórico que orienta esta investigação e a formação de leitores críticos, competentes e sensíveis à materialidade verbo-visual constitutiva dos textos.

No próximo capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, a constituição do *corpus* e os procedimentos de análise.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida e da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas.

*Mikhail Bakhtin*³

Neste capítulo, descrevemos a metodologia empregada neste estudo. Inicialmente, situamos nossa pesquisa no contexto da base teórica que a fundamenta, a Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin e o Círculo, e a relacionamos com os objetivos e questões que guiam nosso trabalho. Em seguida, detalhamos o percurso metodológico, que inclui os critérios e os procedimentos para a seleção, a descrição do material didático e os métodos de delimitação e análise do *corpus*. Para tanto, especificamos as técnicas empregadas para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados. Por último, discutimos as fases de sistematização e de apresentação dos resultados, com o objetivo de garantir que as conclusões estejam em consonância com a fundamentação teórica e as questões de pesquisa definidas.

Esta pesquisa é realizada no âmbito da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. De modo específico, busca analisar as atividades de leitura de textos verbo-visuais no material apostilado de Língua Portuguesa dos anos finais (exemplar do professor), do ensino fundamental. O material didático foi publicado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pelo Sistema Maxi de Ensino da Editora Somos Sistema de Ensino em 2022.

3.1 Contextualização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem dialógica, fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso, desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo. Essa perspectiva teórica entende o pesquisador como um sujeito cognoscente e o objeto de

³ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 141.

estudo como um sujeito cognoscível, o que estabelece uma relação dialógica e contínua entre o eu e o outro. Desse modo, o objeto não é simplesmente uma entidade em si, mas ganha o *status* de sujeito que se forma pela interação com o olhar exotópico e interpretativo do pesquisador. Nas palavras de Bakhtin (2011a, p. 394).

[...] a complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas o meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro).

Como esta pesquisa se situa no campo das ciências humanas, consideramos que a dialogicidade é inerente tanto ao processo teórico quanto ao prático das atividades realizadas pelo pesquisador nessa área. Segundo Bakhtin (2011a, p. 400), é por intermédio do processo reflexivo, em diálogo com a Filosofia, que começa a cientificidade exata e termina a heterocientificidade, definida como a metalinguagem de todas as ciências. A teoria bakhtiniana propõe um processo dialógico que abrange o *eu* e o *outro*, o grande e o pequeno tempo, como elementos constituintes e constituídos por enunciados concretos.

Sabemos que todo enunciado é uma resposta originada de um sujeito que adota uma atitude responsiva como expressão de sua compreensão sobre determinado tema. Assim, esta pesquisa se configura como um esforço para promover o diálogo e a dialeticidade nas ciências humanas. Ao longo de todo o processo, buscamos manter um movimento dialógico, com o objetivo de valorizar as produções e os efeitos de sentido emergentes da relação entre o pesquisador e o objeto de estudo.

3.1.1 Objetivos, questões de pesquisa e hipótese

Objetivo geral

Investigar a proposta de leitura de textos cujo plano de expressão é o verbo-visual, em apostilas impressas do Sistema Estruturado de Língua Portuguesa (anos finais do EF, 6º ao 9º), adotadas pelo Governo do Estado de Mato Grosso a partir de 2022, compreendendo como essa

proposta contribui (ou não) para a formação de leitores críticos e para o desenvolvimento de habilidades de multiletramentos, em diálogo com a BNCC⁴.

Objetivos específicos

1. Identificar quais gêneros discursivos verbo-visuais são priorizados nas atividades de leitura e compreensão das referidas apostilas.
2. Descrever as *relações dialógicas* que se estabelecem entre os comandos das atividades e os textos verbo-visuais apresentados.
3. Analisar as formas de tratamento dadas aos textos (orientações, perguntas, critérios de correção, modelos de resposta) e avaliar em que medida tais procedimentos favorecem a formação leitora crítica e os multiletramentos.

Questões de pesquisa

1. Quais gêneros discursivos verbo-visuais são mais recorrentes e com que finalidades aparecem nas atividades?
2. Que relações dialógicas se constroem entre os comandos propostos e os textos verbo-visuais (por exemplo: localização de informação, inferência, apreciação crítica, retextualização multimodal)?
3. Em que medida a forma de condução das atividades (tipo de pergunta, sequência, critérios) potencializa — ou restringe — a leitura crítica e os multiletramentos?

Hipótese

Com base nesses objetivos e perguntas, esta pesquisa buscou, por meio da seleção dos recortes dos materiais analisados, identificar quais gêneros discursivos verbo-visuais estão presentes em suas atividades de leitura. A partir desse levantamento, refletimos sobre o potencial dessas escolhas na constituição (ou não) de práticas que favoreçam a formação de leitores críticos.

A definição do material empírico a ser analisado fundamenta-se em dois critérios principais: trata-se de um conjunto de apostilas didáticas que, desde 2022, tem sido amplamente utilizado nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso; e, diferentemente do livro didático tradicional, esse material não passou pelos processos de avaliação e validação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação.

⁴ Neste trabalho, o tratamento de aspectos “estruturais/gramaticais” segue a BNCC (2018) como análise linguística/semiótica integrada à leitura, produção e oralidade, orientada à construção de sentidos no texto e no uso. Não se trata de uma abordagem normativa, mas descritivo-analítica, vinculada às práticas e aos gêneros. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Componente curricular: Língua Portuguesa

3.2 Descrição do material

O material didático impresso de Língua Portuguesa utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental, e que constitui o *corpus* desta pesquisa, corresponde às apostilas elaboradas pelo Sistema Maxi de Ensino, pertencente ao grupo Somos Educação S.A., em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Esse material passou a ser adotado a partir do ano de 2022, com a implantação de um sistema estruturado de ensino na rede estadual de Educação Básica do estado de Mato Grosso.

De acordo com a publicação institucional *Revista Educação 10 Anos: Mato Grosso entre as melhores redes de educação pública do Brasil* (Mato Grosso, 2022), essa iniciativa teve como propósito principal elevar os índices de desempenho educacional dos estudantes da rede pública estadual, com ênfase na melhoria da proficiência em leitura e escrita. A adoção do material apostilado representou, assim, uma mudança significativa na política pedagógica do estado, substituindo os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC).

O material é composto por cadernos organizados por componente curricular, ano escolar e unidade temática, e contempla atividades diversificadas que abrangem diferentes gêneros discursivos, entre os quais se destacam os gêneros verbo-visuais. Essas apostilas são entregues aos estudantes no início de cada bimestre e orientam as práticas pedagógicas nas escolas estaduais, funcionando como base de referência para o ensino de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos informações sobre o material didático impresso analisado:

Tabela 1 – Informações sobre o material didático apostilado

Escola	Título da Obra	Autores	Ano de publicação	Editora	Ano
Escolas Públicas Estaduais de Mato Grosso	Séries Finais – Língua Portuguesa	Larissa Giacometti Paris Maria Cristina Pina Edilson Dias de Moura	2022	Sistema Maxi de Ensino – Fundação Getúlio Vargas (FGV)	6º ao 9º (anos 4 volumes, 2022) - Exemplar do professor

Fonte: Elaborado pelo autor

O *corpus* da pesquisa constitui-se de materiais didáticos de Língua Portuguesa do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), referentes ao ano letivo de 2022. Esses materiais são organizados em quatro volumes por série, correspondentes aos quatro bimestres letivos, totalizando dezesseis volumes. Para esta investigação, foram selecionadas duas unidades por ano/série, perfazendo um total de oito unidades, conforme descrito no Quadro 1, com base em critérios como: presença de gêneros verbo-visuais (como HQs, tirinhas, infográficos, memes, charges e campanhas publicitárias), diversidade de suportes, equilíbrio na distribuição entre os anos escolares e aderência aos fundamentos teóricos da pesquisa.

É importante ressaltar que esta análise se centra nas orientações didático-pedagógicas destinadas ao professor, tais como apresentadas nas seções introdutórias de cada unidade, e as coloca em diálogo com as atividades de leitura efetivamente propostas nos volumes impressos. O foco recai sobre os enunciados verbo-visuais e sobre os modos de leitura e interpretação que o material promove junto ao estudante. A partir disso, selecionamos 17 recortes de textos e atividades de leitura extraídos dos volumes do 6º ao 9º ano, de forma a permitir uma análise mais aprofundada da presença e do tratamento da verbo-visualidade na formação leitora desses anos finais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que esse procedimento possibilita verificar, com maior acurácia, a evolução das propostas de leitura de textos verbo-visuais ao longo desse percurso escolar, especialmente considerando que tal etapa é decisiva para a consolidação das práticas leitoras. Embora a leitura seja constitutiva de todas as fases da educação básica, reconhecemos que é precisamente nos anos finais do Ensino Fundamental que se delineia de maneira mais sistemática uma base sólida e articulada de saberes linguísticos e discursivos, fundamentais para a continuidade dos estudos e para o exercício crítico da leitura no ensino médio. Por isso, consideramos que as intervenções pedagógicas voltadas à leitura de enunciados verbo-visuais devem ser significativamente potencializadas nessa etapa.

Nas imagens a seguir, apresentamos as capas da coleção do material impresso do Sistema Estruturado de Ensino, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A seleção e a análise dessas unidades possibilitam uma compreensão mais aprofundada da evolução das propostas de leitura de textos verbo-visuais ao longo desse ciclo escolar, especialmente no que se refere à consistência e à qualidade das orientações didático-pedagógicas voltadas à formação leitora.

Figura 2 – Capa das apostilas. Vols. 1 e 2



Fonte: Sistema Maxi de Ensino. 2022.

Figura 2 – Capa das apostilas. Vols. 3 e 4



Fonte: Sistema Maxi de Ensino. 2022.

Como podemos observar nas Figuras 1 e 2, as capas das apostilas apresentam-se de forma simples, porém em cores vibrantes com imagens representativas das riquezas mato-grossenses (fauna e flora). O *design* é alegre e dinâmico, o que chama a atenção dos leitores e os convidam a explorarem o material de estudo. Na parte inferior (Figs 1 e 2), lado esquerdo, visualiza-se a logomarca do Estado de Mato Grosso, da Fundação Getúlio Vargas e do sistema Maxi de Ensino. Vale ressaltar que os desenhos, apresentados nas figuras anteriores, foram produzidos por alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, por meio de concurso de desenho, regido por edital específico.

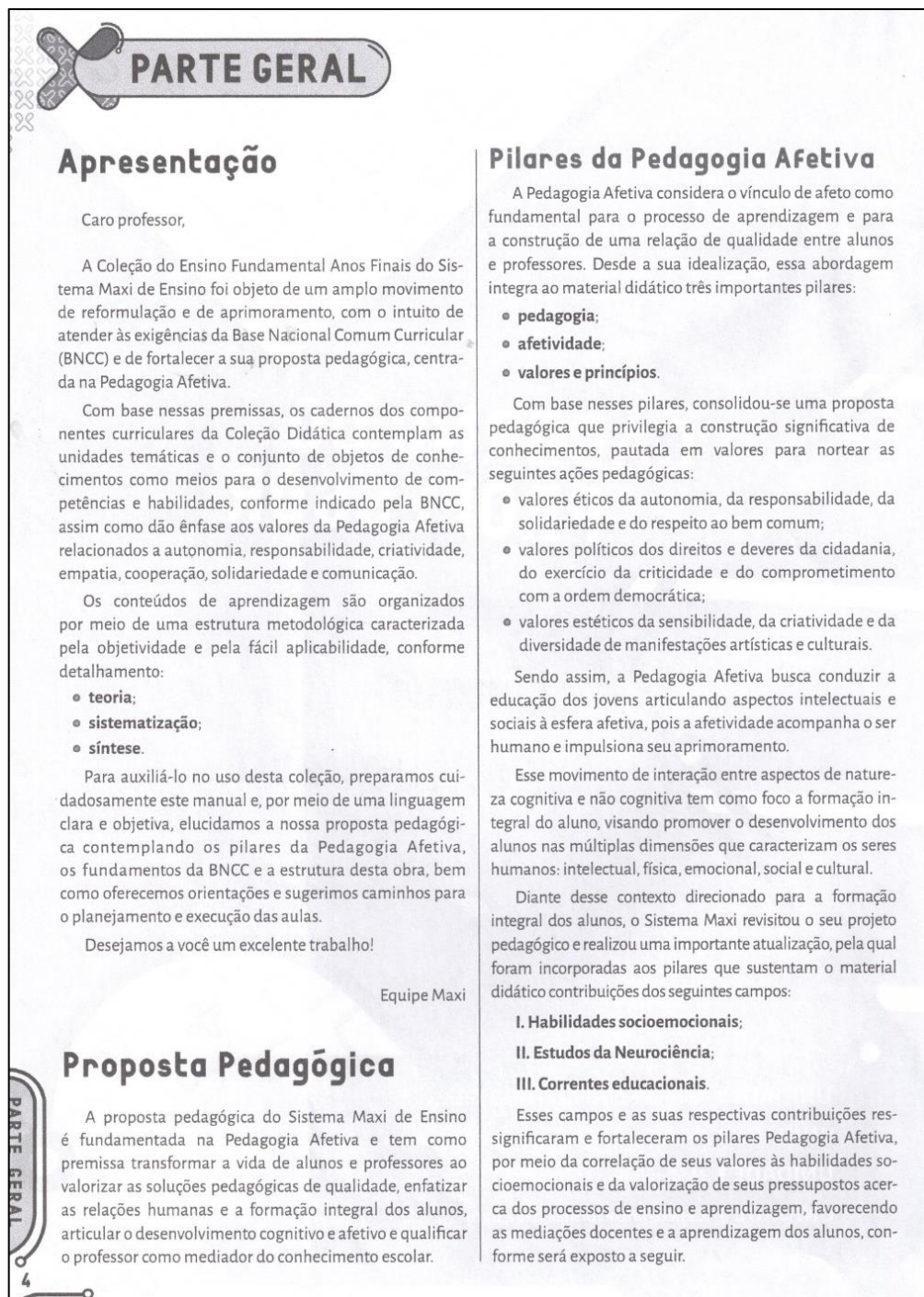
Ainda com base na Revista “*Educação para os 10 anos: Mato Grosso entre as melhores redes de educação no Brasil*”, o objetivo do Estado visa à promoção de melhoria da educação, e a consequente elevação dos índices educacionais ao implementar um “Sistema Estruturado de Ensino”. Esse sistema foi desenvolvido com o objetivo de transformar a abordagem educacional, proporcionar uma estrutura mais organizada e eficiente para o ensino nas escolas do estado. Segundo a Revista, a ação visa garantir uma maior qualidade no processo de aprendizagem, oferecer suporte tanto para os professores quanto para os alunos, e promover uma integração mais eficaz entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Com essa implementação, o governo busca enfrentar os desafios educacionais existentes e promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, conforme descrito abaixo:

Este Sistema Estruturado de Ensino é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático (Apostilas impressas), plataforma digital, a formação de professores, a avaliação e a assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino. Todo o sistema está sob a responsabilidade da FGV, atende às diretrizes da BNCC e está alinhado ao Documento de Referência Curricular para o Estado do Mato Grosso/DRC-MT (Revista Educação 10 anos – MT, p. 9).

Vale destacar que parte deste Sistema Estruturado de Ensino consiste em apostilas consumíveis, organizadas em um único caderno que abrange todas as disciplinas e distribuídas bimestralmente aos estudantes. A disciplina de Língua Portuguesa está inclusa nesse caderno multidisciplinar que é disponibilizado aos alunos, enquanto que, para os professores, o conteúdo dos quatro bimestres é consolidado em um único caderno de estudo, distribuídos em quatro unidades.

Destaca-se que, na parte introdutória da apostila, localizada nas primeiras páginas do material, os autores apresentam aos professores a coleção voltada aos anos finais do ensino fundamental, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 3 – Apresentação aos professores



Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol. 1, 2022, p.4.

Na Figura 3, os autores enfatizam o amplo movimento de reformulação do material, realizado com o objetivo de atender às diretrizes curriculares da BNCC e, ao mesmo tempo, fortalecer uma proposta pedagógica pautada na pedagogia afetiva. Os autores evidenciam o compromisso em alinhar os conteúdos às competências e habilidades previstas na BNCC, ao mesmo tempo em que buscam promover um ambiente educacional mais humanizado e acolhedor.

Observa-se, ainda na Figura 3, os fundamentos da proposta pedagógica adotada, os pilares que sustentam a pedagogia afetiva, bem como a articulação entre habilidades socioemocionais e valores essenciais para a formação integral dos estudantes, como a autonomia, a empatia e a responsabilidade. O texto introdutório também explora as contribuições da neurociência e de diferentes correntes educacionais contemporâneas para a construção desse modelo pedagógico, destacando como esses saberes dialogam com os objetivos formativos da coleção e influenciam diretamente as práticas docentes sugeridas ao longo do material.

Na parte específica do material do professor, os autores tecem comentários sobre a BNCC e a língua portuguesa, pontuam que o documento normativo assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e se estrutura a partir do pressuposto de que os sujeitos usam a língua e as diferentes linguagens em práticas sociais situadas, ou seja, em práticas de letramentos contextualizados, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 4 – Orientações para o professor

PARTE ESPECÍFICA

Orientações para o professor

Caro professor, disponibilizamos a seguir orientações nas quais constam sugestões de planejamento das aulas para ajudá-lo na promoção das aprendizagens dos alunos, por meio da teoria e das atividades de sistematização e de síntese propostas no material didático. Cabe ressaltar que essas sugestões de planejamento são possibilidades de mediação das aulas, que podem e devem ser adaptadas de acordo com as especificidades de seus alunos e da sua escola.

Esperamos contribuir para o desenvolvimento de trabalho ao longo de todo o ano letivo!

Unidade 1 – Desvendando mistérios: narrativas de enigma

Habilidade:

- (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Planejamento

Inicie o trabalho perguntando aos alunos quais filmes, séries, livros ou *games* de enigma eles conhecem. Faça uma lista das sugestões e discuta seu conteúdo com a turma. Pergunte aos alunos o que há de atraente nas narrativas de enigma. Amplie a discussão com algumas questões sobre os itens apontados: como são essas narrativas, as características dos personagens e o que essas histórias têm de interessante. Por fim, informe que a unidade tratará do gênero narrativo de enigma.

Na seção **Interação com o texto**, peça aos alunos que leiam, inicialmente, o texto “Conheça a história da esfinge

na mitologia grega” de forma silenciosa. Depois, convide-os a uma leitura compartilhada. Proponha que se expressem sobre o assunto do texto lido. Esta unidade trata de um dos maiores mistérios da humanidade, a história da esfinge na mitologia grega: “Decifra-me ou devo-ro-te”. Explique que a esfinge é um elemento muito comum na cultura dos povos da Grécia antiga e do Egito antigo.

Na seção **Debates**, essa reflexão sobre o Egito antigo pode ser retomada por meio da discussão oral sobre os hieróglifos, estabelecendo relações interdisciplinares com o componente curricular História e a compreensão desses caracteres como parte do desenvolvimento da escrita ou do código linguístico escrito.

Habilidade:

- (EF67LP28) Descrita anteriormente.

Planejamento

Dando continuidade à seção **Interação com o texto**, faça uma leitura compartilhada da narrativa “Enigma do vô Pepê”. Conforme os enigmas forem aparecendo, interrompa a leitura e peça aos alunos que tentem decifrar a mensagem do avô de forma cooperativa, como foi feito pelas três irmãs na história.

A ideia da cooperação será retomada na seção **Foco na cooperação**. Neste momento do trabalho, relembre a história lida com os alunos: o avô Pepê deixa às netas um tesouro (coleção de moedas, relógios e canetas antigas). Para encontrá-lo, elas terão de decifrar uma mensagem codificada, que dependerá do esforço conjunto das meninas. O resultado não poderia ser melhor, ou seja, a decifração da mensagem, além do fato de terem achado os presentes deixados por ele. Porém, a narrativa finaliza com outro bilhete, em que o avô parabeniza as netas e chama a atenção para o fato de que, para decodificar a mensagem, elas precisaram ter união e cooperação entre si. O avô termina a mensagem desejando que essas atitudes positivas permaneçam na vida das irmãs. Em seguida, explore com os alunos a importância desses dois elementos, lembrados ao final da história, nas relações pessoais do grupo: familiar e escolar, por exemplo. Ressalte o quanto é fundamental a integração dos colegas em sala de aula e proponha que deem exemplos que ilustrem o que está sendo discutido com situações reais vivenciadas por eles.

No vídeo sugerido no box **Click!**, peça aos alunos que discutam com os colegas o que entenderam do significado da palavra **cooperação** e deem um exemplo em uma fra-

Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol. 1, 2022, p.4.

Como é possível observar na Figura 4, os autores disponibilizam orientações aos docentes, fornecendo sugestões práticas de planejamento das aulas com o intuito de auxiliá-los na promoção de uma aprendizagem significativa para os estudantes. Essas orientações buscam não apenas organizar o conteúdo a ser trabalhado, mas também favorecer o desenvolvimento de habilidades específicas previstas na proposta pedagógica, permitindo que o professor tenha clareza sobre os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Ademais, orientam o docente a iniciar a aula de maneira envolvente, propondo uma indagação inicial aos estudantes sobre possíveis filmes ou jogos de enigmas que eles conheçam. Essa estratégia tem como objetivo despertar o interesse e ativar conhecimentos prévios, estabelecendo uma conexão entre o conteúdo a ser trabalhado e o universo cultural dos alunos.

No tocante à metodologia para o trabalho com o texto, os autores sugerem o uso da leitura compartilhada, uma prática pedagógica que favorece a construção coletiva do sentido do texto e estimula a participação ativa dos estudantes.

A seguir, os autores apresentam as unidades da apostila com ênfase nas orientações para o planejamento do professor e nas habilidades a serem exploradas em cada unidade:

Figura 5 – Orientações para o professor

Unidade 1 – Aprendendo com os animais: fábulas

✂

Habilidades trabalhadas na aula: (EF67LP28) (EF69LP53) (EF69LP14) (EF69LP15) (EF67LP23) (EF69LP44)

Planejamento

Para a introdução do gênero em foco na unidade, sugerimos uma roda de leitura de fábulas. Disponibilize alguns livros para que os alunos leiam e discutam a respeito do que foi lido. Outra possibilidade é iniciar o trabalho com os alunos perguntando-lhes sobre o que sabem e se lembram das fábulas. Solicite que encaminhem alguns exemplos de títulos e incentive-os a contá-las. Escreva na lousa os nomes dos textos. A cada uma das narrativas lembradas, discuta o seu contexto, o que traz como mensagem e como se enquadra no gênero que será trabalhado, de acordo com os apontamentos e definições do grupo.

Nesta unidade, apresentamos três exemplos desse gênero: “O leão e o rato”, “A cigarra e a formiga” e “O ratinho, o gato e o galo”.

Na fábula “O leão e o rato”, o rato é perseguido pelos outros animais, que zombam de sua fraqueza, com frequência. Esse elemento da narrativa será aproveitado na seção **Debates** para a discussão oral a respeito de *bullying*.

Para a discussão do tema *gentileza*, sugerimos a apresentação do vídeo: *Give in to giving* (tradução livre: Dia Mundial da Gentileza), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZA4NCUPck>. Acesso em: 2 fev. 2021.

✂

Habilidades trabalhadas na aula: (EF67LP27) (EF67LP28) (EF69LP53) (EF69LP44)

Planejamento

A fábula percorreu séculos, recebeu diversas versões e ainda hoje é fonte de inspiração para muitas releituras e reflexões, que serão passadas aos alunos para que ampliem a sua visão sobre, por exemplo, o papel do artista na sociedade como um trabalhador da arte; representação feita pela cigarra, que alegra o trabalho das formigas com as suas “belas melodias”.

Depois que os alunos lerem o texto da fábula “A cigarra e a formiga” (texto 2), diga-lhes que acompanharão outra versão da narrativa (texto 3). Solicite que leiam a narrativa. Após a leitura, pergunte o que perceberam de semelhanças e diferenças entre os dois textos. Finalizadas as considerações, informe-lhes que o texto 3 é uma paródia da conheci-

da história apresentada no texto 2. Em seguida, explore com a turma o conceito de paródia que aparece na Questão 15.

Em relação ao ícone **Click!**, mostre aos alunos o vídeo da CPTM (Companhia Paulista de Trens Metropolitanos), Dia Mundial da Gentileza, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g-WUjSkk3vc>, (acesso em: 3 abr. 2021), que apresenta um ato de solidariedade no período de pandemia da Covid-19, por meio da produção de máscaras de proteção. Incentive a discussão a respeito do ato solidário dos funcionários em um momento de grande preocupação e de inúmeras necessidades sociais geradas pela crise na saúde. Explore também outras formas de engajamento social que ocorrem em períodos críticos como o vivido pela população, além de alguns itens importantes apresentados no vídeo, tal como a importância do voluntariado como forma ativa de solidariedade. Proponha que a turma encaminhe outros exemplos de ação solidária como exemplo de gentileza com o próximo e atenção ao seu bem-estar.

✂

Habilidade trabalhada na aula: (EF06LP04)

Planejamento

Na seção **Língua em Foco**, os alunos estudarão a classe do substantivo e suas diversas classificações.

Peça aos alunos outros exemplos para cada um dos tipos de substantivos trabalhados nessa seção. Além disso, explore os exemplos apresentados, colocando-os na lousa, incentivando, assim, a participação do grupo nas explicações.

✂

Habilidade trabalhada na aula: (EF06LP04)

Planejamento

Para explicar a flexão de gênero dos substantivos, esclareça a diferença entre **gênero das palavras** e **sexo dos seres vivos**. Proponha que encaminhem outros exemplos. Uma sugestão é realizar uma pesquisa com a turma.

Quanto à flexão de número, proponha que os alunos deem outros exemplos de formação do substantivo no singular e plural e escreva os encaminhamentos na lousa.

✂

Habilidades trabalhadas na aula: (EF69LP47) (EF69LP51) (EF67LP30) (EF67LP38) (EF69LP44)

Planejamento

Pergunte aos alunos em quais outros gêneros textuais são comuns o emprego da personificação e peça a eles que citem exemplos. No conto de fadas “A bela e a fera”, por exemplo, os objetos do castelo agem como seres humanos. O mesmo ocorre nas histórias em quadrinhos do Zé

Embora a organização didática de apresentação do material seja a mesma nos quatro volumes da coleção (6º ao 9º) anos no exemplar do professor, ela difere no material do aluno, conforme as Figuras 6 e 7:

Figura 6 – Conheça o material, páginas iniciais

Conheça o material

O Ensino Fundamental – Anos Finais do Sistema Maxi de Ensino – apresenta quatro cadernos por ano com os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Cada um deles apresenta o conteúdo dividido em unidades com seções, com boxes e com ícones que enriquecem a dinâmica das aulas.

Abertura de Unidade

Apresenta as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serão trabalhadas na unidade.

PERSUADINDO O LEITOR: CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS

INTERAÇÃO COM O TEXTO

"Um cliente substituído é o melhor marketing que uma empresa pode ter." (Gerson Magalhães)

Glossário

Definição de termos em destaque, visando favorecer a compreensão do texto.

Atividades e Tarefa

Atividades de sistematização para serem realizadas em sala de aula ou em casa.

Saberes integrados

Estabelece relações entre conteúdos de diferentes componentes curriculares e outros saberes.

Saiba +

Apresenta curiosidades, sugestões de livros, biografias, contextos importantes para o desenvolvimento científico e assuntos relacionados ao cotidiano.

Click!

O ícone aparece associado a um termo ou a uma expressão em destaque, indicando recursos digitais para o enriquecimento e para a ampliação do conteúdo em estudo. Você poderá acessar esses recursos por meio dos links disponibilizados na plataforma Plurall, no ambiente à direita do caderno digital.

Figura 7 – Conheça o material, páginas iniciais

Atualidades

Aborda os Temas Transversais Contemporâneos alinhados ao conteúdo, estimulando debates sobre assuntos importantes da atualidade.

Atualidades

O poder do cobre

1. [M]ostrar como o cobre atua no cotidiano, a partir de uma matéria do jornal "Folha de São Paulo" (2017), de 10 de maio de 2017, no site www.folha.com.br, acessada em 10 de maio de 2017, e a partir de uma matéria do jornal "O Estado de São Paulo" (2017), de 10 de maio de 2017, no site www.estadonline.com.br, acessada em 10 de maio de 2017.

2. [M]ostrar como o cobre atua no cotidiano, a partir de uma matéria do jornal "Folha de São Paulo" (2017), de 10 de maio de 2017, no site www.folha.com.br, acessada em 10 de maio de 2017, e a partir de uma matéria do jornal "O Estado de São Paulo" (2017), de 10 de maio de 2017, no site www.estadonline.com.br, acessada em 10 de maio de 2017.

SEÇÕES ESPECÍFICAS

LÍNGUA PORTUGUESA

As seções específicas de Língua Portuguesa contemplam as práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto.

- **Interação com o texto**
- **Debates**
- **Língua em Foco**
- **Produção de textos**

Você aprendeu

Sobre a industrialização mundial, escreva e desenhe um mapa mental ou de quadro, para a retomada dos principais conceitos e tópicos trabalhados.

Para finalizar

Atividades de síntese acerca dos principais conteúdos estudados nas quatro unidades do caderno. Você poderá recortar a página e entregar para o professor como avaliação.

Você aprendeu

No final das unidades, você vai encontrar um resumo, no formato de esquema, de mapa mental ou de quadro, para a retomada dos principais conceitos e tópicos trabalhados.

Para finalizar

Atividades de síntese acerca dos principais conteúdos estudados nas quatro unidades do caderno. Você poderá recortar a página e entregar para o professor como avaliação.

CIÊNCIAS

- **Oficina científica**

Sugestões de pesquisas e de experimentações a serem desenvolvidas em sala de aula ou no laboratório.

CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

- **Jogo rápido**

Apresenta atividades para aplicação do conhecimento no decorrer das aulas.

CIÊNCIAS, GEOGRAFIA E MATEMÁTICA

- **Tecnologia**

Estimula o uso de recursos tecnológicos tanto em práticas comuns do dia a dia como na resolução de problemas.

Foco na...

Seção que contempla os valores associados à Pedagogia Afetiva em foco na Coleção. Por meio de textos e de proposições reflexivas, são aprimoradas noções essenciais para o seu desenvolvimento socioemocional.

AUTONOMIA RESPONSABILIDADE CRIATIVIDADE EMPATIA COOPERAÇÃO SOLIDARIEDADE COMUNICAÇÃO

Como podemos observar, o material destinado aos alunos apresenta um formato diferente daquele preparado para os professores. Para os estudantes, o conteúdo é organizado em cadernos multidisciplinares, que integram diversas áreas do conhecimento em uma única proposta pedagógica. Cada caderno reúne glossário, atividades e tarefas, seções de saberes integrados e atualidades, que visam a promoção de uma abordagem mais contextualizada e significativa da aprendizagem.

Esse material é distribuído bimestralmente aos estudantes e recebe a denominação de Caderno 1, Caderno 2, e assim por diante, de acordo com o bimestre correspondente. Cada volume inclui textos, propostas de projetos, atividades e desafios com o objetivo de estimular a participação ativa dos estudantes e de favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades específicas previstas para o ano escolar.

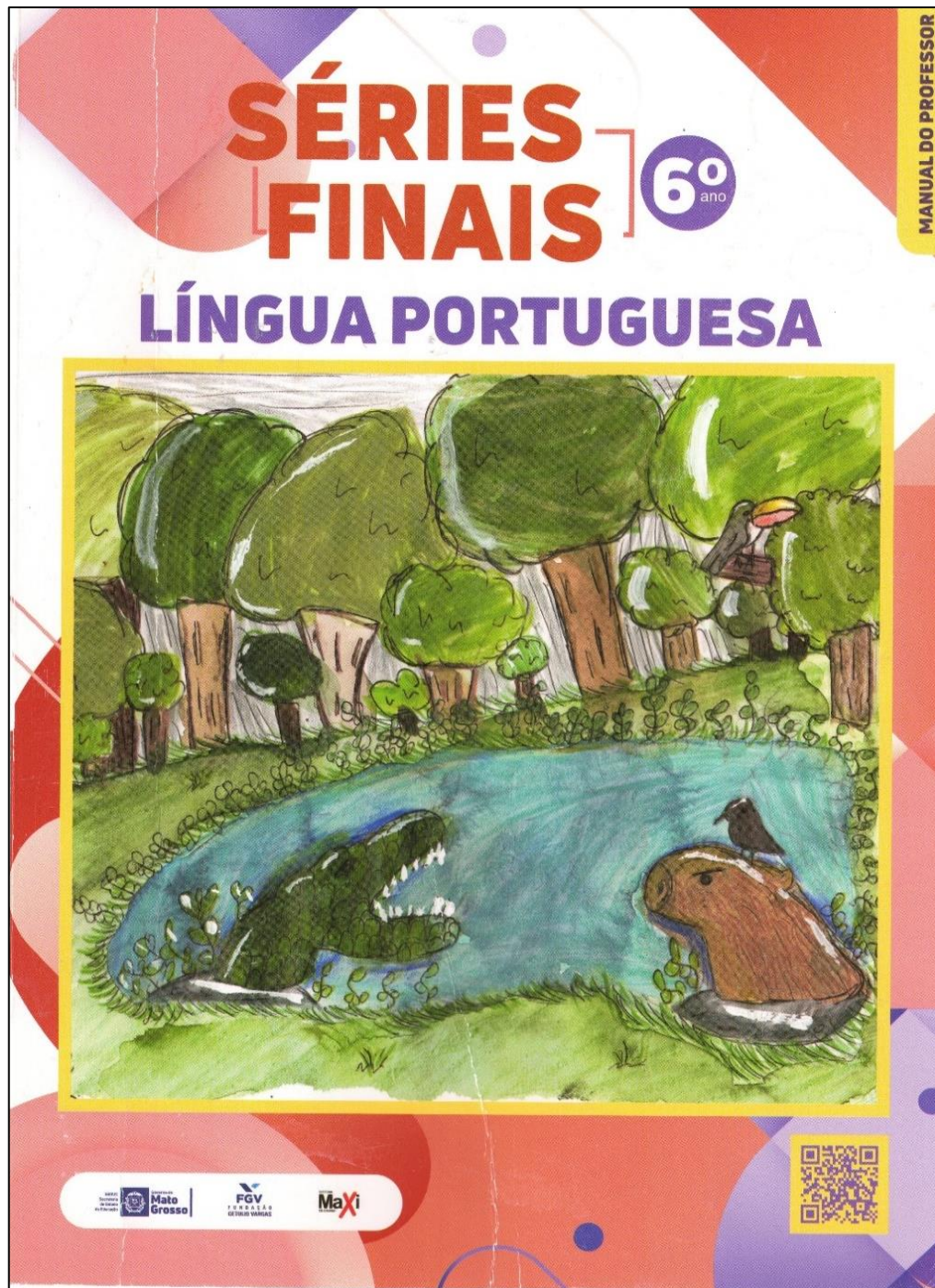
No manual destinado aos professores, os autores oferecem um suporte didático mais aprofundado, que inclui as orientações pedagógicas que auxiliam os docentes na organização e condução das aulas. Apresenta ainda, as respostas sugeridas para as atividades propostas nos cadernos dos alunos, bem como sugestões metodológicas e estratégias para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

3.2.1 Organização didática do material

Nesta seção, realizamos a descrição do material do 6º ano, tal como é apresentado pelos autores: a estrutura, a organização dos conteúdos, os temas abordados e a metodologia proposta no material didático. Para isso, destacamos as estratégias pedagógicas utilizadas e os recursos complementares oferecidos (como atividades, ilustrações, tabelas e gráficos) e a forma como os conceitos são introduzidos ao longo da unidade. Essa descrição tem como objetivo compreender a proposta autoral do material em análise, bem como sua adequação às diretrizes curriculares e às necessidades pedagógicas dessa etapa de ensino.

Na Figura, a seguir, ilustramos uma das capas dos cadernos:

Figura 8 – Capa material do 6º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol.1, 2022.

No caderno do 6º ano, volume do professor, as autoras discorrem sobre a proposta pedagógica da apostila, fundamentadas na Pedagogia Afetiva que tem como premissa transformar a vida dos alunos e dos professores ao valorizar soluções pedagógicas de qualidade. Elas destacam, ainda, os pilares dessa concepção e abordam a correlação entre habilidades socioemocionais e valores presentes nessa abordagem de ensino.

Apresentam ainda, algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular e apresentam o material aos professores. A apostila está dividida em quatro blocos que correspondem aos quatro bimestres do ano letivo. Os três primeiros blocos são compostos por quatro unidades temáticas, e o último por três, conforme se exemplifica na figura a seguir:

Figura 9 – Sumário das unidades



Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol.1, 2022.

Como é possível no exemplo da Figura 9, o sumário das unidades das apostilas inicia com a apresentação dos principais temas a serem trabalhados no volume do livro, destacando a unidade temática da BNCC - neste caso, *Leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica*.

Na sequência, as autoras apresentam a organização das atividades dos cadernos. Na figura a seguir, apresentamos o exemplo do caderno 1:

Figura 10 – Organização das atividades

Conheça o material A coleção é composta por cadernos organizados em unidades, sendo cada uma delas dividida nos três blocos que traduzem a estrutura metodológica do material – teoria, sistematização e síntese –, os quais são desenvolvidos por meio de seções, boxes e ícone. Confira, a seguir, os elementos que compõem as páginas de abertura, boxes, seções e ícone. Páginas de abertura do componente curricular e das unidades do caderno A abertura do componente curricular traz o sumário das unidades, imagem e texto com a predição dos conteúdos do caderno. Todos esses elementos propiciam o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas abordadas. A abertura da unidade traz os códigos das habilidades da BNCC contempladas. Texto principal da unidade Texto autoral contemplando a teoria, ou seja, os conteúdos de aprendizagem, de forma contextualizada e progressiva, caracterizado pelo rigor conceitual e enriquecido por imagens diversas (ilustrações, fotografias, tabelas, mapas, gráficos, etc.), ícones e boxes para a ampliação do conhecimento. Seções  Atividades A seção Atividades traz questões para serem realizadas em sala de aula, logo após uma aula ou dupla de aulas previstas.  Tarefas Na seção Tarefas, são apresentadas questões para serem realizadas em extraclasses, para a retomada dos conteúdos abordados em sala de aula. Foco na... É uma seção que contempla os valores associados à Pedagogia Afetiva em foco nesta coleção, por meio de textos para a contextualização e de proposições reflexivas.  Atualidades A seção traz um texto acerca de um tema transversal contemporâneo alinhado ao conteúdo do caderno, seguido de uma reflexão para discussão oral de modo a propiciar a ampliação do repertório sociocultural e o posicionamento do aluno sobre temas relevantes da atualidade.	 Você aprendeu É uma seção de síntese, atraente do ponto de vista visual, com formato de esquema interativo para a retomada dos principais tópicos trabalhados na unidade.  Para finalizar Disponível no final do caderno de cada componente curricular, esta seção traz atividades para a avaliação dos principais conteúdos estudados nas unidades. É apresentada em uma folha (frente e verso) para que os alunos realizem as atividades, recortem a folha (haverá uma linha tracejada na lateral com essa indicação) e a entreguem para avaliação do professor. Boxes Glossário O box traz a definição de termos importantes, ao longo do desenvolvimento dos conteúdos. Saiba + A proposta deste box é ampliar e enriquecer os conhecimentos, apresentando curiosidades, sugestões de livros, biografia, contextos importantes para o desenvolvimento científico, relação do tema estudado com o cotidiano do aluno, exemplos diversos, etc. Saberes integrados O box tem como proposta apresentar relações interdisciplinares entre os conteúdos de diferentes componentes curriculares.  Click! Ícone inserido no caderno impresso com sugestões de sites ou vídeos, filmes, animações, jogos, etc., cujos links serão disponibilizados na plataforma Plurall, no caderno digital, para que os alunos desenvolvam o hábito de utilizar recursos digitais para o aprimoramento de seus conhecimentos e a ampliação de seus horizontes. Seções específicas Língua Portuguesa Abordagem das práticas de linguagens em seções específicas.  Interação com o texto A seção tem como objetivo apresentar um ou mais texto(s) para os alunos, a fim de que leiam e interpretem esse(s) texto(s) e reflitam sobre as informações nele(s) presente(s). Isso possibilita o estudo de diferentes gêneros textuais. Além disso, apresenta questões para serem respondidas por escrito e/ou oralmente, individualmente e/ou em grupo, por meio de diversas estratégias de leitura (localização de informações, inferências, extrapolações, etc.).	 Debates Esta seção visa promover uma discussão oral a respeito de um tema, de um gênero textual e/ou de qualquer assunto pertinente aos estudos que estão sendo (ou que serão) desenvolvidos. Nela, poderão ser realizadas, por exemplo, atividades de apresentações em público para o desenvolvimento da fala, da espontaneidade e do respeito aos turnos de fala.  Língua em Foco Esta seção propicia a ampliação do conhecimento a respeito dos aspectos estilísticos, linguísticos e semânticos dos estudos da linguagem, podendo apresentar questões relativas às variedades linguísticas, bem como às possibilidades de uso da língua em situações reais de uso, explorando os recursos gramaticais dentro de um contexto social e dinâmico. Atendendo aos preceitos da BNCC, esta seção efetiva um estudo que vai da gramática à análise linguística.  Produção de texto A seção oferece aos alunos a oportunidade de produzir textos conforme o gênero estudado em cada unidade. Para isso, antes de eles iniciarem a produção, são retomadas as principais características do gênero em questão, seguidas de orientações que auxiliam os alunos a produzir seus textos. É composta pelas subseções: Compreendendo o gênero, Planejando, Escrevendo e Revisando. Ciências  Oficina científica A seção traz sugestões de pesquisas e experimentação, com material simples, a serem desenvolvidas na sala de aula, na escola ou no laboratório. Ciências e Matemática  Jogo rápido Seção que apresenta atividades breves, no decorrer da teoria, para a avaliação do aprendizado do aluno quanto aos conceitos estudados nas aulas. Ciências, Geografia e Matemática  Tecnologia Seção com foco no uso de recursos tecnológicos, apresentando explicações de como usar ferramentas tecnológicas na resolução de problemas ou questões. Destaca para o uso de calculadora, planilhas eletrônicas e softwares de geometria.  Meu Estado Este ícone indica conteúdos ou contextos relacionados ao Estado do Mato Grosso.
--	---	--

Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol.1, 2022.

A partir da Figura 10, é possível observar a apresentação da organização do caderno, em suas páginas, seções e boxes, com orientações sobre os objetivos de cada etapa do material.

Na sequência, iniciam-se as unidades organizadas da seguinte forma: na primeira, o gênero fábula com a temática “Aprendendo com os animais”. A unidade inicia com a interação com o texto, apresenta o texto principal seguido das atividades de interpretação. No exemplo a seguir, o texto selecionado é a tirinha de Mafalda e Susanita. A estratégia adotada é a de explorar algum conceito importante para o objetivo da unidade, neste caso, a exploração do termo “insignificante” mencionado na tirinha, como ilustra a figura a seguir:

Figura 11 – Tirinha Mafalda

5 O rato subiu no leão para que os outros achassem que ele havia se tornado corajoso. Em sua opinião, as pessoas fazem coisas somente para demonstrar algo a outras pessoas? Explique a sua resposta.

Resposta pessoal. Incentive os alunos a refletir sobre o que está sendo proposto, ou seja, o fato de as pessoas, em alguns casos, terem atitudes que não condizem com a sua natureza, com o desejo de demonstrar algo aos outros. Ressalte que essa atitude, por vezes, é compreensível, como no caso do rato que desejava livrar-se da perseguição dos outros animais. Isso porque crianças e adolescentes assumem papéis, muitas vezes, com propósitos variados, que dizem respeito ao seu desenvolvimento e ao fato de desejarem serem aceitos por seus pares, como foi o caso do rato.

6 Releia o seguinte trecho do texto. Depois, faça o que se pede.

Vá embora, figurinha **insignificante**, e não volte a perturbar o meu sono!

a) Utilizando o dicionário, procure o significado do termo destacado. Depois, escolha os sentidos possíveis da palavra, de acordo com a fala do leão.

O aluno poderá selecionar significados como: muito pequeno, minúsculo, sem importância, sem valor, desprezível, que, na fala do leão, se justificam, já que é a forma como ele vê o rato.

b) Acompanhe a tirinha com Mafalda e Susanita. Depois, explique o uso do termo “insignificante” na fala de Susanita, de acordo com a leitura da tirinha.



Espera-se que o aluno compreenda, na fala de Susanita, o sentido de algo sem importância, menor. No contexto da tirinha, ao ler exemplos de personalidades que realizaram grandes feitos em prol da humanidade, ela se depara com um sentimento de que ela é insignificante, de acordo com a sua visão no contexto. Para a questão 6, a palavra “insignificante”, na fala de Susanita, se relaciona a apenas um dos sentidos possíveis na fala do Leão: “sem importância”, “sem valor”. Na fala da garota, não se aplica o sentido relativo ao tamanho do rato.

7 Como você explica a moral da história em situações da vida real?

Espera-se que o aluno reconheça na moral da história a mensagem de que uma ação positiva gera outra ação positiva, além de solidariedade e cooperação entre as pessoas envolvidas nesse movimento de troca.

8 Reflita sobre uma experiência similar à da fábula já vivida por você. Caso não a tenha, pense em um fato presente em suportes diversos (jornais, revistas, filmes, livros). O importante é que o fato escolhido tenha relação com a moral da fábula. Feita a sua escolha, narre brevemente o fato.

Resposta pessoal. Para a questão 8, se julgar pertinente, convide os alunos a compartilharem suas respostas oralmente com o restante da turma.

Na sequência, as autoras apresentam o Texto 2, que também trabalha com o gênero fábula dando continuidade ao estudo iniciado anteriormente.

Figura 13 – A cigarra e a formiga

INTERAÇÃO COM O TEXTO

}

Texto 2

A cigarra e a formiga

Durante o verão, a formiga trabalhava sem parar: carregava as folhas e os alimentos até a sua casa. Já a cigarra, caçoando dela, passou toda a estação cantando, tocando seus instrumentos e se divertindo.

Porém, inevitavelmente, o inverno chegou. A cigarra, que não tinha estocado nenhum alimento, estava faminta e com frio. Então, foi pedir ajuda para a formiga que, indignada, retrucou:

— Por que você não fez como eu, trabalhou no verão para ter comida guardada no inverno?

— Mas eu não estava à toa, ao contrário, criei as mais belas melodias.

A formiga, discordando da cigarra, logo respondeu:

— Ah, você cantou durante o verão? Agora dance no inverno!

ESOPO. *A cigarra e a formiga*. Fábula adaptada por Larissa Giacometti Paris.

Diogenes/ImagemPlus

Sinônimo
 Palavra que expressa o mesmo sentido de outra.

9 Releia os seguintes trechos do texto e escreva **sinônimos** para os termos destacados.

a) “[...] a cigarra, **caçoando** dela, passou toda a estação cantando [...]”.

b) “A cigarra, que não tinha estocado nenhum alimento, estava **faminta** e com frio [...]”.

c) “Então, foi pedir ajuda para a formiga que, indignada, **retrucou** [...]”.

10 Leia o trecho a seguir.

— Por que você não fez como eu, trabalhou no verão para ter comida guardada no inverno?

a) O que a pergunta feita pela formiga à cigarra revela sobre o modo como a formiga pensa?

11 No trecho “Agora dance no inverno!”, podemos considerar dois sentidos para a palavra **dance**. Quais são eles?

LÍNGUA PORTUGUESA
 6

A partir dele, desenvolvem atividades voltadas para a compreensão e interpretação textual e incluem um texto verbo-visual do gênero discursivo tirinha, seguido de três questões interpretativas baseadas em sua leitura. A unidade também conta com a seção “Saiba Mais”, que amplia os conhecimentos dos estudantes ao apresentar informações sobre os principais fabulistas e relacionar o conteúdo ao tema da gentileza, com ênfase no valor da solidariedade.

Figura 14 – interpretação e compreensão da tira

Agora, acompanhe outra versão da fábula, porém, no formato de uma tirinha. Depois, responda ao que se pede.

Texto 4



ANDRADE, R. A cigarra e a formiga.

16 De acordo com o primeiro e o segundo quadros da tirinha, pode-se afirmar que há diferença no comportamento da cigarra e da formiga em relação à história contada na fábula? Justifique a sua resposta.

Espera-se que o aluno reconheça que não há diferença no comportamento da cigarra e da formiga, com relação ao texto original da fábula, visto que a formiga trabalha, enquanto a cigarra não está fazendo o mesmo tipo de trabalho pesado da formiga.

17 Explique o último quadro da tirinha.

Espera-se que o aluno reconheça que o último quadro apresenta um final conciliador para a história, pois a formiga colocou a cigarra para tocar no que parece ser o seu restaurante, vendo nisso uma oportunidade boa para os seus negócios. Assim, a formiga reconhece, enfim, o trabalho artístico da cigarra.

18 Explique por que a tirinha que você acompanhou é uma paródia da fábula A cigarra e a formiga.

Espera-se que o aluno compreenda que a tirinha é uma paródia da fábula, pois realiza uma releitura cômica, a partir dos elementos originais da história. Explore o exemplo da narrativa em quadinhos como paródia da versão original, demonstrando que esta não ocorre apenas em textos literários escritos em prosa.

Saiba +

Principais fabulistas: Esopo, Fedro e Jean de La Fontaine



La Fontaine.

Esopo foi um fabulista grego que teria vivido na época da Idade Antiga, em meados do século VI a.C. Provavelmente, ele nasceu na região de Trácia, onde hoje se localiza a Turquia. Dizem que ele tinha o rosto fora dos padrões de beleza, com deformidades, e que foi escravizado por algum tempo. Após conseguir sua liberdade, viajou pelo mundo, tendo passado pelo Oriente Médio, Egito e Babilônia, o que teria enriquecido o gênero que inventou: a fábula. Esopo inspirou muitos poetas medievais, como o escritor e fabulista francês Jean de La Fontaine.

Fedro foi escravizado pelos romanos. Ele nasceu na Macedônia, Grécia, viveu no século I d.C. e provavelmente conseguiu sua alforria. Admirador e imitador de Esopo, recontou suas histórias e foi o responsável por registrá-las na literatura romana. Publicou cinco livros que resgatarem as fábulas de Esopo.

Jean de La Fontaine (1621-1695) foi um poeta e fabulista francês do século XVII. Quase se tornou padre, acabou estudando Direito, mas gostava mesmo era de escrever textos literários. Além de compor suas próprias fábulas, reescreveu muitas narrativas de Esopo e de Fedro.

Neste momento, recomenda-se situar os alunos em relação à indicação dos séculos em que viveram Esopo, Fedro e La Fontaine, pois, talvez, alguns tenham dúvida em relação aos anos que esses séculos abrangem: VI a.C. equivale de 501 a 600 anos antes do nascimento de Cristo; I d.C. compreende os anos de 1 a 100, portanto, há 20 séculos; já o século XVII corresponde aos anos de 1601 a 1700. Explicar que a.C. significa “antes de Cristo” e d.C., “depois de Cristo”. Isso ocorre porque a contagem de séculos estabelece como marco o nascimento de Cristo.

Na sequência, é introduzida a seção “Língua em Foco”, que nesta unidade aborda a classe gramatical dos substantivos. Vale destacar que essa estrutura didática com a alternância entre leitura, interpretação, ampliação temática e estudo da língua está presente em todas as unidades do caderno, evidenciando a proposta do material didático.

Figura 15 – Estudo sobre o substantivo



LÍNGUA EM FOCO



Substantivo

Releia os trechos, a seguir, referentes à fábula *A cigarra e a formiga* e à sua paródia. Em seguida, observe as palavras destacadas. Depois, faça o que se pede.

Trecho 1

Durante o **verão**, a **formiga** trabalhava sem parar: carregava as folhas e os alimentos até a sua casa. Já a **cigarra**, caçoando dela, passou toda a estação cantando, tocando seus instrumentos e se divertindo.

Porém, inevitavelmente, o **inverno** chegou. A cigarra, que não tinha estocado nenhum alimento, estava faminta e com **frio**. Então, foi pedir ajuda para a formiga que, indignada, retrucou:

— Por que você não fez como eu, trabalhou no verão para ter comida guardada no inverno?

ESOPO. *A cigarra e a formiga*.
Fábula adaptada por Larissa Giacometti Paris.

Trecho 2

— Vai ser um **prazer**! A dança é uma **beleza**. É uma **ajuda** para nossa vida no inverno ou no verão. Bem, vou deixar com você o cartão. A gente se reúne aos sábados, às 18h00. Você vai gostar. Apareça.

A formiga ficou olhando a cigarra que andava parecendo fazer um **ensaio** de alguns passinhos. E fechou, enfim, a porta...

PINA, Tuca.



volkanakmese/Shutterstock

1 Escreva as palavras destacadas nos textos conforme as orientações a seguir.

- a) Palavras que dão nomes aos insetos: cigarra e formiga.
- b) Palavras que dão nomes às estações do ano: verão, inverno
- c) Palavra que dá nome à qualidade: beleza
- d) Palavras que dão nome às sensações: frio, prazer
- e) Palavras que dão nome à ação ou ao fato: ajuda, ensaio
- f) Palavra que dá nome à pessoa: Esopo

As palavras destacadas nos trechos recebem o nome de **substantivo**. As palavras assim classificadas têm a função de dar nome aos seres, objetos, lugares, sentimentos, sensações, ações, qualidades, etc.

A distinção entre **ação** e **nome de ação** não é algo simples para o aluno do 6º ano. Recomenda-se colocar na lousa alguns exemplos e ressaltar essas diferenças. É válido mostrar ao aluno que, no trecho 2, há o nome de ação **ajuda** e a ação **ensaio**. Outras sugestões: (o) lanche/lanchar, (o) almoço/almoçar, (o) trabalho/trabalhar, (o) estudo/estudar. Explore também outros exemplos de substantivos.

11

Figura 16 – Artigo e numeral

UNIDADE 2

Algumas áreas profissionais com as quais nos deparamos em nosso dia a dia lidam diretamente com a capacidade de servir ao outro. É o caso dos profissionais da área da saúde, por exemplo, que durante a pandemia da Covid-19 foram fundamentais para garantir a sobrevivência de milhões de pessoas no mundo inteiro: são os chamados heróis anônimos.

1 Qual outro profissional você citaria como exemplo de herói anônimo? Explique o seu exemplo.

Resposta pessoal.

Sugestão: bombeiros, pesquisadores e cientistas, entre outros, podem ser considerados heróis anônimos, na medida em que, por meio de seus trabalhos, ajudam o próximo.

2 Dê um exemplo de atitude **empática** importante nas relações pessoais. Justifique sua importância.

Resposta pessoal.

Espera-se que o aluno pense em um exemplo de sua própria realidade, tal como auxiliar uma pessoa idosa com dificuldade de locomoção, estar disponível para ouvir um amigo quando este quiser desabafar, etc.



Este Click! traz a indicação de um vídeo que explica a diferença entre simpatia e empatia.

Atividades: 5 a 8 | Tarefa: 5 a 8


LÍNGUA EM FOCO

Artigo e numeral

Conceituando o artigo

Observe o contexto em que as expressões destacadas foram empregadas e responda ao que se pede.

Era **um cargueiro** de bandeira liberiana e tripulação italiana que seguia para os Estados Unidos. **A comunicação** de VHF é de curto alcance, e, portanto, eles imaginavam que deveriam avistar outro barco próximo, **um veleiro** talvez. Mas não conseguiram. Sem trair a emoção que eu sentia, pedi uma confirmação de posição para checar a precisão dos meus cálculos. E o diálogo que se seguiu foi um pouco lacônico:

— Não o avistamos. Você perdeu **o mastro**? — perguntou **o operador**.

a) Quais são as expressões em destaque?

Um cargueiro, a comunicação, um veleiro, o mastro, o operador.

b) Quais expressões dão a ideia de algo indefinido, vago, incerto?

Um cargueiro, um veleiro.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol.1, 2022, p.39.

Figura 17 – Exercício artigos

UNIDADE 2

Saiba +

Um – artigo indefinido ou numeral cardinal?
Quando **um** é artigo indefinido, podemos colocar a palavra **qualquer** após o substantivo que o termo **um** acompanha. Exemplo: Vi **um** veleiro no mar./Vi **um** veleiro **qualquer** no mar.
Quando **um** é numeral cardinal, podemos colocar antes dele as palavras **somente** ou **apenas**, sem que o sentido da frase seja alterado, ou quando conseguirmos substituí-lo por **dois**, expressando ideia de quantidade. Exemplo: Comprei **um** livro de aventura. Comprei **somente/apenas** um livro de aventura. Comprei **dois** livros de aventura.

Importante: a análise do contexto é primordial para você descobrir se a palavra **um** dá ideia de quantidade (numeral) ou de indefinição (artigo).

1 Identifique e classifique os artigos nos trechos a seguir.

a) Larguei o corpo moído e cansado sobre o capim.
Os artigos são: o corpo e o capim. Ambos são artigos definidos.

b) Na altura de 12 graus e 18 minutos, o mar deu por finda a trégua.
Os artigos são: o mar e a trégua. Ambos são artigos definidos.

c) Uma tempestade surgiu com violência tropical.
O artigo é: uma tempestade. É artigo indefinido.

d) Sem trair a emoção que eu sentia, pedi uma confirmação de posição.
Os artigos são: a emoção e uma confirmação.
Neste caso, um é artigo definido (a) e outro indefinido (uma).

2 Escreva os substantivos que concordam com cada um dos artigos que você identificou na atividade anterior.

a) corpo, capim

b) mar, trégua

c) tempestade

d) emoção, confirmação

3 Classifique os termos destacados nas frases em artigo indefinido ou numeral.

a) Havia **um** veleiro no porto e dois no mar.
Numeral

b) Encontrei **um** capitão que disse que comandou aquele navio.
Artigo indefinido

c) **Um** verão em alto mar é sempre bom.
Artigo indefinido

4 O artigo sempre antecede um substantivo e concorda com ele em gênero (masculino/feminino) e número (singular/plural). Considerando esse fato, marque a frase em que **a** funciona como artigo definido. Depois, justifique sua resposta.

a) Eles **a** levaram para o navio no porto.

b) Eles esperavam **a** chegada do navio no porto.

Espera-se que, em sua marcação e justificativa, o aluno reconheça que, apenas no item b, "a" funciona como artigo definido, pois, nesse caso, antecede um substantivo (chegada) e com ele concorda em número e gênero. No primeiro caso, "a" é um pronome oblíquo átono e antecede um verbo (levaram).

Atividades: 13 a 16 | Tarefa: 13 a 16

Ainda na segunda unidade, são exploradas as características do texto narrativo e sua conceituação, por meio de um esquema. A sequência dos elementos da narrativa, trazem as características do gênero e sugerem que os estudantes realizem uma produção textual, a partir da continuidade de um texto, para tanto elas apresentam nove situações/provocações que devem ser considerados pelos estudantes, conforme expressos nas Figuras 18 e 19:

Figura 18 – Exercício de produção textual narrativa

Observe o esquema e veja a sequência dos eventos em uma narrativa de aventura: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Características do gênero narrativa de aventura

- Narrativa ficcional que explora lugares e situações surpreendentes.
- Os personagens vivem uma grande aventura, repleta de diversos desafios e perigos.
- Estrutura-se a partir de situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
- Enredo atrativo e que aguça a curiosidade do leitor.
- Por narrar uma grande aventura, a ação torna-se um elemento constante.
- Geralmente, o protagonista é astuto, perspicaz e esperto.
- Há diálogos, o que deixa a história mais dinâmica e viva.
- A linguagem privilegia a norma-padrão, embora seja possível, em função de características de outros personagens, fazer o registro informal da língua.
- O público-alvo das narrativas é variado.

Planejando

Você dará continuidade a uma narrativa de aventura muito conhecida pelo público: A volta ao mundo em 80 dias. Essa é uma obra escrita por **Júlio Verne**, um escritor francês responsável por criar histórias de aventura que hoje se tornaram verdadeiros clássicos da literatura infantojuvenil.

Nessa história, que se passa no ano de 1872, o cavalheiro inglês Phileas Fogg é desafiado a dar uma volta ao mundo em apenas 80 dias. Lembre-se de que, naquela época, não havia a possibilidade de viajar de avião. O personagem conta apenas com navios e trens como meios de transporte de longas distâncias.

Leia, a seguir, um trecho da narrativa em que Phileas Fogg e seus amigos estavam discutindo sobre a imensidão do mundo, até que chegaram a um impasse. É nesse momento que o desafio da volta ao mundo é proposto ao protagonista.

Atividades: 17 a 20 | Tarefa: 17 a 20

Instrua os alunos a conhecerem mais sobre o escritor Júlio Verne assistindo ao vídeo indicado neste Click!

Figura 19 – Exercício de produção textual narrativa**Escrevendo**

O trecho apresentado termina com Phileas Fogg decidindo partir imediatamente para a sua grande aventura: dar a volta ao mundo em apenas 80 dias. Você dará continuidade a essa narrativa, contando como foi a aventura vivida no primeiro destino da viagem do protagonista. Para tal, considere as seguintes etapas antes de escrever a primeira versão de seu texto:



- Decida qual será o primeiro destino da viagem de Phileas Fogg. Pode ser uma cidade, tal como Paris ou Tóquio, ou ainda uma ilha, tal como Madagascar ou Galápagos. A única condição é que esse lugar realmente exista, isto é, não seja inventado por você.
- Reflita sobre as características desse local: em que país esse lugar se encontra? Como as pessoas geralmente se vestem? O que mais chama a sua atenção desse local? Muitas pessoas moram nele? Há bastante natureza? Como é o clima: faz bastante frio ou bastante calor?
- Pesquise sobre a época em que a obra se passa: 1872, isto é, final do século XIX. Quais tecnologias já existiam naquela época? Quais eram os principais meios de transporte? Como as pessoas se vestiam?
- Pense quais serão os meios de transporte que o protagonista vai usar durante a sua viagem: navio, trem, carroça, entre outros. No livro, por exemplo, há uma parte em que Fogg faz um percurso em cima de um elefante. Assim, você é livre para usar a sua imaginação.
- Considere as características de Phileas Fogg, o protagonista da história. Ele é um homem rico, muito astuto e inteligente. Ao mesmo tempo, é sério e não foge de um desafio. Enfrenta as mais diversas situações com muita coragem e inteligência.
- Planeje qual será o primeiro desafio enfrentado por Fogg: ele irá se deparar com piratas? Será perseguido por animais perigosos? Deverá salvar uma pessoa que foi presa injustamente? O importante é que se crie um conflito que precisa ser resolvido. Se quiser, para tal, você pode criar novos personagens.
- Pense no conjunto de ações que será executada pelo protagonista para resolver esse problema, a fim de criar sentido e despertar a curiosidade do leitor.
- Decida de que modo ocorrerá o desfecho desse conflito.
- Termine seu texto indicando qual será o próximo destino de Phileas Fogg em sua jornada de dar a volta ao mundo em 80 dias.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol.1, 2022, p.47.

Na terceira unidade, a temática apresenta como título: “Explicando o mundo: mitos e lendas”. No quadro “Interação com o texto”, as autoras tecem comentários sobre o mundo imaginário e, em seguida apresentam dois textos com questões de interpretação. Elas trazem uma seção de debates, que é composta por sete questionamentos, seguidos por um texto, com oito questões de interpretação, conforme a figura a seguir:

Figura 20 – Interação com o texto: Mitos e lendas

UNIDADE
3

EXPLICANDO O MUNDO: MITOS E LENDAS

INTERAÇÃO COM O TEXTO

As lendas fazem parte da tradição oral de um povo. Elas são transmitidas de geração a geração e vão se modificando no imaginário popular. Segundo o dicionário *Houaiss*, lenda é uma narrativa de caráter maravilhoso, em que um fato se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular. Trata-se de uma crença em seres encantatórios, de origem humana ou não, existentes no imaginário popular e que, frequentemente, explica fenômenos da natureza.

Nas mais diversas culturas, as lendas e os mitos surgem como modos de entender e dar sentido aos diversos elementos existentes no mundo e na vida. Os mitos, muitas vezes, buscam explicar a origem das coisas, por exemplo, como surgiram certos fenômenos da natureza.

Você sabia que cerca de 70% do planeta Terra é feito de água? E sabia, ainda, que uma pessoa, em condições extremas, pode sobreviver semanas sem comida, mas apenas alguns dias sem água? Esses dados mostram como a água é essencial para a manutenção da vida de todos os seres vivos.

Sendo a água um elemento fundamental para a vida, a temática sobre sua origem é recorrente em algumas lendas de diferentes povos indígenas. Leia, a seguir, uma narrativa mítica sobre a formação dos oceanos e rios. Esse mito é contado pelo povo Kuikuro, que vive no Parque Indígena do Xingu, localizado no Mato Grosso.

Textos

Antigamente não existia água no mundo. Havia somente um homem, chamado Sagakagagu, que tinha seis **cabaças** de água.

O deus Taügi foi procurar esse homem, pois diziam que ele vivia muito melhor do que todos os outros seres. Taügi foi procurar o dono da água, até que chegou na aldeia onde Sagakagagu morava. O dono da água falou:

- Taügi, você chegou?
- Eu cheguei.
- O que você quer comigo?
- Eu venho atrás do senhor para lhe pedir pelo menos uma cabacinha de água.
- Senhor Taügi, eu tenho água aqui, mas não é boa para tomar banho. Eu tenho água salgada e água doce.

O dono da água, Sagakagagu, não queria mostrar a água para Taügi. Taügi já havia percebido que ele não queria lhe dar a água.

No dia seguinte, o deus Taügi quebrou todas as cabaças de água que estavam penduradas na casa do dono da água. Então apareceu o mar

Habilidades da BNCC

(EF69LP44)
(EF69LP47)
(EF69LP04)
(EF69LP51)
(EF69LP53)
(EF69LP30)
(EF69LP28)

Apresente as narrativas míticas indígenas a seguir, chamando a atenção para a sua linguagem característica. Solicite aos alunos que, primeiramente, realizem uma leitura silenciosa do texto. Depois, convide a turma para uma leitura compartilhada. Finalizadas as leituras, incentive-os a expressar o que entenderam e o que mais lhes chamou atenção sobre o que foi lido.

Cabaca

Fruto do cabaceiro, recipiente feito com o seu fruto.

Renato Soares/Pulsar Imagens

Na unidade seguinte, é proposto pelas autoras, o estudo dos textos narrativos de enigmas, textos dramáticos e os gêneros discursivos relatórios e notícias. É trabalhada também a unidade temática da BNCC: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica, seguindo a mesma descrição apresentada nas unidades anteriores, com textos, atividades de interpretação, seção de debate, estudo gramatical e proposta de produção textual, conforme a figura a seguir:

Figura 21 – Interação com o texto: Vivendo Peripécias

UNIDADE

2

VIVENDO PERIPECIAS: NARRATIVAS DE AVENTURA

Objetivos e habilidades da BNCC

- (EF69LP47)
- (EF69LP51)
- (EF69LP53)
- (EF67LP28)
- (EF67LP30)
- (EF64LP06)
- (EF69LP13)
- (EF67LP23)

INTERAÇÃO COM O TEXTO

As narrativas de aventura povoam a nossa imaginação. Quem não gosta de uma história repleta de situações de perigo, enfrentamento dos medos, atos de bravura e coragem, dificuldades extremas para vencer desafios? Agora, se você pensa que ficar sozinho em uma ilha não é emocionante, é hora de conhecer Robinson Crusóe, personagem do livro de Daniel Defoe.

Depois de o navio em que ele estava ter afundado, Crusóe chega a uma ilha onde, por muito tempo, viverá sozinho, até encontrar Sexta-Feira. Juntos, a aventura continua. Mas, agora, você vai acompanhar a luta de Robinson Crusóe para se salvar após o naufrágio.

Texto 1



Yanikart/Shutterstock

A aventura de Robinson Crusóe

Não sei se já contei, mas meu gosto pela leitura de narrativas de aventuras foi incentivado pela professora Helena. Além das aulas de redação, ela costumava contar para a turma histórias incríveis, de forma tão real que parecia que podíamos ouvir o bater das ondas, o barulho do vento, o tinir das espadas. Aquilo sim era uma aventura e tanto! Bem, depois, era correr para ver quem pegava primeiro na biblioteca os livros mais disputados como: *As viagens de Gulliver*, *Moby Dick*, *A volta ao mundo em 80 dias*, *Viagem ao centro da Terra*, *A ilha do tesouro* e, claro, *Robinson Crusóe*, o meu preferido.

Proponha que, após a leitura compartilhada do texto, os alunos comentem o que foi lido e se expressem a respeito da aventura relatada pelo personagem narrador da história.

32

Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol.1, 2022, p. 32.

As unidades correspondentes ao terceiro bimestre mantêm a mesma estrutura metodológica das anteriores e desenvolvem atividades com os gêneros discursivos: entrevista, anúncios publicitários, carta de reclamação e carta de solicitação.

Embora a abordagem da leitura verbo-visual se intensifique no quarto bimestre, sua presença se faz notar desde os primeiros volumes da coleção. Já nas unidades iniciais, o material impresso incorpora, de modo progressivo, propostas de leitura e interpretação de textos que articulam elementos verbais e visuais, como cartazes, anúncios, capas de livros, tirinhas, entre outros gêneros que operam pela verbo-visualidade.

Essas propostas distribuem-se ao longo das diferentes unidades e são apresentadas com o objetivo de aproximar os estudantes de práticas de leitura que articulam linguagem e imagem. O material prescreve atividades que exploram recursos verbais e visuais (capas, tirinhas, anúncios etc.) como oportunidades de leitura inferencial e de construção de sentido, bem como prevê tarefas de produção textual com componentes verbo-visuais.

É importante destacar que, nesta seção, apresentamos exemplos de como se estruturam, em geral, as unidades dos cadernos didáticos. Essa descrição é importante para reunirmos informações relevantes para a análise do *corpus*.

3.3 Mapeamento do *corpus*: um olhar para o material de análise

Com base na metodologia proposta por Costa (2016), realizamos um mapeamento do material didático impresso, com foco nas ocorrências e nas formas de inserção dos enunciados verbo-visuais nas apostilas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A análise concentrou-se em duas unidades de cada caderno, totalizando oito unidades selecionadas. O objetivo principal foi observar, descrever e compreender como os textos verbo-visuais são mobilizados nas práticas de leitura e de ensino de língua portuguesa no referido material.

Para viabilizar esse processo, elaboramos uma planilha em formato Word, na qual organizamos os dados quantitativos e qualitativos que subsidiaram a análise. Essa planilha contempla os seguintes elementos: ano/série, unidade, título, número da página e o(s) gênero(s) verbo-visuais identificados. No campo dedicado aos gêneros, registramos também observações relevantes sobre o funcionamento discursivo dos textos verbo-visuais, considerando sua articulação com os objetivos didático-pedagógicos propostos e sua distribuição ao longo das atividades (leitura, interpretação, gramática e produção textual).

A partir desse mapeamento inicial, foi possível selecionar os recortes mais representativos para análise, com base na recorrência e na centralidade dos gêneros verbo-visuais no desenvolvimento das habilidades de leitura previstas na BNCC. Como forma de exemplificação, destacamos nesta seção parte do levantamento realizado no caderno do 6º ano, especificamente na Tabela 1. Os dados revelam que o gênero discursivo “tirinha” é recorrente em todos os volumes analisados, sendo especialmente enfatizado no material destinado ao 6º ano. Observa-se ainda que, além das seções voltadas à leitura e interpretação, as tirinhas também são utilizadas como base para atividades gramaticais, evidenciando sua presença transversal ao longo das propostas didáticas.

Quadro 2 - Mapeamento do Gêneros verbo-visuais – caderno do 6º ano

Ord	Unidade	Título	Gênero	Página
1	Unidade 1	Aprendendo com os animais: fábulas	Tirinha	04
			Tirinha	08
			Tirinha	28
2	Unidade 2	Vivendo peripécias: narrativas de aventura	Tirinha	40
3	Unidade 3	Explicando o mundo: mitos e lendas	Tirinha	67
			Tirinha	69
4	Unidade 4	Saboreando a história: romance infantojuvenil	Tirinha	93
			Tirinha	96
			Tirinha	111
5	Unidade 1	Desvendando mistérios: narrativas de enigma	Tirinha	11
			Tirinha	26
6	Unidade 2	Encenando Histórias: textos dramáticos	Cartaz	35
			Tirinha	37
			Tirinha	48
			Tirinha	54
7	Unidade 3	Divulgando resultados: relatórios	Tirinha	65
			Tirinha	67
			Tirinha	68
			Gráfico	80
8	Unidade 4	Relatando fatos: notícia	Tirinha	85
			Cartaz	87
			HQ	89
			Infográfico	90
			Tirinha	93
			Tirinha	94
9	Unidade 1	Conhecendo o que pensa o outro: entrevista	Tirinha	05
			Tirinha	12
			Tirinha	22
0	Unidade 2	Criando múltiplos sentidos: anúncios publicitários	Tirinha	34
			Tirinha	35
			Cartaz	36
			Tirinha	39
			Cartaz	41
			Cartaz	45

			HQ	47
			Tirinha	52
			Cartaz	53
1	Unidade 3	Manifestando aborrecimentos: cartas de reclamação	Tirinha	66
2	Unidade 4	Realizando pedidos: cartas de solicitação	Tirinha	100
			Tirinha	105
			Cartaz	109
3	Unidade 1	Lendo palavras e imagens em quadros: HQs e tirinhas	HQ	02
			HQ	08
			HQ	11
			Tirinha	13
			Tirinha	15
			HQ	21
			HQ	25
			HQ	26
4	Unidade 2	Realizando pesquisa: artigo de divulgação científica	Tirinha	39
			Tirinha	44
			Tirinha	45
			Tirinha	67
5	Unidade 3	Expressando-se em versos: poemas	Anúncio publicitário	78
			Tirinha	103
			Tirinha	104

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro 2, apresentamos um exemplo do mapeamento dos gêneros discursivos verbo-visuais presentes no material do 6º ano. Destacamos que também observamos os materiais utilizados nos anos posteriores do Ensino Fundamental e concluímos que os gêneros discursivos tirinha e HQs são os mais recorrentes nas diversas atividades propostas pelos autores. Dessa forma, os selecionamos como *corpus* da nossa pesquisa.

Logo, direcionamos nosso olhar para os gêneros discursivos que serão objetos de nossa análise, nas apostilas impressas, do Material Estruturado, dos anos finais do Ensino Fundamental, adotado pelo governo do Estado de Mato Grosso e distribuído a todas as escolas estaduais do Estado.

3.4 Procedimentos de seleção e análise do *corpus*

O *corpus* da análise é composto por textos verbo-visuais que compõem duas unidades de cada caderno do (6º ao 9º) anos das do material estruturado de Língua Portuguesa, utilizado pelos estudantes das escolas públicas estaduais do estado de Mato Grosso. O critério de seleção das unidades a serem analisadas ocorreu em razão de apresentar o maior número de textos e atividades que exploram a linguagem verbo-visual, especialmente por meio das tiras e quadrinhos.

Para Brait (2000), ao adotar a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo como orientação teórica, o analista é convidado a estabelecer um engajamento com o *corpus* que está sendo analisado. A partir dessa perspectiva, o material linguístico não é tratado apenas como um conjunto de palavras, mas como um espaço vivo e complexo, carregado de significados e intenções.

A teoria bakhtiniana destaca a materialidade da linguagem, isto é, a maneira como a língua se concretiza em suas expressões específicas, surpreendendo o pesquisador com a diversidade de formas e possibilidades que ela pode assumir. Assim, o processo de análise, adotado nesta pesquisa, não se limita apenas ao conteúdo expresso, mas considera o texto em seu contexto e suas condições de produção, buscando compreender as intrincadas redes de significação que se formam nas diferentes manifestações do discurso. Para isso, recorreremos aos conceitos de *enunciado concreto* e *relações dialógicas* (Bakhtin, 2016) para a análise dialógica do *corpus*.

Ao utilizarmos o conceito de *enunciado concreto*, procuramos analisar se as atividades selecionadas consideram os elementos indissociáveis do gênero do discurso (*construção composicional, conteúdo temático e estilo*), de forma a compreendê-lo no todo do enunciado – produzido sob determinadas condições a fim de produzir dado efeito de sentido. No que se refere ao conceito de *relações dialógicas*, buscamos compreender como elas são estabelecidas entre as comandas e os textos verbo-visuais nas atividades selecionadas, buscando compreender se da forma como se apresentam podem favorecer (ou não) a compreensão do todo do *enunciado concreto*, destacando sua materialidade verbo-visual como algo único e inseparável.

A análise dos textos e atividades verbo-visuais, propostos nas unidades selecionadas, foi conduzida à luz dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin e do Círculo. Nessa abordagem, compreendemos o discurso como prática social situada, constituída por vozes múltiplas e por relações de *alteridade*, que se manifestam concretamente nos enunciados.

Partindo dessa concepção, os textos e atividades não foram tomados como unidades isoladas ou neutras, mas como produções discursivas inseridas em contextos específicos de circulação, constituída com determinada finalidade, posições enunciativas e relações de poder. O olhar analítico voltou-se, portanto, para os modos como os textos verbo-visuais são mobilizados no interior das propostas didáticas, atentando-se para os efeitos de sentido que emergem da articulação entre linguagem verbal e visual.

As unidades das obras analisadas - cadernos impressos do Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa adotados pela rede pública estadual de Mato Grosso no ano de 2022 - contemplam os seguintes títulos:

- 6º ano: *Realizando pesquisas: artigos de divulgação científica*
- 7º ano: *HQ, Mangá, Tirinha e Charges: estrutura e diferenças* e *O gênero fantástico*
- 8º ano: *Dinamizando a informação: infográfico* e *associando diferentes semioses: charges e memes*
- 9º ano: *Persuadindo o leitor: campanhas publicitárias* e *expressando oralmente opiniões: debates regrados*

A escolha dessas unidades foi orientada pelo critério de maior recorrência de textos verbo-visuais, especialmente os gêneros tirinhas, quadrinhos, charges, infográficos e campanhas publicitárias, cuja linguagem híbrida propicia ricas possibilidades de análise discursiva.

Concluimos este capítulo com a consolidação do percurso metodológico que orienta a investigação: delineamento da pesquisa (qualitativa/documental), definição dos conceitos a serem mobilizados, procedimentos de seleção e análise do *corpus* (apostilas do Sistema Estruturado – anos finais do EF).

No próximo capítulo – intitulado *Análise dialógica das atividades de leitura de textos verbo-visuais no material estruturado* - apresentamos os resultados da análise dialógica do *corpus*, alinhada às questões de investigação.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DIALÓGICA DAS ATIVIDADES DE LEITURA DE TEXTOS VERBO-VISUAIS NO MATERIAL ESTRUTURADO

Este capítulo tem como objetivo analisar atividades de leitura de textos verbo-visuais presentes nas apostilas impressas de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual de Mato Grosso. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de recortes selecionados nas apostilas do Sistema Estruturado de Ensino, adotado pelo governo estadual, com foco nas interações entre os textos e as propostas de leitura.

Parte-se do princípio de que a leitura, no contexto educacional contemporâneo, não se restringe ao texto verbal, mas envolve múltiplas linguagens, entre elas a visual, cuja articulação é essencial para a construção de sentidos. Diante disso, torna-se fundamental considerar os textos verbo-visuais como enunciados constituídos pela dialogia entre diferentes linguagens (verbal e visual), constituindo um único plano de expressão – o verbo-visual -, exigindo do leitor competências interpretativas ampliadas.

Com base na perspectiva dialógica da linguagem (Volóchinov, 2017), compreendemos que todo enunciado se constitui na relação entre sujeitos, sempre situado em um contexto sócio-histórico específico e orientado pela alteridade. Assim, as atividades analisadas são tratadas como materializações de práticas discursivas que mobilizam diferentes gêneros e linguagens, buscando efeitos de sentido no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

O *corpus* analisado contempla oito atividades extraídas das seguintes unidades temáticas das apostilas:

- **6º ano**

Unidade 1: *Lendo palavras e imagens em quadros: HQs e Tirinhas*

Unidade 2: *Realizando pesquisas: artigos de divulgação científica*

- **7º ano**

Unidade 2: *HQ, Mangá, Tirinha e Charges: Estrutura e diferenças*

Unidade 3: *O Gênero Fantástico*

- **8º ano**

Unidade 1: *Dinamizando a informação: Infográfico*

Unidade 4: *Associando diferentes semioses: Charges e Memes*

- **9º ano**

Unidade 2: *Persuadindo o leitor: Campanhas publicitárias*

Unidade 3: *Expressando oralmente opiniões: debates regrados*

A análise busca responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais gêneros discursivos constituídos pela dimensão verbo-visual são priorizados nas atividades de leitura e compreensão propostas nas apostilas?
2. Que relações dialógicas são estabelecidas entre os enunciados das comandas e os textos verbo-visuais nas atividades selecionadas?
3. A forma de tratamento desses textos verbo-visuais nas atividades contribui para a formação de leitores críticos e responsivos?

Para responder a tais questões, fundamentamo-nos nos pressupostos da ADD, cujo construto teórico nos auxilia a compreender o discurso como prática situada e constitutiva das relações sociais. A partir desse referencial, propõe-se uma leitura analítica dos excertos selecionados, visando compreender como os elementos verbais e visuais são articulados nas práticas escolares de leitura e quais efeitos de sentido essas articulações promovem na formação leitora dos estudantes.

4.1 Gêneros visuais e verbo-visuais: um olhar para os cadernos impressos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental

A partir dos pressupostos da perspectiva dialógica da linguagem, compreende-se que os textos escolares, sejam eles verbais, visuais ou verbo-visuais, constituem enunciados produzidos em situações concretas de comunicação e mobilizam gêneros diversos para alcançar seus propósitos pedagógicos e sociais.

No contexto do material didático analisado, observa-se a presença significativa de gêneros verbo-visuais que articulam diferentes linguagens na composição das atividades de leitura. Esses gêneros, como infográficos, HQs, tirinhas, charges e campanhas publicitárias, funcionam como dispositivos discursivos que configuram sentidos e demandas interpretativas específicas aos estudantes.

Assim, o presente capítulo tem por finalidade examinar, com base no *corpus* selecionado, como os gêneros visuais e verbo-visuais são inseridos nos cadernos do material

estruturado de língua portuguesa e de que maneira essas inserções contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura ampliadas, críticas e responsivas no ambiente escolar.

Ao observar os gêneros visuais e verbo-visuais presentes nas apostilas, é possível perceber como esses elementos cumprem um papel fundamental na construção do sentido e na mediação do conteúdo pedagógico. Imagens, gráficos, diagramas, charges, tirinhas, mapas conceituais e infográficos, por exemplo, não apenas ilustram os temas abordados, mas também dialogam com o texto escrito, o que complementa, amplia e, muitas vezes, reconfigura sua compreensão. A presença de imagens, gráficos, diagramas, charges, tirinhas, mapas conceituais e infográficos nos materiais didáticos pode contribuir para tornar o conteúdo mais dinâmico e acessível, considerando que tais elementos potencializam diferentes formas de mediação pedagógica. A seleção desses gêneros visuais e verbo-visuais, conforme indicado nos próprios materiais, está articulada a propostas pedagógicas que buscam promover abordagens mais contextualizadas, interativas e significativas, favorecendo a multiplicidade de linguagens.

Nesse contexto, a análise dos materiais indica que tais gêneros são utilizados para o desenvolvimento de competências de leitura crítica e interpretação de múltiplas formas de representação do conhecimento, conforme discutido na análise dos cadernos nos tópicos seguintes.

É importante salientar que os mencionados gêneros exigem do estudante uma postura ativa, que vai além da decodificação do texto verbal, pois promovem uma leitura ampla que integra informações visuais, espaciais e simbólicas. Desse modo, olhar atentamente para esses elementos significa reconhecer sua importância na formação de leitores mais reflexivos, autônomos e preparados para lidar com a diversidade textual e comunicacional presente no mundo contemporâneo.

Ao discutir a importância dos gêneros visuais e verbo-visuais na construção dos sentidos do texto, tomamos como referência as contribuições de Costa (2016), cuja pesquisa analisa atividades com gêneros verbo-visuais em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, fundamentando-se nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin e o Círculo, e nos estudos sobre a dimensão verbo-visual do enunciado desenvolvidos por Brait (2012, 2013).

Em sua pesquisa, Costa (2016, 2018) conclui que as atividades referentes aos enunciados verbo-visuais dos livros didáticos analisados muitas vezes os tratam de forma fragmentada ou apenas ilustrativa, sem reconhecer a indissociabilidade entre as elementos verbais e visuais constitutivos desses textos. Segundo a autora, essa abordagem didática compromete o processo de leitura crítica, ativa e responsiva por parte dos estudantes.

Com base nos estudos de Costa, nesta análise, consideramos a integração entre os elementos verbal e visual como indissociável na produção de efeitos de sentido do texto. A nosso ver, considerar essa abordagem torna-se fundamental para o desenvolvimento de competências interpretativas e para a formação de leitores críticos, capazes de atuar frente à multiplicidade de linguagens que circulam socialmente.

A análise recai sobre oito recortes de atividades referentes aos textos verbo-visuais, presentes em apostilas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de compreender se essas atividades consideram as especificidades desses textos, a fim de desenvolver habilidades leitoras complexas nos estudantes.

No quadro a seguir, apresentamos os conceitos mobilizados na análise:

Quadro 3 – Conceitos que nortearão a análise do *Corpus*

Conceitos mobilizados na análise	O movimento analítico
<i>Enunciado concreto</i>	Analisar se as atividades selecionadas consideram o texto verbo-visual como enunciado concreto, ou seja, como uma totalidade significativa que articula construção composicional, conteúdo temático e estilo (Bakhtin, 2016). Observar se a proposta pedagógica trata as linguagens verbal e visual como uma única materialidade, a verbo-visual (Brait, 2012) e se as comandas orientam a leitura com base nessa indissociabilidade, permitindo a compreensão do texto como unidade de sentido situada em um contexto sociocomunicativo.
<i>Relações dialógicas</i>	Verificar se as comandas de leitura e as orientações ao professor estabelecem relações dialógicas efetivas com os textos verbo-visuais, considerando o contexto sócio-histórico, os interlocutores envolvidos e os elementos implícitos do discurso. Avaliar se há articulação com os pressupostos da BNCC e se tais relações evidenciam concordâncias, contradições ou ressignificações que contribuam para a formação de leitores críticos. A análise deve problematizar como essas vozes se entrelaçam e produzem efeitos de sentido, potencializando a leitura para além da superfície do texto.

Fonte: Costa (2016). Adaptado pelo autor.

Vale destacar que, embora os textos da dimensão verbo-visual estejam presentes em todas as unidades do material apostilado, este estudo dá ênfase àquelas unidades que se destacam por apresentar, de forma mais estruturada e intencional, propostas de leitura que integram as linguagens verbal e visual como uma única materialidade enunciativa (Brait, 2012). Buscamos compreender se as atividades analisadas orientam o aluno à leitura integrada desses textos, com vistas à construção de sentidos.

Assim, analisamos as seções que evidenciam um tratamento mais sistemático dos textos verbo-visuais, entendido aqui como a presença de atividades de leitura que articulam, de modo explícito, os elementos composicionais, temáticos e estilísticos dos gêneros selecionados, em consonância com os objetivos didáticos da unidade. Essa delimitação é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 4 – Recortes do *corpus*

Ano/série	Unidade	Título
6º ano	Unidade 1	Lendo palavras e imagens em quadros: HQs e Tirinhas
	Unidade 2	Realizando pesquisas: artigos de divulgação científica
7º ano	Unidade 2	HQ, Mangá, Tirinha e Charges: Estrutura e diferenças
	Unidade 3	O Gênero Fantástico
8º ano	Unidade 1	Dinamizando a informação: Infográfico
	Unidade 4	Associando diferentes semioses: Charges e Memes
9º ano	Unidade 2	Persuadindo o leitor: Campanhas publicitárias
	Unidade 3	Expressando oralmente opiniões: debates regrados

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentamos a seguir os dados quantitativos referentes à ocorrência dos gêneros discursivos constituídos pelo plano de expressão visual e verbo-visual identificados nas

unidades selecionadas para análise. Essa etapa tem como principal objetivo responder à primeira questão de investigação proposta nesta pesquisa, a saber: Quais gêneros discursivos, constituídos pelo plano verbo-visual, estão presentes nas unidades do material apostilado de Língua Portuguesa, destinado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental?

A sistematização desses dados permite não apenas mapear a presença dos gêneros verbo-visuais no material didático, mas também refletir sobre os objetivos pedagógicos que orientam sua inserção e o papel que desempenham na formação da competência leitora e interpretativa dos estudantes.

Dessa forma, apresentamos, na Tabela 2, a sistematização dos enunciados e gêneros discursivos identificados nas unidades selecionadas, com base na análise das apostilas destinadas aos anos finais do ensino fundamental. A organização dos dados tem como finalidade oferecer uma visão panorâmica da diversidade e da frequência desses gêneros nas apostilas analisadas, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre o papel que os textos da dimensão verbo-visual desempenham na proposta didática do material estruturado.

Tabela 2 – Gêneros visuais e verbo-visuais

Gêneros discursivos	Quantidade 6º ano	Quantidade 7º ano	Quantidade 8º ano	Quantidade 9º ano
Anúncio publicitário	4	5	3	10
Capa de gibi	3	1	1	1
Capa de livro	1	1		
Cartaz	4	2	2	1
Cartum	2	1	2	
Charge	5	2	3	5
Fotografia	7	2	5	7
Gráfico	3	2	1	2
História em quadrinhos	14	5	7	2
Ilustração	11	13	11	9
Infográfico	3	6	5	4
Quadros	8	10	7	5
Poema visual	7	2	2	2
Reprodução de gravura	10	4	3	2
Reprodução de pintura	9	2	2	1
Tira	15	14	12	5
Imagem	8	2	4	11

Esquema	2	4	2	1
Total				

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, observa-se a predominância de determinados gêneros discursivos verbo-visuais, com destaque para histórias em quadrinhos (HQs) e tirinhas. Tais gêneros são recorrentes nas atividades propostas e mais explorados pelos autores do material apostilado analisado. Esse dado aponta para uma concentração de propostas em torno de poucos gêneros verbo-visuais, em detrimento de uma diversidade maior. Uma hipótese possível é que essa escolha esteja relacionada a objetivos didáticos específicos, como a familiaridade dos alunos com esses formatos e a sua potência para o desenvolvimento da leitura crítica.

A recorrência de HQs e tirinhas revela uma valorização de textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual. Essa seleção editorial parece visar à ampliação das competências de leitura do estudante, estimulando-o a interpretar criticamente diferentes linguagens em circulação nos suportes digitais, publicitários e escolares. Além disso, esses gêneros costumam dialogar com o universo juvenil, o que pode facilitar a identificação do estudante com os temas e ampliar seu engajamento com as atividades.

A seguir, apresentamos e analisamos exemplos extraídos das unidades 1, 3 e 5 das apostilas destinadas ao 8º ano do Ensino Fundamental. Os exemplos foram selecionados por estarem inseridos em atividades de leitura que problematizam a relação entre elementos verbais e visuais, conforme as orientações propostas ao professor e os objetivos de ensino da BNCC (BRASIL, 2017).

Figura 22 – Interação com o texto

UNIDADE 3

O GÊNERO FANTÁSTICO

Deixe-os opinar livremente, tendo ou não assistido ao filme. O interessante é notarem que se trata de um mundo na realidade "impossível", a despeito do subtítulo: "um lugar onde nada é impossível".

Habilidades da BNCC

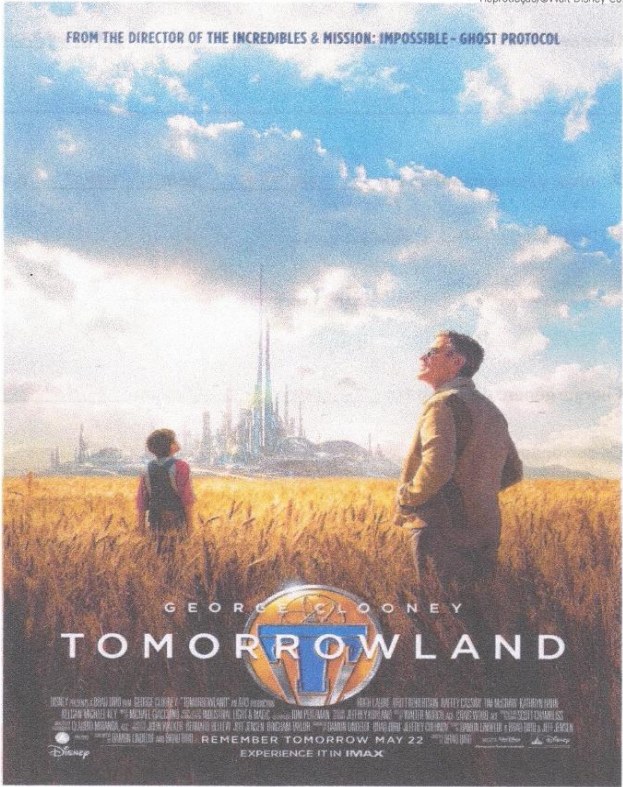
(EF67LP23), (EF67LP24),
(EF67LP21), (EF67LP05),
(EF67LP28), (EF67LP38),
(EF69LP05), (EF69LP54),
(EF07LP10), (EF07LP12),
(EF67LP32), (EF67LP33),
(EF67LP36), (EF69LP07),
(EF69LP08), (EF69LP51),
(EF06LP06), (EF06LP10),
(EF07LP04), (EF07LP05),
(EF07LP07), (EF69LP44),
(EF69LP47), (EF69LP49)

INTERAÇÃO COM O TEXTO

A utopia e a distopia no gênero fantástico

Observe a imagem a seguir e reflita sobre o cenário apresentado. Conte aos colegas e ao professor o que você vê, independentemente de ter ou não assistido ao filme *Tomorrowland*, do qual a cena a seguir foi tirada.

Reprodução ©Walt Disney Co.



FROM THE DIRECTOR OF THE INCREDIBLES & MISSION: IMPOSSIBLE - GHOST PROTOCOL

GEORGE CLOONEY
TOMORROWLAND

REMEMBER TOMORROW MAY 22

Cena do filme *Tomorrowland*: um lugar onde nada é impossível, dirigido por Brad Bird e lançado em 2015. Na imagem, temos o personagem, Frank Walker (George Clooney) e sua versão quando criança.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, Vol. 2, p.54.

A seção apresentada na Unidade 3 da apostila de língua portuguesa evidencia o uso de um texto verbo-visual como ponto de partida para a discussão sobre o gênero fantástico. Trata-

se de uma cena do filme *Tomorrowland*, acompanhada de uma breve legenda explicativa e de uma atividade proposta aos estudantes, que os convida a observar o cenário e a opinar livremente sobre o que veem, independentemente de já terem assistido ao filme. A orientação ao professor (Fig. 22) inicia com a frase: “*Deixe-os opinar livremente [...]*”, o que revela, já no imperativo da orientação didática, uma abertura à subjetividade interpretativa, reforçando o caráter dialógico da atividade.

O uso do texto verbo-visual no início da unidade parece cumprir uma função clara: introduzir o conteúdo por meio de um gênero da esfera midiática contemporânea, o cartaz de cinema, com o objetivo de engajar os estudantes e ativar conhecimentos prévios. Essa estratégia evidencia uma articulação entre esferas discursivas distintas (cinematográfica e escolar), o que vai ao encontro do propõe Volóchinov (2019) ao considerar que todo enunciado carrega em si vozes sociais múltiplas e responde a outros discursos. Nesse contexto, a imagem do filme, ao ser deslocada para o contexto educacional, é ressignificada como recurso pedagógico, promovendo um diálogo com a cultura juvenil e com os temas da utopia e da distopia, centrais ao gênero fantástico.

Além disso, há uma articulação direta com a BNCC, cujas habilidades listadas na lateral da página incluem: (EF69LP28) *analisar criticamente elementos verbais e não verbais* e (EF67LP21) *relacionar textos com seu contexto de produção e circulação*, o que reforça que o uso do texto verbo-visual (Fig. 22) não como mera ilustração, mas sim articulado a objetivos pedagógicos formais.

A partir disso, a análise do cartaz não apenas introduz o conteúdo da unidade, mas também instaura um espaço de leitura do texto verbo-visual na perspectiva apresentada por Brait (2012), para quem os sentidos são construídos na articulação entre texto, imagem e contexto de circulação. Esse gesto didático responde a um objetivo formativo mais amplo: o desenvolvimento de competências de leitura crítica em múltiplas linguagens, conforme orienta a própria BNCC, ao destacar que os estudantes devem ser capazes de “construir os sentidos dos textos, considerando sua natureza, função social, tema, organização composicional e estilo, desenvolvendo uma atitude crítica e autorreflexiva diante dos textos e das práticas de linguagem, em diferentes mídias e suportes” (Brasil, 2017, p. 68).

Observamos a seguir três comandas de atividade de interação com o texto:

Figura 23 – Questões de interpretação do texto

UNIDADE 3

1. Como você descreveria o mundo em que os personagens desse filme vivem sua história?

2. Você já ouviu falar de **utopia**? Se sim, comente com seus colegas e professor o significado desse termo.

Explore com os alunos o termo "utopia" em seu sentido mais regular: "mundo imaginário em que o progresso gera relações sociais positivas e benéficas". Não é necessário aprofundamento.

3. No gênero fantástico, os assuntos são grandiosos, tudo tem uma dimensão incrível. Os personagens vivem em realidades incomuns. Conte para seus colegas que obras você já leu ou filmes aos quais assistiu com esse tipo de temática.

Resposta pessoal. Ajude os alunos a entender o gênero com base em suas próprias vivências e contato com o fantástico.

Agora, observe a imagem a seguir e responda às questões.

Pixar Animation Studios - Walt Disney/Collection ChristopheLAF



Cena do longa de animação *Wall-e*, da Pixar, em que um robô e sua amiga barata, sobrevivente da destruição do planeta, vivem sós.

55

No recorte analisado da página 55 (Fig. 23) do material apostilado, observa-se um conjunto de perguntas articuladas ao texto-base (Fig. 22). A presença da imagem do filme *Tomorrowland* e da animação *Wall-E* evidencia um movimento de apropriação de textos da esfera midiática como recursos pedagógicos, cuja função vai além da ilustração: eles operam como enunciados que organizam sentidos e orientam a atividade discursiva. As perguntas convocam o estudante a descrever cenários do filme (Pergunta 1), compartilhar saberes prévios sobre conceitos como utopia e distopia, e relacionar o conteúdo às próprias vivências (Perguntas 2 e 3). Trata-se, portanto, de uma organização didática que ativa *relações dialógicas* diversas, entre aluno e texto, alunos e seus pares, e alunos e professor. Essa forma de organização, a nosso ver, é coerente com o que afirma Bakhtin (2016), para quem todo enunciado é construído em resposta a *outros*, inserido em cadeias de sentido socialmente produzidas.

A leitura das comandas revela ainda que o material adota uma perspectiva interacional de linguagem, aproximando a leitura escolar de práticas discursivas da cultura contemporânea, como o cinema e a animação. A articulação entre o texto (Fig. 22) e as comandas 1, 2 e 3 (Fig. 23) amplia os efeitos de sentido ao integrar múltiplas vozes (do autor, da cultura midiática, da ciência e da ficção), configurando-se como um espaço de polifonia que estimula a construção ativa do sentido pelo aluno. Nessa perspectiva, na atividade analisada até o momento, permite-nos inferir que o texto em análise (Fig. 22) funciona como uma das estratégias de mediação pedagógica que promovem a interpretação crítica e a ampliação do repertório discursivo dos estudantes.

A etapa final da atividade analisada (Fig. 23) apresenta a seguinte instrução: “Agora, observe a imagem a seguir e responda às questões”, seguida da cena verbo-visual do filme *Wall-E*, em que o robô caminha solitário por uma paisagem desolada. A imagem, embora carregada de sentido (cores, iluminação, expressividade da personagem, cenário), não é acompanhada de perguntas específicas que explorem suas dimensões visuais ou sua articulação com o verbal.

Ao contrário das perguntas anteriores (1 a 3), que se ancoram no verbal (título, gênero, conceitos como utopia e distopia), a instrução relacionada à imagem é genérica e pouco exploratória, reduzindo o potencial interpretativo da linguagem visual. Comandas do tipo “observe a imagem a seguir e responda às questões” são genéricas, não orientam o estudante sobre o que é fundamental nessa observação, o que, a nosso ver, fragiliza o trabalho com a materialidade verbo-visual apresentada, pois a imagem é convocada apenas como um gatilho ilustrativo, e não como texto em si.

Com base nos apontamentos de Bakhtin (2016), podemos inferir que a imagem constitui um enunciado visual carregado de sentidos, que dialoga com outras vozes sociais, do cinema,

da ficção científica, do discurso ecológico e até da crítica à sociedade de consumo. No entanto, a atividade não mobiliza perguntas que levem o aluno a interpretar essas vozes, nem a refletir sobre os sentidos visuais em sua especificidade (como cores, enquadramento, expressões, atmosfera, luz/sombra).

Assim, as comandas analisadas não tratam a materialidade verbo-visual como unidade discursiva integrada, pois:

- As comandas de 1 a 3 referem-se aos elementos verbais e não aos visuais;
- A imagem – precedida da comanda “Observe a imagem a seguir e responda às questões” - configura-se como acessória ou ilustrativa, sem exploração crítica de seus elementos constitutivos;
- A leitura crítica do texto visual não é mobilizada como objetivo didático explícito.

Ainda sobre a imagem da comanda 3, ao observar a instrução final da atividade, “Agora, observe a imagem a seguir e responda às questões”, nota-se uma lacuna significativa. A imagem extraída do filme *Wall-E*, embora densa em significação, não é acompanhada de perguntas que a tomem como texto visual autônomo ou que articulem suas linguagens específicas à proposta de leitura crítica. Tal ausência enfraquece o tratamento da materialidade verbo-visual como unidade de análise, pois a linguagem visual é convocada apenas como pano de fundo ilustrativo.

À luz da perspectiva enunciativa de Volóchinov (2019), que entende o enunciado como constituído por múltiplas vozes e sentidos sociais, o silêncio das comandas frente aos elementos visuais revela um ponto de tensão na atividade didática: ao invés de promover a interpretação ativa do visual, a atividade reproduz uma lógica de secundarização da imagem em relação ao verbal. Essa escolha limita o desenvolvimento de competências de leitura em múltiplas linguagens, tal como propõe a BNCC (2017), especialmente ao não explorar elementos visuais como composição, iluminação, expressividade e cenário, fundamentais para a construção de sentidos no texto verbo-visual.

De acordo com as orientações propostas nas comandas de atividade, os autores sugerem que o professor vá além da simples exibição do filme e estabeleça um diálogo reflexivo com os estudantes sobre o contexto em que vivem os personagens retratados nas cenas. O conhecimento não é apresentado como algo pronto e acabado, mas construído coletivamente por meio do confronto e da fusão de horizontes entre os discursos dos estudantes, do professor e dos textos trabalhados em sala. Cria-se, portanto, um ambiente de aprendizagem dialógica, no qual os estudantes atuam como sujeitos ativos, capazes de refletir criticamente e de participar da

construção significativa do saber, em consonância com os estudos sobre linguagem defendidos por Bakhtin (2010, p. 209).

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida e da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas.

Para Bakhtin (2010), a linguagem não é um sistema neutro de signos, nem um meio de transmissão unilateral de informações, mas ganha vida na interação entre sujeitos, isto é, no diálogo. Essa perspectiva rompe com visões tradicionais que tratam a linguagem como um instrumento de expressão individual isolado. Ao afirmar que todo ato de fala é sempre uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de respostas futuras, Bakhtin evidencia o caráter necessariamente dialógico da linguagem. No entanto, ao contrastar essa concepção ao exemplo analisado, observamos lacunas, a exemplo da desconsideração dos elementos visuais articulados aos verbais, que fragilizam a compreensão do enunciado e limitam a percepção dos efeitos de sentido pretendidos pela atividade.

Na figura a seguir, apresentamos uma atividade, intitulada *Expressando oralmente opiniões: debates regrados*:

Figura 24: Interação com o texto

UNIDADE 3

EXPRESSANDO ORALMENTE OPINIÕES: DEBATES REGRADOS

Habilidades da BNCC

(EF69LP11) (EF69LP12)
(EF69LP15) (EF69LP19)
(EF69LP26) (EF89LP12)
(EF89LP15) (EF89LP27)
(EF09LP04) (EF09LP05)
(EF09LP06)

INTERAÇÃO COM O TEXTO

Texto 1



Comunicação

A palavra comunicação vem do latim *communis*, que significa *comum*, *comunitário*. Assim, a comunicação pressupõe entendimento, compartilhamento: um gesto, um som, uma cor, uma imagem, uma palavra.

Quando usamos a palavra, na forma oral ou escrita, a comunicação é verbal (verbo = palavra), porém, quando a comunicação não se faz por meio da palavra, então, dizemos que se trata de comunicação não verbal, como no caso dos gestos, sons, etc.

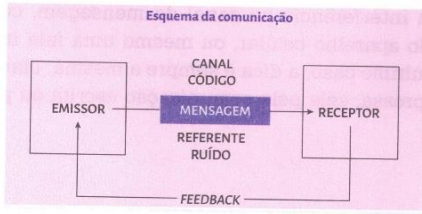
Há ainda os casos de linguagem mista (também chamada de multimodal), em que é possível perceber a presença da linguagem verbal e não verbal, como em um cartaz, em um anúncio publicitário, em que a mensagem é transmitida por meio de imagens e de palavras.

Na escola, em casa, em qualquer lugar, transmitimos mensagens seja pelo modo como nos apresentamos, como nos expressamos, o que dizemos e até pelo que não dizemos.

Um colega diz a outro: “Você reparou que o fulano não disse nada durante a reunião do grupo?”. Nesse caso, o comportamento do colega de manter-se em silêncio transmitiu uma mensagem.

Para entendermos melhor os elementos que atuam na comunicação humana, acompanhe o quadro a seguir.

Esquema da comunicação



```

graph LR
    E[EMISSOR] --> C[CANAL CÓDIGO]
    C --> M[MENSAGEM]
    M --> R[RECEPTOR]
    R --> F[FEEDBACK]
    F --> E
    R -.-> RU[RUÍDO]
    RU -.-> M
    
```

57

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, Vol. 4, 2022, p.57.

A atividade da Figura 24 tece considerações sobre os elementos da comunicação. É importante ressaltar que, ao focalizar os elementos que atuam no processo comunicativo e destacá-los no esquema apresentado (baseado no modelo de Jakobson), os autores adotam uma perspectiva de linguagem centrada em sua função instrumental, isto é, na transmissão neutra e

objetiva de informações entre um emissor e um receptor.

Essa concepção de linguagem, ancorada em modelos tradicionais de comunicação, privilegia os aspectos técnicos e formais do processo comunicativo (canal, código, mensagem, ruído), desconsiderando a dimensão interacional e histórica da linguagem. Tal perspectiva, portanto, estabelece *relações dialógicas de discordância* com a concepção interacionista da linguagem assumida pela BNCC, entendida como prática social, mediadora de sentidos e constitutiva dos sujeitos. Como destaca a própria BNCC, a linguagem deve ser trabalhada na escola de forma a promover o protagonismo do estudante, sua autoria discursiva e sua capacidade crítica diante dos enunciados.

A ausência de uma abordagem crítica no esquema apresentado na atividade (Fig. 24) evidencia uma tensão entre duas perspectivas: de um lado, uma visão funcionalista da linguagem; de outro, a proposta dialógica-interacionista da BNCC. Essa tensão configura uma relação dialógica de discordância, conforme propõe Volóchinov (2019), ao considerar que diferentes discursos, mesmo quando justapostos em um mesmo texto, podem manter posições ideológicas distintas e até conflitantes.

Desse modo, a adoção do modelo informacional de comunicação, sem a devida problematização crítica, compromete o potencial formativo do trabalho com a linguagem na escola, reduzindo-a a um simples veículo de transmissão. Essa limitação afeta diretamente o desenvolvimento das competências comunicativas previstas na BNCC, especialmente no que se refere à produção de sentidos e à construção da autoria nos diferentes gêneros discursivos.

O que se observa no exemplo analisado (Figura 24) é recorrente, de modo geral, na proposição de outras atividades, como veremos mais adiante, nas quais a concepção de linguagem como instrumento de comunicação se manifesta de forma evidente: nas comandas relacionadas aos textos verbo-visuais, ao focalizar os elementos verbais em detrimento dos visuais (ou vice-versa) e ao tratar o texto de forma fragmentada, desvinculando-o do contexto de enunciação. Nesses casos, o foco tende a recair, predominantemente, na identificação de elementos formais ou no reconhecimento de informações explícitas, sem promover, de modo consistente, a interpretação crítica ou a articulação entre forma, conteúdo e situação comunicativa.

Assim, embora o material apresente propostas organizadas e visualmente atrativas, sua abordagem em algumas situações, ainda se distancia de uma perspectiva discursiva defendida pela BNCC, pois pouco favorece o diálogo entre o aluno e as condições de produção dos textos. Essa lacuna indica a necessidade de repensar o modo como as atividades exploram as

linguagens verbal e visual, para que o trabalho em sala de aula não se restrinja a exercícios de decodificação, mas avance na construção de sentidos contextualizados e críticos.

Volóchinov (2017, p. 106) explicita que:

A palavra [enquanto signo ideológico] participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam.

Com base no que afirma Volóchinov, podemos inferir que a BNCC, ao adotar a concepção de linguagem como prática social, e ao evidenciar a importância do estudo do texto em seu contexto situado, destaca a compreensão de que a linguagem participa das interações humanas enquanto arena de confrontos ideológicos e, por isso, não pode ser tratada como um instrumento neutro de transmissão. Entretanto, a atividade analisada vai na direção oposta à essa orientação, ao assumir uma concepção instrumental da linguagem (Figura 24).

Com base nas orientações da BNCC, espera-se que os estudantes sejam capazes de compreender e analisar criticamente os textos que circulam socialmente, identificar suas finalidades e valores, e reconhecer as ideologias que os constituem. Da mesma forma, prevê-se que os alunos produzam textos, mobilizando suas experiências e percepções em consonância com a responsabilidade social da linguagem. A palavra, portanto, é entendida como um indicador sensível das mudanças sociais e da natureza multifacetada da linguagem.

A BNCC, ao promover o estudo da língua em uso, incentiva a análise crítica de discursos diversos, como os políticos, publicitários e de redes sociais, para que os estudantes compreendam como a linguagem opera na construção de sentidos, podendo ser usada para persuadir, manipular ou resistir. Ao assumir que a palavra é um espelho das transformações sociais, a proposta curricular visa formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir no mundo por meio da linguagem.

A figura a seguir apresenta a continuidade do texto da Figura 24:

Figura 25: Questões de Interpretação do texto

1 Cite exemplos de linguagem verbal e de linguagem não verbal, além dos citados no texto.

a) Linguagem verbal:

Exemplos pessoais. Sugestões: textos literários,
seminários orais, verbetes de dicionário, debates regrados,
e-mail.

b) Linguagem não verbal:

Exemplos pessoais. Sugestões: música instrumental,
pintura, aceno, semáforo, placa de trânsito, apito do juiz
em uma partida de futebol.

2 Por que um debate entre os colegas da sala é um exemplo de manifestação da linguagem verbal?

Um debate entre os colegas da sala é um exemplo de
manifestação da linguagem verbal, porque se utiliza a fala,
expressão oral da palavra, como código de transmissão
da mensagem.

3 Explique o trecho retirado do texto.

Na escola, em casa, em qualquer lugar, transmitimos mensagens seja pelo modo como nos apresentamos, como nos expressamos, o que dizemos, até pelo que não dizemos.

Espera-se que o aluno reconheça que as pessoas transmitem
mensagens de diversas formas, com ou sem o uso da palavra,
como o modo como se vestem, um sorriso de aprovação,
uma expressão de desânimo, por falarem demais ou mesmo
por ficarem caladas durante uma reunião dos colegas,
demonstrando timidez.

4 Acompanhe o exemplo de comunicação a seguir. Depois, responda ao que se pede.



a) Qual é o canal por meio do qual as amigas se comunicam?

O canal por meio do qual as amigas se comunicam é o
smartphone.

b) Alguns elementos na troca de mensagens entre as amigas demonstram como as pessoas, sobretudo os jovens, se comunicam por meio desse canal. Que elementos são esses?

Espera-se que o aluno reconheça que os elementos que
demonstram como as pessoas, sobretudo os jovens, se
comunicam por meio de mensagens de WhatsApp são:
mensagens curtas, escrita sintética (tá, tô), linguagem
informal, uso de gíria (valeu) e linguagem imagética para
expressar sentimentos por meio do emprego de emojis.

A Figura 25 (p. 57–59) compõe uma sequência didática sobre o tema “comunicação”, formada pelo texto-base, apresentado nas páginas anteriores, e por quatro comandos de atividades. A primeira comanda solicita ao estudante que cite exemplos de linguagem verbal e não verbal, além dos mencionados no texto. Já nesse início, nota-se que a atividade pressupõe o conhecimento prévio do texto-base, o que evidencia a necessidade, para fins analíticos, de não fragmentar o conjunto. Na perspectiva bakhtiniana, processo de compreensão demanda a análise do todo do *enunciado* - texto e atividades - pois só a partir dessa totalidade que se evidenciam as *relações dialógicas*, o endereçamento e as condições de produção dos enunciados.

As comandas 1 e 2, embora se apoiem no texto-base, estruturam-se de modo predominantemente classificatório: na primeira, pede-se que o aluno liste exemplos; na segunda, que justifique por que um debate é exemplo de linguagem verbal. Em ambas, a abordagem se aproxima do modelo informacional de comunicação, centrado na categorização de formas e funções, e não na problematização das interações, dos papéis sociais dos interlocutores e das réplicas que caracterizam o discurso como evento dialógico.

A comanda 3 propõe a explicação de um trecho do texto-base: “**transmitimos** mensagens pelo que dizemos e pelo que não dizemos”. A expectativa de resposta, no entanto, direciona o aluno para o reconhecimento de formas de transmissão (uso da palavra, gestos, vestimenta, expressões faciais), mas sem explorar o contexto enunciativo, o endereçamento ou a responsividade que conferem sentido a essas manifestações. Assim, limita-se o potencial de reflexão crítica sobre a linguagem enquanto prática social situada.

A comanda 4 apresenta um diálogo, por aplicativo de mensagens, entre duas adolescentes, representando um gênero discursivo próximo ao universo do aluno e rico em marcas enunciativas, como abreviações (“tô”, “vc”), linguagem informal, uso de gírias (“valeu”) e recursos visuais como *emojis*. Apesar dessa potencialidade, as perguntas associadas (“Qual é o canal?” e “Que elementos são esses?”) reduzem a análise ao modelo emissor–mensagem–canal–receptor, desconsiderando aspectos centrais da perspectiva bakhtiniana, como a construção de sentido a partir do contexto social, as posições dos interlocutores e a natureza responsiva da interação.

De modo geral, observa-se que as Figuras 24 e 25 solicitam primordialmente reconhecimento de elementos do esquema clássico da comunicação (emissor, receptor, canal, código) e classificações formais, sem propor operações de interpretação inferencial, análise verbo-visual (ironia, enquadramento, gesto, composição) ou contextualização discursiva. Em consequência, não se convoca a cena enunciativa, nem se exploram polifonia/vozes sociais, o

que confirma a crítica formulada acima e contraria a orientação da BNCC para leitura crítica e produção de sentidos em contextos reais de uso.

Em vez de explorar as relações dialógicas entre texto e imagem, palavra e humor, linguagem e ideologia, como propõem Bakhtin (2013) e Volóchinov (2017), as comandas voltam-se para o reconhecimento de características formais e técnicas. Isso resulta em um efeito de empobrecimento do trabalho com a linguagem, contrariando a proposta da BNCC, que orienta o desenvolvimento de competências para a leitura crítica dos textos e para a produção de sentidos em diferentes contextos de uso da língua.

Assim, compreendendo a linguagem como espaço de disputa simbólica, de interação social e de constituição dos sujeitos, torna-se fundamental repensar as comandas propostas nos materiais didáticos, especialmente quando estes lidam com gêneros de natureza verbo-visual e com suportes digitais, pois é nesses espaços que os jovens mais vivenciam práticas discursivas em sua realidade cotidiana.

Em síntese, a sequência reconhece a presença de diferentes linguagens e recursos expressivos, mas não os problematiza discursivamente. A predominância de tarefas voltadas à identificação e à classificação distancia-se das competências previstas na BNCC, especialmente no que se refere à produção de sentidos e à autoria. Ao adotar uma concepção informacional da linguagem, o material restringe a compreensão das práticas discursivas como fenômenos históricos, sociais e ideológicos, reduzindo-as a simples veículos de transmissão. Na perspectiva bakhtiniana, esse recorte impede que o estudante compreenda que todo enunciado é sempre resposta a outros e antecipação de respostas futuras, estando, portanto, inevitavelmente imerso em relações dialógicas.

Nessa perspectiva, o exame do conjunto - texto-base e comandas - revela que a abordagem da linguagem como fenômeno dialógico e social é secundarizada em favor de uma concepção predominantemente informacional. O próprio esquema gráfico apresentado no texto-base reforça a concepção de linguagem como instrumento da comunicação, como transmissão linear de mensagens de um emissor a um receptor. Essa concepção se manifesta também na estrutura das questões, que priorizam a reprodução de definições e classificações, distanciando-se de práticas discursivas contextualizadas.

A ausência da análise das vozes sociais e das relações de sentido na interação das falas via aplicativo exemplifica como a atividade isola o fenômeno linguístico de seu contexto vivo de enunciação. Em uma perspectiva dialógica, todo enunciado é resposta a outros enunciados e antecipação de réplicas futuras (Bakhtin, 2010), e essa dimensão é fundamental para compreender a comunicação como prática social. No entanto, as atividades propostas pouco

incentivam que o aluno se coloque nesse jogo de vozes, explorando a autoria e a produção de sentidos a partir de contextos reais.

Do ponto de vista crítico, reconhece-se o mérito do material ao incluir exemplos próximos à realidade dos estudantes e ao utilizar um gênero digital amplamente presente no cotidiano juvenil, como aplicativos digitais. Contudo, a ênfase excessiva em questões de identificação e classificação limita o potencial de desenvolvimento das competências comunicativas previstas pela BNCC, especialmente no que tange à produção de sentidos e à construção da autoria em diferentes gêneros discursivos.

Assim, conclui-se que, embora a atividade seja pertinente como introdução conceitual ao tema, sua realização integral poderia ser potencializada se articulada a práticas que problematizassem as condições de produção, a circulação dos discursos e a multiplicidade de vozes que constituem o ato comunicativo.

Segundo Freire (2013, p. 109), “o diálogo não se reduz ao ato de depositar ideias de um para o outro, nem se reduz a um simples intercâmbio de palavras. É um encontro amoroso dos homens, mediatizados pelo mundo.” Essa concepção de linguagem como interação viva e situada está em consonância com a abordagem defendida pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que propõe uma visão ampliada de linguagem. Para o documento, a linguagem é concebida como forma de ação social, de construção de sentidos, de participação cidadã e de formação crítica.

Complementarmente, Volóchinov (2017), ao compreender a *palavra* como um signo ideológico fundamental, remete ao todo enunciado, constituído por valores sociais e ideológicos, e à linguagem como um terreno de disputas e significações. Desse modo, desenvolver as competências comunicativas implica ir além da codificação e da decodificação de mensagens, exigindo a compreensão crítica dos discursos que circulam nos diversos gêneros, mídias e práticas sociais.

Ao não contemplar essa perspectiva, o material analisado distancia-se dos pressupostos teórico-metodológicos da BNCC e da pedagogia freiriana, pois prioriza uma abordagem tecnicista da linguagem, desprovida de sua dimensão discursiva, afetiva e identitária. Consequentemente, compromete-se o desenvolvimento da autoria, da escuta sensível e da capacidade de leitura crítica, elementos centrais para a formação de sujeitos atuantes na vida social por meio da linguagem.

Nas palavras de Freire (2013 p. 109), o diálogo é:

[...] o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo,

não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Para Freire, o diálogo é mediado entre os homens e o mundo. Essa visão transcende a mera relação *eu-tu* e revela o diálogo como uma exigência existencial. Essa perspectiva vai além da simples troca de informações, pois ressoa profundamente com a compreensão da linguagem como interação social.

Quando consideramos a linguagem sob essa ótica, percebemos que ela não é um mero instrumento neutro para a transmissão de dados; mas ao contrário, é o próprio tecido em que as relações sociais são construídas, mantidas e transformadas. O ato de dar voz ao mundo em conjunto, como o texto, implica dizer que a linguagem é um ato de coconstrução. Não se trata apenas de descrever a realidade, mas de criá-la e recriá-la coletivamente.

Por meio da linguagem, compartilhamos experiências, negociamos significados e construímos nossa compreensão mútua do mundo. É nesse processo dialógico que ideias são forjadas, consensos são alcançados e novas perspectivas emergem e transformam tanto os indivíduos quanto a própria realidade social. Não se trata de um depósito de ideias de um sujeito para outro, mas de um processo mútuo em que o refletir e o agir se solidarizam, direcionados a um mundo que precisa ser compreendido e, muitas vezes, transformado.

Nessa direção, Bakhtin (2013) assevera que a linguagem, como interação social, carrega consigo a marca das relações de poder, dos contextos culturais e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos. Logo, o diálogo autêntico não é uma simples transação de informações ou mercadorias intelectuais, mas sim um espaço de encontro no qual as identidades são negociadas, os saberes são compartilhados e as ações são coordenadas. A linguagem torna-se, então, o fio condutor das relações sociais, pois é por meio dela que os sujeitos se reconhecem, se desafiam e se mobilizam para agir coletivamente. Portanto, ignorar essa dimensão interativa e ideológica da linguagem é reduzi-la a um sistema de códigos desprovido de seu potencial formativo e transformador.

Ao retomarmos a análise das atividades propostas no material didático, notamos que, apesar da presença de diferentes linguagens e suportes que poderiam potencializar a abordagem discursiva da linguagem, como o exemplo do diálogo via aplicativo de mensagens (p. 58/ Figura 25), as perguntas que acompanham esses gêneros tendem a restringir-se a uma abordagem funcionalista e descontextualizada. Ao priorizar a identificação de elementos do esquema

clássico da comunicação, como canal, código, emissor e receptor, os comandos acabam por silenciar os aspectos discursivos, ideológicos e situacionais que atravessam toda prática de linguagem.

Na figura a seguir, apresentamos uma atividade, intitulada *Associando diferentes semioses: charges e memes*:

Figura 26 – Interação com o texto

UNIDADE
4

Habilidades da BNCC

EF69LP03 EF89LP02
 EF69LP05 EF89LP03
 EF69LP07 EF08LP04
 EF69LP08

ASSOCIANDO DIFERENTES SEMIOSES: CHARGES E MEMES

INTERAÇÃO COM O TEXTO

Charge e cartum, dois gêneros muito presentes no universo jornalístico, são marcados pelo humor, crítica e reflexão sobre os temas abordados. Agora, vamos conhecer um pouco a respeito dessas duas formas de produção e suas diferenças.

Texto 1

Gênero textual que faz críticas aos temas de interesse público

A charge tem a finalidade de ilustrar, por meio da **sátira**, os acontecimentos atuais, sobretudo de cunho político e social, que despertam o interesse público. Seu veículo principal são jornais e revistas, em suas versões impressas e digitais.

É o gênero no qual o autor expressa sua visão dos fatos por meio de caricaturas. A charge pode vir com um ou mais personagens, em geral personalidades públicas.

Outro traço importante são as escolhas do autor com relação à presença ou não de elementos verbais. Os signos não verbais, obviamente, estão sempre presentes.

De origem francesa, “charger” quer dizer “carga”, ou seja, o uso do exagerado para representar alguma situação ou alguém de forma cômica. A primeira charge publicada no Brasil tinha o título “A Campanha e o Cujo”, criada por Manuel José de Araújo (1806-1879), em 1837, em Porto Alegre.

O gênero surgiu no século XIX e trouxe à tona a necessidade do público de expressar indignação e insatisfação com o governo vigente. Por meio da charge, o leitor encontra caminhos para entender os acontecimentos ocorridos no mundo todo. O profissional que as desenha, o chargista, precisa ter conhecimento dos assuntos em **pauta** para poder retratá-los e transmiti-los de forma objetiva. [...]



A Campanha e o Cujo, de Manuel de Araújo Porto-Alegre, 1836. Primeira charge publicada no Brasil.

LIMA, Cleane. Charge. *Educa Mais Brasil*. [s/l], 13 mar. 2019. Disponível em: www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/charge. Acesso em: 31 mar. 2022.

Pauta
relação de assuntos ou ideias.

Sátira
obra crítica e irônica sobre determinado assunto ou tema.

73

A Figura 26 apresenta atividades que partem de gêneros discursivos amplamente reconhecidos por seu caráter crítico e por sua inserção nas práticas sociais de produção de sentidos: as charges e os memes. Além disso, esses exemplares e gêneros mobilizam elementos verbais e visuais, articulando linguagem, humor e crítica social em uma mesma materialidade.

Na atividade, é apresentada a primeira charge publicada no Brasil, de autoria de Manuel de Araújo (1936), intitulada *A campanha e o Cujo*, e realiza uma crítica contundente ao clientelismo eleitoral e à compra de votos, práticas recorrentes na história política do país. Por meio da linguagem visual e de uma representação satírica e simbólica, a charge evidencia a troca de favores e a desvalorização do voto como instrumento de exercício da cidadania. O cachorro acorrentado ao político, por exemplo, é um signo que condensa sentidos simbólicos de submissão, controle e troca, sendo possível interpretá-lo como metáfora do eleitor que é adestrado ou manipulado por interesses imediatos.

Ao analisar a relação entre texto verbal e imagem, observa-se que a articulação entre esses dois planos de significação constrói o efeito de denúncia social: a crítica ao sistema eleitoral brasileiro se realiza não apenas pelo texto escrito, mas pela visualidade e pela ironia do desenho, que convida à reflexão sobre as práticas políticas vigentes. Assim, o trabalho com essa materialidade demanda do professor a proposição de perguntas que explorem os efeitos de sentido da imagem, seu valor simbólico, bem como a relação com o contexto histórico, ideológico e cultural de sua produção. A mediação docente é fundamental para que os alunos não apenas “adivinhem” sentidos, mas construam leituras críticas e situadas.

O mesmo movimento identificado na análise da Figura 25 - a escolha de gêneros com alto potencial discursivo acompanhados por comandas que privilegiam aspectos formais em detrimento de uma abordagem crítica e dialógica – repete-se no exemplo da Figura 26. Nesse exemplo, ainda que os gêneros propostos sejam marcadamente críticos e fortemente inseridos no campo das práticas sociais de produção de sentido, a abordagem sugerida pelas comandas parece desconsiderar as múltiplas vozes, ironias e tensionamentos discursivos que caracterizam essas materialidades. A crítica social, o riso como recurso de resistência e a multiplicidade de sentidos possíveis são deixados em segundo plano, diante de uma leitura muitas vezes meramente denotativa.

A seguir, apresentamos as comandas que acompanham o texto da figura anterior:

Figura 27 – Questões de Interpretação do texto

LÍNGUA PORTUGUESA

Texto 2

○ O que é cartum?

Cartum é um gênero jornalístico que utiliza humor para levantar questionamentos sobre a sociedade. Assim como a charge, o cartum pode combinar linguagem verbal e não verbal para levar o leitor a refletir sobre o cotidiano.

O nome cartum é oriundo do inglês *cartoon*, que significa cartão. Esse cartão tem como objetivo a realização de uma crítica veloz através de uma imagem que possa ser representativa para o leitor e levá-lo a uma reflexão.

A diferença entre os dois gêneros consiste na atemporalidade presente no cartum. Assim, sua contextualização se dá pela experiência do próprio leitor em relação aos comportamentos comuns de pessoas e grupos sociais. As personagens presentes nesse gênero remetem à coletividade, e não a uma personalidade ou figura pública específica.

DIFERENÇA. *Charge e cartum*. Qual a diferença entre charge e cartum?. Disponível em: www.diferenca.com/charge-e-cartum. Acesso em: 31 mar. 2022.

- ① Explique a origem e o sentido da palavra "charge", de acordo com as informações do texto 1.

De acordo com o texto lido, a palavra "charge" é de origem francesa e vem da palavra "charger", que significa "carga", ou seja, o uso exagerado na representação de algo.
- ② Também de acordo com informação contida no texto 1, qual foi a primeira charge de que se tem registro no Brasil e por quem foi produzida?

De acordo com informação do texto 1, a primeira charge do Brasil foi "A Campanha e o Cujo", criada por Manuel José de Araújo, em 1837.
- ③ Quando e com que intuito surgiu a charge?

A charge surgiu no século XIX, com o intuito de expressar a insatisfação com o poder vigente.
- ④ Explique o trecho retirado do texto 1.

O profissional que as desenha, chargista, precisa ter conhecimento dos assuntos em pauta para poder retratá-los e transmiti-los de forma objetiva.

Espera-se que o aluno reconheça, a partir da afirmação, que o chargista precisa ter conhecimento sobre o assunto que será trabalhado na charge, a fim de poder transmiti-lo adequadamente, possibilitando que o leitor compreenda a intenção do que está sendo tratado na charge.
- ⑤ Assinale a alternativa incorreta quanto ao cartum, de acordo com o texto 2.
 - a) O cartum é um gênero jornalístico.
 - b) O cartum, necessariamente, apresenta conteúdos ligados ao momento político e social atual.
 - c) A palavra vem do inglês "cartoon", que significa "cartão".
 - d) Aborda questões ligadas ao comportamento humano, sem referência a um personagem específico.

74

●

Ao observarmos as comandas que acompanham essa atividade no material didático (Figura 27), percebemos que as perguntas propostas, como a comanda 1 (“Explique com suas palavras o que está sendo mostrado na charge”) e a comanda 2 (“Qual é a crítica apresentada pelo autor?”) limitam-se à verificação literal do conteúdo e à identificação direta da mensagem, deixando de explorar a complexidade da linguagem verbo-visual. Os estudantes são levados a responder “o que está sendo dito” sem considerar “como está sendo dito”, ou seja, sem acessar os mecanismos discursivos e ideológicos que permeiam a construção da charge.

É importante ressaltar que nenhuma das comandas estabelece, de fato, uma relação analítica entre o texto verbal e os elementos visuais da charge, tratando-os como se fossem partes isoladas. Essa ausência de articulação compromete a percepção da materialidade verbo-visual como um todo integrado, no qual a palavra e a imagem se complementam e constroem sentidos conjuntamente.

Os efeitos dessa abordagem para a leitura são significativos: quando a atividade não propõe perguntas que articulem verbal e visual, o aluno perde a oportunidade de perceber recursos de ironia, metáfora visual, intertextualidade e outras estratégias que intensificam a crítica da charge. Ao não considerar a materialidade verbo-visual como unidade de sentido, a leitura torna-se empobrecida, reduzida a uma função meramente informativa.

Desse modo, a ausência de perguntas que provoquem essa articulação, bem como a falta de orientações claras sobre o papel do professor na mediação da leitura crítica, fragilizam o potencial formativo dessa atividade. Conforme aponta Bakhtin (2013), toda linguagem carrega as marcas das relações sociais e das intencionalidades dos sujeitos, sendo sempre dialógica. Ignorar esse aspecto é ignorar a própria natureza viva e transformadora do discurso.

É possível observar que todas as perguntas propostas (1 a 5) da Figura 27 mantêm-se no campo da identificação literal das informações contidas no texto, por exemplo, “O que é cartum?”. Não há qualquer questão que estabeleça relação direta entre os elementos verbais e visuais de uma charge ou cartum, o que contraria a perspectiva de leitura integrada da materialidade verbo-visual que ora defendemos.

Essa ausência de integração limita a compreensão do gênero, pois impede que o estudante perceba como o sentido é construído justamente na articulação entre texto e imagem, humor e crítica social. Partindo de Bakhtin (2013), entendemos a linguagem como prática social intrinsecamente dialógica, permeada por vozes e intencionalidades. Em Volóchinov (2017), essa premissa se especifica na ideia de que a palavra é um signo ideológico, cujo sentido se produz nas relações sociais. A BNCC (2018) operacionaliza esse horizonte ao organizar o

ensino de Língua Portuguesa como trabalho com práticas de linguagem e gêneros discursivos, incluindo a análise linguística/semiótica voltada à construção de sentidos, e não à listagem de categorias gramaticais.

Assim, ao não contemplar a análise dessa relação dialógica, como propõem Bakhtin (2013) e Volóchinov (2017), o material didático perde a oportunidade de explorar o potencial crítico e formativo da charge/cartum, reduzindo o trabalho a uma função meramente informativa e descritiva.

Quando se desconsidera a materialidade verbo-visual como unidade de sentido, o aluno deixa de acessar recursos fundamentais de produção de significados, como ironia, duplo sentido, intertextualidade e posicionamento ideológico. Assim, o trabalho com gêneros como a charge e o cartum precisa ir além da identificação de dados objetivos, articulando leitura crítica, contexto histórico e análise das vozes sociais em jogo, para que a linguagem seja efetivamente tratada como espaço de disputa simbólica e de constituição dos sujeitos.

Bakhtin (2013) compreende a linguagem como prática social constitutivamente dialógica; Volóchinov (2017) especifica essa premissa ao tratar a palavra como signo ideológico. Nesta pesquisa, mobilizamos essas referências em chave descritivo-analítica. A BNCC (2018) é discutida como diretriz curricular que privilegia práticas de linguagem e análise linguística/semiótica voltadas à construção de sentidos, sem prescrição de correções formais. Por esse viés, a BNCC dialoga com Volóchinov, ao considerar a palavra como um signo ideológico fundamental para o ensino de Língua Portuguesa e para a formação integral dos alunos.

O documento que orienta a Educação Básica no Brasil enfatiza que, ao desenvolver competências comunicativas, leitura crítica e produção textual, os estudantes devem ser capazes de compreender e analisar criticamente textos, identificando as intenções, os valores e as ideologias presentes. Espera-se ainda que os alunos produzam textos com intencionalidade, expressando suas percepções em consonância com a responsabilidade social da linguagem. A palavra, que participa de todas as interações humanas, é vista como um indicador sensível das mudanças sociais e reflete a natureza dinâmica e multifacetada da linguagem.

Nessa direção, Bakhtin (2013) assevera que a linguagem como interação social carrega consigo a marca das relações de poder, dos contextos culturais e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos. Logo, o diálogo autêntico não é uma transação de mercadorias intelectuais, mas sim um espaço de encontro em que as identidades são negociadas, os saberes são compartilhados e as ações são coordenadas. A linguagem se torna, então, o fio condutor para as relações sociais, pois é por meio dela que os indivíduos se reconhecem, se desafiam e se

mobilizam para agir coletivamente. Portanto, ignorar essa dimensão interativa da linguagem é reduzi-la a um sistema de códigos desprovido de seu potencial transformador.

Percebe-se que a relação entre o político e o eleitor denuncia um sistema eleitoral corrompido e desigual, em que o exercício da cidadania é desvirtuado por interesses pessoais e práticas antiéticas. A charge revela que o voto, instrumento fundamental da democracia e da participação popular, é tratado como mercadoria, ou seja, negociado como se fosse um bem qualquer, sem valor cívico ou consciência política. Em vez de refletir uma escolha livre, informada e baseada em propostas para o bem comum, a charge evidencia a compra do voto, comprometendo a legitimidade do processo eleitoral e a qualidade da representação política no país.

A charge cumpre um importante papel de denúncia social, ao evidenciar os mecanismos de dominação presentes nas campanhas eleitorais e ao questionar a integridade do processo democrático em um momento histórico em que o Brasil tenta consolidar suas instituições políticas e fortalecer a cidadania.

Entretanto, observa-se que, nas propostas de atividades apresentadas a seguir, relativas à interpretação do Texto 1, os autores exploram questões óbvias, limitam-se aos aspectos superficiais do conteúdo e, com isso, não instigam os estudantes a pensarem, visto que as respostas são encontradas na literalidade do texto. Dito de outra forma, os estudantes não precisam dialogar com os possíveis sentidos do texto para fazer suas inferências pessoais, como ilustrado nas Figuras 26 e 27.

A partir da análise da charge apresentada no Texto 1, é possível perceber que esse tipo de recurso contribui significativamente para uma abordagem mais dinâmica e visual do conteúdo, haja vista que favorece o engajamento dos estudantes. No entanto, à luz das reflexões de Volóchinov (2017), compreendemos que toda enunciação, inclusive a visual, está imersa em um processo dialógico e carrega uma dimensão ideológica.

E, embora a linguagem visual, como charges e ilustrações, exerça um papel fundamental na mediação de sentidos, sua utilização não deve se limitar a um apelo estético ou comercial. Como afirma Volóchinov (2017), todo signo é ideologicamente marcado e participa da construção de significados em contextos sociais específicos. Assim, quando se privilegia a imagem apenas como estratégia de mercado, corre-se o risco de simplificar os discursos educacionais e desconsiderar seu potencial formativo e crítico.

Freire (2001) também critica essa prática, uma vez que ela pode empobrecer o processo de ensino-aprendizagem ao reduzir a complexidade dos materiais didáticos e ignorar a

multiplicidade de vozes, perspectivas e sentidos que eles podem mobilizar de forma crítica, reflexiva e plural, para a construção do conhecimento.

Ademais, é importante destacar que essa seleção de gêneros pode influenciar diretamente na forma como os alunos se envolvem com o conteúdo. Com base em Brait (2013), é possível inferir que, ao se concentrar em gêneros específicos, a atividade pode direcionar os estudantes a desenvolverem habilidades particulares, seja no processo de interpretação de imagens, seja na leitura crítica ou na produção de textos verbais e visuais. Isso pode levar a um aprendizado mais focado, mas também limitar a exploração de uma gama mais ampla de recursos visuais, que poderiam enriquecer a compreensão do enunciado.

Na figura a seguir, apresentamos a atividade intitulada *Relatando fatos e expondo opiniões: reportagens*, para refletirmos sobre o uso das fotografias, também exploradas nas unidades da apostila, podendo funcionar tanto como objeto de análise ou leitura quanto ilustração:

Figura 28 – Interação com o texto

UNIDADE

4

RELATANDO FATOS E EXPONDO OPINIÕES: REPORTAGENS

Habilidades da BNCC

(EF69LP03) (EF69LP06)
(EF69LP08) (EF69LP17)
(EF89LP08) (EF89LP09)
(EF89LP13) (EF89LP16)
(EF89LP27) (EF09LP01)
(EF09LP04) (EF09LP05)
(EF09LP06)

INTERAÇÃO COM O TEXTO

Texto 1

Brasileiro usa celular por um terço de seu tempo acordado, diz estudo

Brasileiros passaram em 2021 quase cinco horas e meia por dia, em média, diante de seus aparelhos de celular, segundo um relatório lançado pela empresa de análise de mercado digital App Annie.

Trata-se, ao lado da Indonésia, do maior volume de uso de celulares entre os 17 países analisados no relatório (que também engloba Coreia do Sul, México, Índia, Japão, Turquia, Singapura, Canadá, EUA, Rússia, Reino Unido, Austrália, Argentina, França, Alemanha e China), com base em dados coletados das lojas *on-line* iOS App Store, Google Play e outras.

Embora o brasileiro seja o maior índice, ele está perto da média global de 4 horas e 48 minutos de uso diário de celular observada nos principais mercados analisados pela empresa em 2021, o que representa um aumento de 30% no uso desde 2019.

É como se os brasileiros passassem mais de um terço do tempo que estão acordados (considerando uma noite de sono de 8h) ligados no celular.

Nesse período passado diante do aparelho, sete de cada dez minutos foram em aplicativos de redes sociais, fotos e vídeos, sobretudo no TikTok.

Dos pontos de vista comercial e tecnológico, “a tela grande está lentamente morrendo, enquanto o celular continua a quebrar recordes em todas as categorias – tempo gasto, *downloads* e *receita* (gerada)”, afirmou o executivo-chefe da App Annie, Theodore Krantz.

Segundo o relatório, houve 230 bilhões de *downloads* de aplicativos no ano passado ao todo no mundo, com gastos de US\$ 170 bilhões [...]. O *app* mais baixado em 2021 foi o do TikTok, no qual os usuários passaram 90% de tempo a mais em comparação com 2020. [...]

O YouTube segue sendo o aplicativo mais popular para *streaming* de vídeos, com mais de um milhão de novos *downloads* em 60 países diferentes. A Netflix ficou em segundo lugar em muitas regiões. [...]

Disponível em: www.bbc.com/portuguese/geral-59974046. Acesso em: 31 jan. 2022.



App

abreviação de aplicativo, que é um software presente em dispositivos móveis, como smartphones e tablets, ou no computador e em televisões smart. (Disponível em: www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-app-quatro-perguntas-e-respostas-sobre-aplicativos-para-celular.ghtml Acesso em: 31 jan. 2022).

Receita

valor financeiro apurado.

LÍNGUA PORTUGUESA

82

A leitura das atividades propostas nas apostilas evidencia uma recorrente limitação quanto ao aproveitamento pleno do potencial das imagens enquanto recursos verbo-visuais. Observa-se que, em diversas unidades, como no trabalho com a charge *A campanha e o Cujo* (Figura 26), a imagem é mobilizada sem que se explore efetivamente sua linguagem específica. As perguntas não convocam os estudantes a analisar os elementos visuais, tampouco incentivam a articulação entre texto e imagem, recaindo em interpretações unilaterais e descontextualizadas.

Essa constatação está em consonância com as reflexões de Volóchinov (2017), que destaca que toda enunciação, inclusive a visual, está imersa em um processo dialógico e ideológico. Portanto, restringir a imagem a um elemento decorativo implica negligenciar sua capacidade de produzir sentido, de mobilizar diferentes vozes e de constituir-se como texto em si.

A mesma crítica pode ser estendida ao uso de fotografias nas reportagens analisadas. No exemplo da Figura 28, observa-se a imagem de um celular repleto de aplicativos, associada ao texto jornalístico que aborda o tempo de uso de dispositivos móveis. Apesar da pertinência da imagem, não há comanda de leitura que explore suas camadas de sentido. Quando a imagem é tratada apenas como reforço visual, seu valor formativo e crítico é esvaziado, e perde-se a oportunidade de desenvolver habilidades multissemióticas nos estudantes, compreendidas, à luz de Bakhtin, como resultado do diálogo entre diferentes linguagens na construção de sentidos.

Como defende Brait (2010), é imprescindível considerar a articulação entre linguagens (verbal, visual, sonora) como parte do processo de leitura e construção de sentido. Ignorar a linguagem visual é ignorar a complexidade do texto contemporâneo. Assim, é essencial que as atividades didáticas promovam o uso reflexivo e interpretativo das imagens, convocando os estudantes a inferir, interpretar e argumentar com base no que veem e leem.

Em suma, o uso das imagens nas atividades didáticas deve ser repensado para garantir que elas cumpram seu papel na formação crítica dos estudantes. É necessário superar a concepção de imagem como mera ilustração e incorporá-la como parte constitutiva da leitura e da produção de sentidos, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da capacidade argumentativa no ambiente escolar.

Na figura a seguir, apresentamos as comandas de atividades propostas para a Figura 28:

Figura 29 – Questões de Interpretação do texto

UNIDADE 4

1 Qual é a sua impressão a respeito do resultado do relatório apresentado quanto ao tempo médio que os brasileiros passaram diante do *smartphone* em 2021? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Incentive os alunos para que argumentem a respeito da resposta apresentada, a fim de esclarecer o seu posicionamento. Espera-se que compreendam que os brasileiros gastam muitas horas do dia diante do celular.

2 O tempo médio diário que os brasileiros passaram no *smartphone* em 2021 é muito diferente em relação à média global, de acordo com o estudo apresentado? Explique sua resposta.

Com base no texto lido, é possível afirmar que o tempo médio diário que os brasileiros passaram no *smartphone* em 2021 é próximo da média global, que foi de 4 horas e 48 minutos.

3 Você faz uso de aplicativos? Se sim, quais são os aplicativos que mais utiliza e com que objetivos?

Resposta pessoal. De acordo com os aplicativos citados, os alunos poderão justificar seus usos, como conversar com os amigos/grupos, pedir comida, assistir a filmes, dentre outros.

4 Releia o trecho retirado do texto. Depois, responda ao que se pede.

Dos pontos de vista comercial e tecnológico, “a tela grande está lentamente morrendo, enquanto o celular continua a quebrar recordes em todas as categorias – tempo gasto, *downloads* e receita (gerada)”, afirmou o executivo-chefe da App Annie, Theodore Krantz.

a) O que se entende por “tela grande”, no trecho do texto?

“Tela grande”, no trecho do texto, refere-se às telas dos computadores e dos *tablets*.

b) De acordo com a sua percepção, por que as “telas grandes” estão em desvantagem em relação ao *smartphone*, do ponto de vista comercial?

Espera-se que o aluno reconheça a versatilidade de uso dos celulares, que permite que seus usuários tenham à disposição uma série de acessos e de dispositivos, de forma prática, em qualquer lugar e a qualquer hora, o que coloca em vantagem o uso massivo desses aparelhos se comparado com computadores, por exemplo.

c) Observe o significado da palavra “receita” no trecho destacado e escreva uma frase em que a palavra seja empregada em outro sentido que não o do texto.

Exemplo pessoal. Sugestão: Aprendi uma receita deliciosa de bolo de chocolate.

83

Podemos observar na Figura 29 que as comandas de atividade propostas para o *texto 1*, um relatório sobre o tempo médio que os brasileiros passaram diante do *smartphone* em 2021, comparado à média global, são mais abertas às inferências dos estudantes, pois permitem maior liberdade interpretativa e incentivam a expressão pessoal. Ao promoverem questionamentos menos fechados e mais reflexivos, essa proposta oportuniza um espaço mais amplo para que os alunos desenvolvam suas próprias opiniões, relacionem o conteúdo à sua realidade e formulem análises críticas sobre o tema abordado.

Como exemplo, a Comanda 1 (“Qual é a sua impressão a respeito do resultado do relatório apresentado [...]? Justifique sua resposta.”) estimula a construção de argumentos próprios; a Comanda 3 (“Você faz uso de aplicativos? Se sim, quais são os aplicativos que mais utiliza e com que objetivos?”) promove a conexão entre o conteúdo do texto e as experiências individuais; e a Comanda 4b (“De acordo com a sua percepção, por que as ‘telas grandes’ estão em desvantagem em relação ao *smartphone*, do ponto de vista comercial?”) favorece a reflexão crítica, superando a mera reprodução literal de informações.

Esse tipo de abordagem está em consonância com a BNCC, que orienta o ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de competências de leitura crítica, análise e interpretação em diferentes contextos. Ao permitir que o estudante vá além da extração de informações explícitas, as comandas incentivam o exercício argumentativo, a mobilização de conhecimentos prévios e a compreensão da linguagem como prática social e instrumento de posicionamento no mundo.

É possível observar, na Figura 29, que, na Comanda 1, os autores têm como objetivo conhecer a impressão dos estudantes sobre o tempo médio que os brasileiros passaram utilizando o *smartphone* em 2021. Embora essa informação esteja explicitamente apresentada no texto, a atividade permite que os alunos justifiquem suas respostas com base em suas próprias vivências, seja no contexto familiar, no ambiente de trabalho ou em outras situações cotidianas que envolvem o uso frequente do celular.

Nas comandas seguintes (Comandas 3 e 4b), observa-se que os questionamentos estão voltados à investigação do comportamento digital dos estudantes, especificamente no que diz respeito ao uso de aplicativos e aos objetivos que orientam esse uso. Tais questões incentivam a autorreflexão e a contextualização das práticas tecnológicas no cotidiano dos alunos, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica sobre suas próprias escolhas digitais. A Comanda 4b propõe uma reflexão sobre as possíveis desvantagens do uso de telas grandes, ou seja, dos computadores em comparação com os smartphones, considerando uma perspectiva

comercial. Nota-se que essa comanda incentiva os estudantes a refletirem sobre aspectos como portabilidade, praticidade, marketing e hábitos de consumo, articulando o conteúdo da reportagem com questões sociais e econômicas mais amplas.

Essas atividades demonstram como a exploração de reportagens pode ser enriquecedora quando articulada à realidade dos estudantes e ao universo digital que os cerca. Ao propor questões que mobilizam não apenas a compreensão textual, mas também a reflexão crítica sobre práticas cotidianas e aspectos sociais e econômicos, a proposta didática amplia as possibilidades de leitura e análise dos gêneros jornalísticos. Tal abordagem favorece o desenvolvimento de uma postura mais consciente diante do consumo de tecnologias e informações, contribuindo para uma formação leitora mais crítica, ética e cidadã.

Dando continuidade à análise dos gêneros discursivos verbo-visuais presentes no material didático, passamos agora à próxima seção, no qual exploramos o potencial formativo e expressivo dessas produções que conjugam linguagem verbal e visual em narrativas concisas e sugestivas, com forte apelo interpretativo.

4.2 HQs e Tirinhas: um olhar sobre os gêneros discursivos verbo-visuais

Como mencionado, os gêneros discursivos constitutivamente verbo-visuais mais recorrentes no material apostilado analisado são as histórias em quadrinhos (HQs) e as tirinhas. Esses gêneros demonstram ser os preferidos pelos autores da coleção, sobretudo na organização de atividades voltadas à leitura e à reflexão linguística. A esse respeito, identificam-se duas abordagens distintas no que se refere ao modo como são mobilizados.

As tirinhas, por exemplo, são frequentemente utilizadas como suporte para exercícios de reflexão linguística, em atividades organizadas de forma mais tradicional, voltadas à identificação de fenômenos gramaticais ou à exploração de aspectos pontuais da linguagem. No entanto, observa-se um esforço por parte dos elaboradores do material em integrar a análise linguística a uma abordagem enunciativo-discursiva, na qual os fenômenos gramaticais são compreendidos como constitutivos dos sentidos possíveis do texto. Isso pode ser observado na Figura 30, a seguir, em que a tirinha do personagem Armandinho é acompanhada de questões que mobilizam a compreensão do conteúdo temático e das relações estabelecidas entre linguagem verbal, visual e contexto de produção.

Além disso, nota-se que a presença de HQs e tirinhas contribui para tornar o material didático mais atrativo aos estudantes, ao mesmo tempo em que permite explorar temas contemporâneos e promover reflexões críticas sobre valores sociais, culturais e éticos. A

proposta didática, ao favorecer a leitura de textos multissemióticos, amplia as possibilidades de interpretação e de formação leitora, inserindo o estudante em práticas sociais de linguagem que extrapolam o plano exclusivamente verbal e exigem o domínio da articulação entre diferentes linguagens.

Figura 30 – Interação com o texto

UNIDADE
4

RELATANDO FATOS: NOTÍCIAS

INTERAÇÃO COM O TEXTO

Nesta unidade, você vai ler textos e informações sobre o universo das notícias. Esse assunto também chamou a atenção do personagem Armandinho. Leia a tirinha a seguir. Depois, responda ao que se pede.

Texto 1

© Armandinho, de Alexandre Beck/Acervo do cartunista
Alexandre Beck 243717

BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 31 maio 2021.

Habilidades da BNCC

- (EF69LP03)
- (EF69LP06)
- (EF69LP08)
- (EF69LP16)
- (EF69LP17)
- (EF67LP03)
- (EF67LP04)
- (EF67LP09)
- (EF67LP10)
- (EF06LP01)
- (EF06LP02)
- (EF06LP04)
- (EF06LP11)

- 1 Explique a preocupação de Armandinho no primeiro e no segundo quadrinhos da tirinha.
 Armandinho parece preocupar-se com o fato de não ser fácil encontrar boas notícias, o que sugere que os fatos noticiados sejam ruins.
- 2 Dê um exemplo do que pode ser uma boa notícia e comente o exemplo dado.
 Resposta pessoal. Sugestões: a descoberta de uma vacina contra determinada doença, o fim de um conflito, a erradicação da pobreza ou o plantio de árvores.
- 3 Responda ao que se pede a seguir, de acordo com a fala de Armandinho no último quadrinho.
 - a) É possível afirmar que Armandinho esteja se referindo a um grupo de pessoas em especial ao utilizar a expressão **a gente** ou o termo **nós**? Justifique sua resposta.
 Não é possível afirmar que Armandinho esteja se referindo a um grupo de pessoas em especial ao utilizar a expressão **a gente** ou o termo **nós**, mas sim à totalidade de pessoas, isto é, à sociedade.
 - b) Qual é a proposta de Armandinho diante da dificuldade de encontrar boas notícias?
 Armandinho sugere que as boas notícias sejam feitas, ou seja, que as pessoas se proponham a realizá-las.

85

No texto verbo-visual do gênero tirinha (Figura 30), observa-se que as comandas de 1 a 3 têm um caráter mais interpretativo e subjetivo, embora estejam ancoradas no texto. Nesse contexto, os estudantes são convidados a elaborar respostas com base em sua própria compreensão e experiência de leitura. Assim, eles não apenas interpretam o texto, mas também se posicionam em relação ao discurso do outro e constroem novos enunciados em resposta.

Esse movimento caracteriza o que Bakhtin (2016) chama de "resposta responsiva ativa", na qual o leitor não é um sujeito passivo, mas sim um cocriador de sentidos. Ao estimular que os estudantes respondam com suas próprias palavras, as atividades promovem o exercício da autoria e o desenvolvimento de uma voz própria, elementos essenciais para a formação do sujeito discursivo, conforme enfatiza o autor. Portanto, o objetivo não é apenas reproduzir o conteúdo do texto-fonte, mas dialogar com ele, reinterpretá-lo e ressignificá-lo a partir de uma perspectiva pessoal, que revele uma leitura crítica e responsiva.

Dentre todas as apostilas analisadas, observa-se que a do 6º ano do Ensino Fundamental adota uma abordagem mais tradicional no tratamento dos fenômenos linguísticos. Isso se evidencia pelo predomínio de atividades gramaticais pontuais, centradas na identificação e classificação de elementos linguísticos descontextualizados.

Além disso, o texto é frequentemente utilizado apenas como pretexto para a formulação de uma grande quantidade de questionamentos, em alguns casos, chegando a conter até vinte e quatro proposições, sem, contudo, fomentar momentos efetivos de diálogo, interpretação crítica ou interação significativa com o texto. Em outras palavras, não há espaço para que o estudante se posicione discursivamente, construa sentidos a partir de sua experiência leitora ou desenvolva autonomia interpretativa. As Figuras 31 a 34 ilustram de maneira clara essa perspectiva, ao evidenciarem uma proposta pedagógica centrada em respostas objetivas e pouco aberta à construção de sentidos pelos alunos.

Figura 31 – Texto do gênero HQ



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, Vol. 1, 2022, p.25.

Figura 32 – Questões de interpretação do texto HQ

1 Por que Guaraná está passando frio?

Ele passa frio porque não está agasalhado de forma adequada para o clima daquele dia, isto é, uma manhã fria.

2 De acordo com Bolacha, por que está fazendo frio em Lindópolis?

Está frio porque chegou o inverno, a estação fria.

3 Faça um desenho de como você imagina que seja a cidade Aiquefrio durante o inverno.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno desenhe uma cidade com bastante neve, podendo, ainda, haver crianças brincando de guerra de neve.

4 Qual é a explicação que Bolacha dá para o fato de fazer frio durante a estação do inverno?

Bolacha explica que, durante o inverno, a parte da Terra que se encontra nessa estação recebe menos luz do Sol e aquece pouco.

5 De acordo com Bolacha, por que os animais hibernam durante o inverno?

De acordo com Bolacha, como no inverno há poucos alimentos na floresta, os animais hibernam para economizar energia.

6 Inicialmente, de que forma os personagens reagem ao ouvir a história do homem das neves?

Inicialmente, as meninas ficam assustadas, já Pirrixa não acredita na história do homem das neves, zombando das garotas ao chamá-las de medrosas.

7 Em que consiste o humor presente ao final da HQ? Escreva um pequeno parágrafo, justificando a sua resposta.

Guaraná veste uma roupa "peluda" para se aquecer e, por causa disso, as demais crianças o confundem com o homem das neves. Pirrixa, que havia zombado das meninas por terem medo da criatura, é o primeiro a fugir ao acreditar ter visto o monstro, daí o efeito de sentido de humor na HQ.

27

Figura 33 – Questões de interpretação do texto

- 8) E na cidade onde você mora, como é o clima durante a estação do inverno?

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno relate como é o clima da cidade durante o inverno: se o tempo é úmido ou seco, se a temperatura cai poucos ou muitos graus em relação ao verão, se neva, se chove muito, etc.

- 9) Quantas frases há no segundo quadro da HQ?

Há três frases no segundo quadro da HQ.

- 10) Classifique cada uma das frases do segundo quadro em nominal ou verbal.

"Oi, Guaraná!" e "Oi, Bolacha!" são frases nominais. Já "Que frio é esse?" é uma frase verbal.

- 11) Agora, classifique cada uma das frases do segundo quadro em declarativa, interrogativa, exclamativa ou imperativa.

"Oi, Guaraná!" e "Oi, Bolacha!" são frases exclamativas. "Que frio é esse?" é uma frase interrogativa.

- 12) Releia a frase presente no quinto quadro da HQ: "Menino, vá vestir um agasalho!". Essa frase deve ser classificada como exclamativa ou imperativa? Justifique sua resposta.

A frase deve ser classificada como imperativa, pois exprime um conselho dado pela amiga para o personagem Guaraná.

- 13) Na fala "Oh! Que terror!", identifique a interjeição utilizada e a emoção que ela transmite.

"Oh" é a interjeição utilizada e transmite a emoção de medo.

- 14) Considere, novamente, a mesma fala: "Oh! Que terror!". Nela, há o emprego de uma locução interjetiva. Essa afirmação é verdadeira? Justifique sua resposta.

A afirmação é verdadeira, porque "Que terror" é uma locução interjetiva. Assim, nessa frase, há o emprego de uma interjeição (Oh) e também de uma locução interjetiva.

- 15) Agora, reescreva a fala "Oh! Que terror!", empregando interjeições ou locuções interjetivas que expressem o mesmo valor semântico.

Sugestão de resposta: "Ah! Cruz-credo!"

Figura 34 – Questões de interpretação do texto

23. No último quadro, é usado um balão específico para a fala “Pirrixa, espere por nós!”. No contexto dessa HQ, o que esse tipo de balão expressa?

No contexto dessa HQ, esse tipo de balão expressa a ideia de que os personagens estão falando juntos, isto é, ao mesmo tempo, sendo que a fala “Pirrixa, espere por nós!” deve ser atribuída às três meninas.

24. Ao longo da HQ, são usadas três retrancas. Com que finalidade cada uma delas foi utilizada?

“Numa fria manhã em Lindópolis...” é a primeira retranca que aparece na HQ, tendo sido utilizada para contextualizar o tempo e o espaço da narrativa. “A menina Tampinha morava em Aiquefrio, uma cidade gelada e distante” é a segunda retranca e foi usada para explicar a fala do personagem, fornecendo uma informação extra sobre o enredo. Já “Fim” é a terceira retranca e indica que a história chegou ao seu final.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino.Vol. 1, 2022, p. 30.

Como podemos observar na Figura 31, os autores utilizam questionários extensos para o estudo e interpretação de textos, com foco recorrente em questões gramaticais e estruturais da língua. Essa forma de abordagem revela uma concepção tradicional de ensino, centrada na avaliação da compreensão do conteúdo textual e no domínio das normas linguísticas, como concordância verbal, uso de tempos verbais e pontuação, elementos essenciais, mas que, isoladamente, não asseguram a construção crítica do conhecimento.

Mesmo em atividades que se baseiam em gêneros verbo-visuais, como a história em quadrinhos apresentada, observa-se a predominância de uma abordagem que privilegia a linguagem verbal. Por exemplo, a primeira pergunta proposta é:

1. “Por que Guaraná está passando frio?” – cuja formulação não conduz claramente o aluno a observar elementos visuais (expressões faciais, postura, vestimenta), permanecendo restrita à interpretação verbal.

O mesmo ocorre com outras questões de sequência, como:

2. “Quantas frases contêm no segundo quadro da HQ?”
3. “Classifique cada uma das frases do segundo quadro em nominal ou verbal.”
4. “Agora, classifique cada uma das frases do segundo quadro em declarativa, interrogativa, exclamativa ou imperativa.”

5. “Na fala ‘Oh! Que terror!’, identifique a interjeição utilizada e a emoção que ela transmite.”

Essas comandas mobilizam majoritariamente a recuperação de informações textuais e classificações gramaticais, sem valorizar a leitura de imagens ou a articulação entre códigos linguísticos e visuais, o que limita a exploração do diálogo entre diferentes linguagens na construção de sentidos do gênero.

Observa-se uma subexploração do potencial formativo do gênero história em quadrinhos (HQ), cuja natureza verbo-visual oferece vastas possibilidades para o desenvolvimento de uma leitura crítica. As atividades analisadas, em sua maioria, não promovem uma articulação dialógica efetiva entre os planos verbal e visual, negligenciando a função enunciativa dos balões, a expressividade gestual e facial das personagens, bem como a dimensão cênico-visual dos quadros. Ao desconsiderar a materialidade verbo-visual como constitutiva do sentido, essas propostas acabam por restringir a complexidade do enunciado e, conseqüentemente, limitam a formação de leitores capazes de operar com diferentes linguagens e modos de significação.

Por esse viés, recorremos às contribuições de Freire (1987), ao criticar a concepção bancária de educação, que trata o estudante como um receptor passivo de conteúdos prontos. A linguagem, para Freire, é um instrumento de leitura crítica do mundo e de transformação da realidade. O ensino que se ancora apenas na repetição de regras e na decodificação literal do texto reduz a autonomia do aluno e compromete sua formação como sujeito histórico ativo.

Assim, práticas pedagógicas mais dialógicas e críticas devem estimular a leitura integrada das diferentes linguagens presentes nos textos verbo-visuais, valorizando a experiência leitora do aluno e sua capacidade de significar o mundo por meio da palavra e da imagem.

Para Bakhtin (2016), o texto não deve ser visto como uma simples estrutura linguística, mas como um enunciado concreto, situado em um contexto real de interação verbal, permeado por intenções, valores e múltiplas vozes sociais. Quando o texto é utilizado apenas como pretexto para a aplicação de exercícios gramaticais, sua dimensão comunicativa e dialógica é esvaziada. Em vez de favorecer uma relação ativa e significativa com a linguagem, essa abordagem tende a tratá-lo como um objeto estático e descontextualizado, ignorando seu caráter interativo, dinâmico e polifônico.

Nessa perspectiva, o processo de leitura deve envolver uma “resposta responsiva ativa”, em que o leitor assume uma postura de coautor, dialogando com o discurso do outro e produzindo sentidos próprios. Ao priorizar o ensino da gramática em detrimento da construção

de sentidos, corre-se o risco de silenciar a voz do aluno e restringir sua participação na interlocução discursiva.

Nessa perspectiva, os estudos de Bakhtin (2016) sobre a linguagem como prática social e dialógica ajudam a compreender que o texto não deve ser tratado apenas como uma estrutura linguística estática, mas como um enunciado situado em um contexto concreto de interação verbal, permeado por intenções, valores e múltiplas vozes sociais. Quando as atividades de leitura priorizam apenas a aplicação de normas gramaticais e a reprodução literal de informações, desconsidera-se essa dimensão interacional e viva da linguagem, silenciando o aluno e restringindo sua participação discursiva. Assim, o uso do texto, nesse caso, torna-se instrumentalizado e dissociado de sua função social, distanciando-se da proposta de um ensino que estimule respostas responsivas ativas, nas quais o leitor dialoga com o discurso do outro, atribui sentidos próprios e participa de forma crítica da interlocução.

Com base na análise das figuras apresentadas, observamos que os materiais apostilados analisados utilizam uma quantidade excessiva de atividades centradas na compreensão literal e na aplicação de normas gramaticais. Essa abordagem sugere uma tentativa de prender a atenção dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, limita sua autonomia.

As propostas apresentadas são, em sua maioria, fechadas, pouco dialógicas e não estimulam a formulação de sentidos próprios por parte dos alunos. Em muitos casos, o foco recai exclusivamente sobre o texto verbal, mesmo quando o material traz elementos verbo-visuais que poderiam ser explorados de forma mais significativa. Por exemplo, na atividade em que se apresenta a tirinha do personagem Guaraná e se pergunta “Por que Guaraná está passando frio?”, a questão leva o aluno a formular uma resposta apenas verbal, sem direcioná-lo à análise das expressões faciais, da postura corporal e da ambientação do cenário.

Outras questões seguem a mesma lógica, como “O que significa a palavra sublinhada no texto?” ou “Qual é o tempo verbal do verbo destacado?”, privilegiando a recuperação de informações gramaticais e desconsiderando a articulação com o plano visual. Portanto, entendemos que seria mais proveitoso para o processo de aprendizagem se as atividades fossem mais abertas e valorizassem a leitura crítica dos diversos elementos que compõem os textos verbo-visuais. Ao promover o protagonismo do aluno e estimular sua capacidade de interpretação e argumentação, o ensino de língua ganha densidade e se aproxima da realidade social e cultural dos sujeitos.

Nos exemplos a seguir, examinamos exemplos de atividades que também priorizam abordagens gramaticais tradicionais, com predomínio de exercícios estruturais e de compreensão literal do texto:

Figura 35 – Interação com o texto



Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol. 1, 2022, p.08.

Figura 36 – Questões de interpretação do texto

2 Qual é o vocativo utilizado por Maluquinho na carta?

O vocativo utilizado por Maluquinho é "Prezado Junim".

3 O vocativo utilizado por Maluquinho é usual entre dois amigos? Justifique sua resposta.

O vocativo utilizado por Maluquinho não é usual entre dois amigos, pois é geralmente empregado em situações formais, e uma relação de amizade é informal.

4 Além da carta, qual é o outro meio utilizado por Maluquinho para se comunicar com Junim?

O outro meio de comunicação utilizado por Maluquinho é o telefone.

5 Qual é o elemento de humor presente nesses quadrinhos de *O Menino Maluquinho*?

O elemento de humor nos quadrinhos é o fato de o Maluquinho insistir em passar para Junim uma mensagem por meio da correspondência de cartas, pedindo ao amigo que ligasse para ele, quando já o havia feito por meio de uma ligação em que solicitava o endereço para enviar a correspondência ao amigo vizinho.

6 Você conhece outro trabalho de Ziraldo? Se sim, qual?

Resposta pessoal. Além de caricaturista e cartunista, Ziraldo também é um chargista, colunista, cronista, desenhista, dramaturgo, escritor, humorista, jornalista e pintor. Assim, o aluno pode fazer referência a diversos trabalhos do autor, como *Uma professora muito maluquina*.

A atividade das Figura 35 e 36 está situada na apostila do 6º ano, na seção *Lendo palavras e imagens em quadros: HQs e Tirinhas*. A proposta, de acordo com a orientação do material, é que os alunos sejam convidados a criar uma história em quadrinhos, ou seja, que despertem a imaginação, a exemplo dos personagens da HQ apresentada. Para o estudo e compreensão desse texto, os autores elaboraram seis questões que versam sobre o gênero carta, evidenciando o remetente e o destinatário, o uso do vocativo empregado pelo Menino Maluquinho, abordando outros possíveis canais de comunicação utilizados pelos personagens, explorando os elementos de humor presentes no texto e instigando a curiosidade dos estudantes a conhecerem outras produções de Ziraldo.

Observa-se, no entanto, que a metodologia utilizada para promover a interação do estudante com o texto explora, de maneira limitada, os efeitos de sentido produzidos pela HQ (Figura 35). Esse aspecto torna-se evidente ao analisarmos a atividade proposta, na qual apenas uma das seis questões, ainda que timidamente, busca auxiliar os estudantes na construção de sentidos a partir da leitura dos quadrinhos. Trata-se da questão 5: “Qual é o elemento de humor presente nesses quadrinhos de O Menino Maluquinho?”.

A presença dessa comanda revela uma tentativa pontual de explorar os sentidos do texto, por dois motivos principais: primeiro, porque, em um conjunto de seis comandos, apenas essa poderia direcionar o olhar do estudante para efeitos discursivos e estilísticos específicos do gênero HQ, como o humor, um dos traços mais característicos desse tipo de narrativa; segundo, porque o próprio enunciado da pergunta, ao solicitar a identificação do elemento de humor, parte do pressuposto de que o sentido está ancorado na materialidade do texto. No entanto, a formulação da questão não explicita a necessidade de considerar, de forma integrada, os elementos verbais e visuais, fundamentais na constituição do gênero, o que pode levar o estudante a responder apenas com base em um dos modos, desconsiderando a articulação entre imagem e linguagem verbal.

Contudo, essa tentativa revela-se insuficiente diante das múltiplas possibilidades de leitura que os quadrinhos oferecem. A linguagem das HQs, por sua natureza, mescla elementos verbais e visuais, exigindo uma abordagem mais ampla que considere as relações entre texto e imagem. Assim, explorar apenas o elemento de humor, sem considerar outros recursos fundamentais, como o uso dos balões, a diagramação das cenas, as expressões faciais e corporais das personagens, entre outros aspectos visuais e narrativos, representa uma abordagem reducionista, que pode limitar a experiência interpretativa dos estudantes.

Dessa forma, o fato de apenas uma das questões abordar os efeitos de sentido do texto aponta para uma metodologia que prioriza aspectos mais superficiais da leitura, como a

identificação de informações explícitas, em detrimento de uma compreensão mais profunda e crítica do gênero em questão. A ausência de perguntas que incentivem inferências, relações intertextuais ou análises dos recursos expressivos próprios das HQs revela uma lacuna significativa na proposta do material, que acaba por não valorizar as potencialidades desse gênero como instrumento de leitura, construção de sentidos e formação leitora.

Tais considerações remetem aos estudos de Costa (2016), que destaca que os efeitos de sentido não podem ser percebidos pela leitura superficial do texto, considerando apenas o que está em sua superfície. Ao contrário, os sentidos se constroem na relação entre a materialidade linguística (enunciado verbo-visual), o contexto situado da enunciação e o conhecimento de mundo do leitor. Isso inclui a necessidade de o sujeito dialogar com o autor, com o seu *querer-dizer*, a fim de inserir-se na arena discursiva e compreender o texto, de fato. Essa perspectiva desloca o foco da análise do texto como um objeto isolado para uma visão mais ampla, que considera o discurso como uma prática social situada.

Ainda segundo Costa (2016), a produção de sentido está intrinsecamente relacionada a uma série de fatores extratextuais, tais como os interlocutores envolvidos na comunicação, o contexto de enunciação (social, histórico e cultural), a finalidade do discurso, os elementos implícitos presentes na mensagem e os conhecimentos prévios do leitor. Isso significa que a compreensão de um texto não resulta apenas da decodificação de palavras e frases, mas emerge de um processo interpretativo que exige a ativação de repertórios cognitivos, culturais e sociais.

Nessa direção, compreender um texto, especialmente de um gênero como a história em quadrinhos, que articula linguagem verbal e visual, exige do leitor uma atenção às entrelinhas, aos implícitos e às pistas contextuais que, muitas vezes, não estão expressas de forma direta. Assim, o ensino da leitura não pode se limitar à identificação de informações literais: é necessário promover estratégias que levem os estudantes a inferir, interpretar, dialogar com o texto e relacioná-lo com outros saberes e experiências. Portanto, reconhecer que o sentido está além da materialidade do texto é fundamental para uma prática pedagógica que valorize a leitura como ato de construção ativa de significados.

Vejamos na figura a seguir, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática:

Figura 37 – Questões de interpretação

a) A que classe gramatical pertence a palavra destacada?

"Pobretão" é um substantivo.

b) Qual é o significado dessa palavra? Se necessário, procure-a no dicionário.

"Pobretão" é alguém que é muito pobre.

c) Substitua esse substantivo por um adjetivo flexionado no grau superlativo absoluto sintético, buscando manter o mesmo sentido da frase original.

Eu, por minha vez, sou paupérrimo/pobríssimo.

7 Reescreva a frase a seguir, substituindo o termo destacado por um antônimo, isto é, uma palavra de sentido oposto. Preste atenção na ortografia da nova palavra.

O rato do campo **bendizia** seu amigo de todo o coração.

O rato do campo maldizia seu amigo de todo o coração.

8 Leia a tirinha a seguir.



Disponível em: <http://karlakayrone-servicosocialedagogia.blogspot.com/2011/09/atividades-de-interpretacao-textual-com.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

a) No primeiro quadrinho, a palavra **vovozinha** pertence a que classe gramatical?

A palavra "vovozinha" pertence à classe gramatical substantivo.

b) **Lobo bom** é o antônimo de **lobo mau** ou **lobo mal**?

Lobo mau.

c) Quais são as duas classes gramaticais que formam o nome do personagem vilão mencionado no item anterior?

Lobo é substantivo e mau é adjetivo.

A atividade apresentada na Figura 37, presente no livro do 6º ano, integra a seção *Para Finalizar*, que encerra a sequência de leitura e dá início à seção *Estudo da Língua*. Segundo o próprio material, o objetivo dessa etapa é trabalhar conteúdos gramaticais como antônimo, substantivo e adjetivo.

Nesse recorte, o texto verbo-visual - uma HQ - é mobilizado unicamente como suporte para a identificação e substituição de palavras, sem que se proponha ao estudante a exploração de sentidos mais amplos do enunciado. Com base em Bakhtin (2016), a análise de um enunciado, nesse caso a HQ, deve considerar sua situação concreta de produção e circulação, uma vez que o sentido não reside apenas na forma linguística, mas se constrói no contexto das interações sociais. Ao restringir o uso do texto verbo-visual a um exercício de classificação gramatical, o material limita a experiência de leitura a aspectos técnicos e normativos, deixando de explorar as potencialidades de sentido que emergem da articulação entre imagem, diálogos e expressões corporais, próprias do gênero HQ.

Esse uso restrito desconsidera a natureza dialógica do enunciado e o potencial formativo desse gênero para a construção de uma leitura crítica e interpretativa. Assim, perde-se a oportunidade de articular forma e conteúdo em uma compreensão integral do texto, capaz de mobilizar competências leitoras mais amplas e de favorecer a reflexão crítica sobre os sentidos produzidos no contexto escolar e social.

Quando o processo de ensino promove o protagonismo do aluno, ele se torna um sujeito mais ativo na construção do seu próprio conhecimento, pois não apenas repete formas linguísticas, mas dialoga com diferentes vozes sociais que produzem sentidos e significados. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser um instrumento neutro e passa a ser compreendida como uma ferramenta de interação e de entendimento do mundo ao seu redor, refletindo e refratando as múltiplas vozes sociais com as quais o estudante estabelece relação.

Com o gênero HQ, é possível explorar uma série de recursos que enriquecem significativamente o trabalho com o texto, extrapolando o plano exclusivamente verbal. Esse gênero discursivo proporciona um campo fértil para a interação entre imagem e palavra, permitindo uma leitura múltipla e dinâmica. Em outras palavras, a combinação de ilustrações e diálogos possibilita ao estudante desenvolver habilidades de interpretação visual, leitura crítica e análise de contextos implícitos, muitas vezes presentes nas entrelinhas da narrativa. Ademais, o uso da oralidade, quando o gênero é interpretado em grupo ou debatido em sala de aula, potencializa a troca de ideias, a argumentação e a reflexão coletiva no universo escolar.

Essa limitação na exploração do texto como experiência discursiva mais ampla, evidenciada na Figura 37, começa a ser superada nas próximas Figuras 38 e 39 – a seguir -

também do 6º ano, na seção *Estudo da classe gramatical* e se dedica ao ensino de conteúdos gramaticais – neste caso, a interjeição:

Figura 38 – Questões de interpretação

UNIDADE 1

Interjeição

Em uma produção de história em quadrinhos, os personagens deixam transparecer diversos sentimentos e emoções, como: Cuidado!, Ah!, Ui!, Psiu.

Esses termos que expressam sentimentos, emoções e sensações chamam-se interjeições. Desse modo, leia a seguir a definição de mais uma classe gramatical.

Interjeição é a palavra que exprime emoções, sensações, apelos e estados de espírito.

As interjeições correspondem a frases emocionais; por isso, normalmente, vêm acompanhadas por ponto de exclamação ou reticências.

O sentido das interjeições é dado pelo contexto. A interjeição “Coitadinha!”, por exemplo, geralmente é empregada para exprimir pena e comiseração, mas nada impede que seja também usada para expressar ironia. O contexto da frase é determinante para descobrirmos o valor semântico (isto é, o sentido) das interjeições.

Veja os exemplos a seguir.

Ah! Minha história em quadrinhos ficou incrível! (Expressa alegria.)

Ah! Eu não consegui uma boa ideia para a minha história em quadrinhos. (Expressa tristeza.)

Leia a tirinha e responda ao que se pede.

BLACK DUCKS BY IGOR ZAKOWSKI

As férias são perfeitas para uma reforma.

Bem... Muito bom! Vou me arrumar. Os convidados já devem estar chegando!

PLOP!

Oh, meu Deus!

DING! DONG!

Não! Eles chegaram muito mais cedo!

Oh!

FANTASMA!

8 Qual é a razão do espanto dos convidados?

A razão do espanto dos convidados é que o pato anfitrião está todo branco, por causa da queda da lata de tinta, daí pensaram que se tratava de um fantasma que abria a porta.

9 De acordo com o contexto da tirinha, qual o sentido expresso pela interjeição “Oh”, presente na fala do personagem, no terceiro quadro da tirinha?

De acordo com o contexto da tirinha, a interjeição expressa o susto do personagem pelo fato de estar caindo tinta em sua cabeça.

13

Figura 39 – Questões de interpretação

UNIDADE 1

Observe a tirinha a seguir. Depois, responda ao que se pede.



10. Qual é a interjeição que aparece na tirinha?

A interjeição que aparece na tirinha é "oh".

11. Qual emoção é expressa por essa interjeição?

A interjeição "oh," no contexto da tirinha, expressa emoção de satisfação, aprovação.

12. De acordo com o que você estudou nesta unidade, responda: qual é a frase nominal presente na tirinha?

A frase nominal presente na tirinha é "Uma pizza grande, por favor".

13. E qual é a frase verbal presente na tirinha?

A frase verbal presente na tirinha é "Assim está melhor".

Atividades: 13 a 16 | Tarefas: 13 a 16

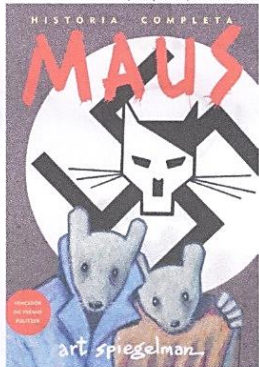
PRODUÇÃO DE TEXTOS

HQs e tirinhas

Compreendendo o gênero

História em quadrinhos

É comum que o primeiro contato de muitas crianças com a prática de leitura seja por meio das histórias em quadrinhos presentes nos gibis. Muitos adultos, inclusive, lembram com carinho das narrativas que acompanharam durante a infância. No entanto, a HQ – abreviação para história em quadrinhos – não é um gênero que se destina somente às crianças. É cada vez mais comum que adolescentes e adultos leiam HQs e, até mesmo, já foram ganhadoras de famosos prêmios literários, como é o caso de *Maus*.



Reprodução/Companhia Das Letras

Capa da HQ *Maus*, escrita e ilustrada por Art Spiegelman e vencedora do Prêmio Pulitzer.

15

Fonte: Sistema Maxi de Ensino. Vol. 1, 2022, p. 15.

Nas tirinhas das Figuras 38 e 39, observa-se a exploração de diferentes recursos verbo-visuais. Na Figura 38, por exemplo, a tira *Black Ducks* apresenta a linguagem verbal distribuída em seis quadros sequenciais, com as falas dos personagens identificadas por balões. Essa organização favorece a progressão narrativa, pois as ideias e ações se encadeiam ao longo de cada quadro, facilitando a compreensão do enredo. O uso dos balões de fala também torna mais

claro o diálogo entre os personagens, contribuindo para uma comunicação direta e dinâmica. Nesse contexto, a classe gramatical “interjeição” é mobilizada a partir da expressão de susto do personagem principal, causada pela queda de tinta sobre sua cabeça, o que provoca o espanto dos convidados, que passam a confundir o pato anfitrião, completamente branco, com um fantasma.

Na Figura 39, a tira é composta por quatro quadros que articulam linguagem verbal, presente em três deles, e recursos não verbais, como expressões faciais, gestos e enquadramentos. O enredo constrói-se a partir da expectativa e satisfação do personagem ao receber uma pizza, culminando com a expressão “Assim está melhor”. As questões 10 e 11 direcionam a atenção do estudante para a identificação e interpretação da interjeição “oh”, buscando reconhecer sua função expressiva no contexto da narrativa. As questões 12 e 13, por sua vez, deslocam o foco para a identificação de estruturas gramaticais, frases nominal e verbal, presentes na tira.

Embora a sequência de atividades considere a relação entre palavra e imagem, a exploração permanece restrita ao reconhecimento de elementos linguísticos isolados, sem ampliar a análise para a construção global de sentidos na interação entre modos verbal e não verbal. Assim, o potencial de leitura crítica e integrada, característico do gênero HQ, é reduzido a uma abordagem fragmentada, que privilegia classificações gramaticais em detrimento da interpretação discursiva.

Nas Figuras 38 e 39, observamos que o uso dos quadrinhos está vinculado a comandos de atividades voltadas exclusivamente para o ensino da classe gramatical “interjeição”, sem promover, de forma efetiva, uma leitura discursiva do texto. Embora ambas apresentem elementos expressivos no plano verbal e no plano visual, as questões propostas (como as de número 9, na Figura 38; e 11, na Figura 39) não orientam o estudante a articular esses dois planos de significação no processo de interpretação. Assim, o trabalho com a HQ permanece restrito a um recorte estrutural da linguagem, deixando de explorar seu potencial enunciativo e verbo-visual na construção de sentidos.

Para responder adequadamente às perguntas propostas, é necessário que o estudante observe os detalhes visuais, como expressões faciais, gestos, ambientações e efeitos gráficos que constroem os sentidos das interjeições empregadas nas tirinhas. No entanto, as atividades não incentivam nem orientam esse movimento interpretativo. Isso evidencia uma abordagem ainda limitada da linguagem verbo-visual, que, apesar de estar presente no material, não é plenamente explorada como elemento constitutivo do sentido. Assim, os comandos permanecem na superficialidade da identificação gramatical, sem levar em conta as múltiplas

camadas de leitura que o gênero HQ oferece quando lido em sua completude semântico-discursiva.

Na Figura, por exemplo, as questões 8 e 9 pedem que o estudante identifique a razão do espanto dos personagens e o sentido da interjeição “Oh” no contexto da tira. Já na Figura 39, as comandas 10 e 11 solicitam a identificação da interjeição presente e a emoção que ela expressa. Embora as duas propostas se apoiem em elementos verbo-visuais ricos em expressividade, as comandas não orientam o aluno a articular, de forma efetiva, o plano verbal e o plano visual na interpretação, limitando-se a respostas pontuais. Dessa forma, o potencial de leitura discursiva é reduzido, permanecendo o enfoque nos aspectos estruturais da linguagem, sem que se explore plenamente a construção de sentidos que o gênero HQ possibilita.

Essa limitação corrobora os apontamentos de Costa (2016), ao afirmar que os sentidos de um texto não se reduzem à sua superfície linguística. Pelo contrário, a produção de sentido ocorre no plano semântico-discursivo, na relação entre a materialidade textual (neste caso, verbo-visual), o contexto da enunciação e o conhecimento de mundo do leitor. Portanto, atividades que não incentivam essa leitura relacional e interpretativa acabam por restringir o potencial formativo do gênero HQ como prática social.

Bakhtin (2016) sustenta que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciado que se constituem nas práticas sociais e possibilitam a participação ativa do sujeito nas diferentes esferas da comunicação. No caso das HQs, trata-se de um gênero altamente interativo, cuja leitura requer atenção às diferentes vozes e entonações inscritas nas falas, bem como aos elementos visuais que as acompanham, compondo o sentido no acontecimento enunciativo. Quando essa multiplicidade de vozes e recursos não é valorizada pelo material didático, há um esvaziamento do texto como acontecimento enunciativo e uma perda de oportunidade pedagógica de formar leitores críticos.

Nas Figuras anteriores (38 e 39), o valor semântico-pragmático da interjeição não se esgota na sua forma lexical; ele depende de elementos verbo-visuais (expressão facial, enquadramento, gestualidade, tipografia, pontuação). Sem a imagem, o aluno até poderia propor um valor genérico (“surpresa”, “repulsa”, “dor”), mas perderia a *orientação de sentido* que a cena oferece (para quem, sobre o quê, em que tom, com que ironia). Assim, compreender “o sentido” aqui implica articular a interjeição à cena enunciativa e aos recursos visuais, e não apenas identificá-la como classe de palavra. Uma sugestão de atividade seria: Reescreva a fala substituindo a interjeição por outra (ex.: “Uau!” → “Nossa!”) sem alterar a imagem; descreva o que muda na interpretação (tom, atitude, relação entre interlocutores).

No entanto, ao analisar as comandas 9 (Figura 38) e 11 (Figura 39), percebe-se que elas não orientam os estudantes a articularem os elementos visuais e verbais na construção do sentido. Ambas partem de uma abordagem normativa e gramatical: a primeira questiona qual interjeição foi usada na tirinha, e a segunda, qual emoção essa interjeição expressa. As demais questões também seguem essa lógica, voltadas ao reconhecimento de frases nominais e verbais, sem promover a reflexão sobre os sentidos produzidos pelas imagens ou pelas relações semântico-discursivas entre os signos verbais e visuais.

Dessa forma, ao analisar as comandas da Figura 38 (questões 9) e da Figura 39 (questões 10 a 13), percebe-se que elas não orientam os estudantes a articular elementos visuais e verbais na construção de sentido mais amplo. Na Figura 39, por exemplo, as questões 10 e 11 solicitam a identificação da interjeição utilizada e da emoção associada, enquanto as questões 12 e 13 pedem o reconhecimento de frases nominal e verbal. Embora essas atividades mobilizem aspectos gramaticais relevantes, mantêm-se ancoradas em uma abordagem normativa e descontextualizada, sem explorar os efeitos de sentido produzidos pela interação entre recursos verbais e não verbais, nem o modo como o enredo se constrói no gênero. Essa limitação nas propostas de leitura reforça as críticas de Costa (2016), ao destacar que os sentidos de um texto não se esgotam na sua superfície linguística: compreender plenamente exige que o leitor estabeleça relações entre materialidade linguística, contexto de enunciação e conhecimento de mundo, ativando processos interpretativos mais complexos.

No caso da Figura 39, as comandas 10 a 13 evidenciam um trabalho centrado na identificação de elementos linguísticos isolados, interjeição, emoção associada, frase nominal e frase verbal, sem que se explore o conteúdo temático da tira ou o modo como o sentido se constrói na articulação verbo-visual. A HQ, ao apresentar um cão que pede uma pizza e, diante de seu tamanho, reage com satisfação, mobiliza o humor por meio da combinação de recursos verbais (balões com diálogos e interjeições) e visuais (expressões faciais, postura corporal, elementos do cenário). No entanto, as atividades propostas não convidam o estudante a perceber como essas escolhas de linguagem constroem o efeito cômico nem a relação entre a fala “Oh, aí sim” e o enquadramento que revela a pizza gigante.

O tratamento tende a ser descontextualizado quando as tarefas (i) se limitam à rotulação da interjeição (admiração/repulsa etc.), (ii) não solicitam a relação com elementos visuais (gaze, gesto, moldura, tipografia) e (iii) dispensam perguntas sobre quem fala, a quem e com que efeito na situação. Quando essas dimensões não são convocadas, a análise recai sobre a forma isolada, e não sobre o funcionamento enunciativo no gênero e na cena.

Para mitigar isso, as comandas podem incluir: “Que evidências visuais sustentam o valor da interjeição?”, “O tom é literal, irônico ou hiperbólico?”, “Que efeito a interjeição produz na relação entre as personagens?”, “Como a pontuação e a tipografia contribuem para o sentido?”.

Pela perspectiva bakhtiniana, compreender a HQ exige considerar o conteúdo temático (a situação comunicativa e o enredo do pedido da pizza), o estilo (uso coloquial⁵ e expressivo da interjeição para marcar satisfação) e a construção composicional (sequência de quatro quadros que organizam a narrativa e distribuem a informação visual e verbal). Trabalhar esses elementos permitiria que o estudante percebesse a HQ como um enunciado concreto, situado em um contexto social e cultural específico, indo além da mera classificação gramatical.

Nesta perspectiva, enfatizamos que tais aspectos podem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, como a capacidade de fazer inferências e construir significados a partir de pistas textuais e contextuais. Ao incorporar os quadrinhos como recurso didático, aproximamo-nos da concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin (2016), segundo a qual todo enunciado é construído em interação com outros enunciados e com o contexto social e cultural em que está inserido.

Nesse sentido, o trabalho com HQs favorece uma compreensão mais próxima da realidade dos estudantes, visto que muitas dessas narrativas dialogam com seu cotidiano, suas experiências e seus valores culturais. Os conhecimentos prévios dos alunos são, assim, considerados como ponto de partida para uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e relevante, pois, conforme Bakhtin (2010), o sentido não está dado no texto em si, mas é construído na interlocução entre os sujeitos.

Ao integrar o gênero HQ ao contexto educacional, compreende-se que é a partir da prática docente que se pode criar um ambiente criativo, com múltiplas possibilidades de leitura. Essa abordagem, sem dúvida, favorece a aprendizagem da língua e promove uma perspectiva interdisciplinar que conecta o conteúdo à realidade vivenciada pelos alunos. Isso fortalece o processo de construção de sentidos, tornando o estudante mais engajado, reflexivo e perspicaz.

⁵ Neste trabalho, usamos “uso coloquial” para referir práticas informais e espontâneas de linguagem (conversas cotidianas, chats, memes), nas quais interjeições como “Aff!”, “Eca!”, “Nossa!”, “Uau!” funcionam como marcadores expressivos de atitude, muitas vezes combinados com recursos visuais (emojis, letras repetidas, caixa-alta, pontuação). Por contraste, chamamos de “uso padrão” os registros formais escritos (gêneros acadêmicos, administrativos, jornalísticos de referência), nos quais se tende a reduzir interjeições ou a substituí-las por estruturas léxico-sintáticas que explicitam o posicionamento (“*Manifesta surpresa ao constatar...*”, “*Expressa repulsa diante de...*”). Essa distinção descreve tendências de registro, não hierarquias de correção. A distinção entre “coloquial” e “padrão” é descritiva e situada no gênero/suporte. Em termos didático-analíticos, interessa observar como a interjeição constrói sentidos nos diferentes registros, mais do que prescrever usos “corretos/errados”

Portanto, conforme enfatizam a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018), as HQs e as tiras constituem-se não apenas como representações narrativas, mas também como reflexos das interações sociais e dos contextos históricos que moldam a criação e a compreensão dos textos. Observa-se, no entanto, que o material analisado prioriza, em grande parte, questões gramaticais em detrimento da interpretação textual e da análise dos gêneros discursivos. Essa ênfase pode limitar o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e reflexiva dos estudantes, contrariando os pressupostos da educação dialógica e contextualizada, conforme defendem Bakhtin (2016), Costa (2016) e Freire (1996).

As análises realizadas ao longo deste capítulo evidenciam que o uso de HQs, tirinhas e outros gêneros verbo-visuais nos materiais didáticos do Ensino Fundamental ainda se apresenta de forma limitada e, muitas vezes, reduzida a abordagens gramaticais normativas. Apesar de os quadrinhos constituírem-se como gêneros discursivos potentes para o desenvolvimento da leitura crítica, da construção de sentidos e da articulação entre linguagens verbal e visual, observa-se que grande parte das atividades propostas nos livros analisados negligencia essas potencialidades, restringindo-se a exercícios de identificação de classes gramaticais e estruturas formais do enunciado.

Ao observar os gêneros visuais e verbo-visuais presentes nas apostilas, nota-se que eles ampliam as possibilidades de leitura ao articular diferentes formas de linguagem, como imagens, gráficos, diagramas, charges, tirinhas, mapas conceituais e infográficos. No entanto, no material analisado, essa potencialidade não se concretiza plenamente, pois as comandas associadas a esses textos priorizam aspectos gramaticais isolados e não promovem a integração entre elementos verbais e visuais para a construção de sentidos.

Assim, embora esses gêneros possam, em outros contextos, contribuir para o desenvolvimento de competências ligadas à leitura crítica e à interpretação de diferentes formas de representação do conhecimento, no caso em análise, o uso que se faz deles é restritivo. Não há, no manual do professor, indicações explícitas de que a escolha dos gêneros verbo-visuais tenha sido feita com a intenção de favorecer aprendizagens por meio de abordagens mais contextualizadas ou interativas. A análise baseia-se, portanto, exclusivamente na observação do material e das atividades propostas, evidenciando que a presença de gêneros visuais e verbo-visuais, por si só, não garante práticas de leitura integradas e significativas.

A partir dos estudos de Bakhtin (2010, 2016), compreendemos que o enunciado é sempre produto de uma interação concreta entre sujeitos situados em contextos sociais, históricos e ideológicos específicos. Por isso, o trabalho com gêneros como as HQs deve ir além

da decodificação da linguagem verbal e considerar o papel ativo do leitor na construção do sentido. Nessa direção, a reflexão de Costa (2016) é fundamental ao revelar que, mesmo em materiais aprovados pelo PNLD, há um apagamento das múltiplas possibilidades de leitura verbo-visual, o que compromete a formação do leitor crítico e autônomo.

Dialogando com essa perspectiva, Freire (1996) reforça que ensinar é um ato político e ético, e que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, a formação do sujeito leitor exige a valorização de seus saberes, vivências e inserção social. Trabalhar HQs e tirinhas a partir de práticas dialógicas, interpretativas e problematizadoras, portanto, não apenas aproxima o conteúdo da realidade do aluno, mas também potencializa seu engajamento e sua capacidade de intervir criticamente no mundo.

Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018) ressaltam a importância de práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica e a construção de sentidos em diferentes linguagens. No entanto, o que se verifica na prática é a manutenção de uma abordagem tradicional, que muitas vezes ignora a complexidade semiótica e discursiva dos gêneros verbo-visuais.

Diante disso, concluímos que é necessário reconfigurar o papel desses gêneros nos livros didáticos e nas práticas escolares, deslocando o foco da gramática normativa para a leitura crítica, interativa e enunciativa. Somente assim será possível atender às exigências formativas contemporâneas e promover uma educação que dialogue com os sujeitos reais em seus contextos de vida, favorecendo uma formação mais humana, crítica e transformadora.

Nas tirinhas apresentadas nas Figuras 38 e 39, observa-se que a proposta de leitura se limita à identificação de elementos isolados da linguagem verbal, como interjeições, frases nominais e frases verbais, sem explorar o funcionamento verbo-visual de forma integrada. Embora o gênero tirinha, por natureza, exija a articulação entre texto escrito e imagem para a construção de sentidos, as comandas apresentadas direcionam o olhar do aluno apenas para aspectos gramaticais, desconsiderando a cena enunciativa e os efeitos de sentido produzidos pela interação entre os signos visuais e verbais. Essa abordagem restritiva não favorece a compreensão do enredo como um todo, nem incentiva inferências, leitura crítica ou a mobilização de conhecimentos extralinguísticos. Assim, o potencial interpretativo das tirinhas é subaproveitado, pois o trabalho proposto não promove uma leitura dialógica capaz de articular elementos linguísticos, visuais e contextuais na construção do sentido.

Encerramos este capítulo destacando que, nas atividades analisadas, prevalece a focalização em elementos verbais isolados, com baixa integração dos recursos verbo-visuais e

pouca consideração da cena enunciativa. O exame das tirinhas (Figs. 38 e 39) ilustra esse padrão: as comandas privilegiam classificações gramaticais e desestimulam inferências, articulações intermodais e leitura crítica do enredo. Como efeito, o potencial interpretativo do gênero é subaproveitado e a formação do leitor multimodal fica limitada. A seguir, na Conclusão, retomamos os objetivos e as questões de pesquisa, sintetizamos as respostas alcançadas, apontamos contribuições e limites do estudo e apresentamos recomendações didático-metodológicas para o trabalho com textos verbo-visuais nas apostilas.

Propomos, em tom descritivo-analítico e em diálogo com a BNCC (2018), que a elaboração e o uso de materiais verbo-visuais priorizem a cena enunciativa (quem fala, a quem, onde, quando e com que objetivo) e a integração de evidências verbais e visuais (texto, enquadramento, expressão, tipografia, balões, cores, onomatopeias), organizando as atividades em progressão de operações de leitura, do nível local (identificar marcas) ao inferencial (deduzir relações) e ao crítico (avaliar posições de valor e efeitos). Recomenda-se explicitar polifonia, ironia e humor, situar gênero, suporte e circulação (imprensa, redes, campanhas) e abrir espaço para a autoria do estudante por meio de reescritas/remixes (por exemplo, trocar a interjeição mantendo a imagem e justificar o efeito produzido). Como encaminhamento pedagógico, uma sequência 3T, pré-leitura (ativação de repertórios), leitura guiada (questões que exigem evidências) e pós-leitura (síntese, posicionamento e produção), pode ser acompanhada de avaliação formativa, com rubrica breve que considere evidências, integração verbo-visual, pertinência interpretativa e posicionamento. Por fim, recomenda-se atenção a acessibilidade e ética (texto alternativo, autoria/fonte, data/contexto), favorecendo práticas de leitura que constroem sentidos e desenvolvem a criticidade sem reduzir o trabalho a rotulações classificatórias.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar e analisar criticamente a proposta de leitura destinada aos textos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual, presentes nas apostilas do Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da rede pública estadual de Mato Grosso, adotadas em 2022. De forma específica, buscou-se: (1) identificar quais gêneros discursivos verbo-visuais são priorizados nas atividades de leitura e compreensão; (2) compreender quais relações dialógicas são estabelecidas entre as comandas e os textos verbo-visuais nas atividades selecionadas; e (3) analisar se a forma de tratamento desses textos contribui para a formação leitora dos estudantes, especialmente no desenvolvimento de competências ligadas aos multiletramentos.

O estudo fundamentou-se na Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin e o Círculo, compreendendo o discurso como fenômeno socialmente situado, atravessado por múltiplas vozes, e considerando os textos verbo-visuais como gêneros que articulam elementos verbais e visuais na construção de sentidos. Metodologicamente, adotou-se os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, com seleção, categorização e análise de atividades das apostilas, à luz da teoria e dos objetivos propostos.

No que se refere à pergunta 1, a saber: *quais os gêneros discursivos constituídos pelo plano de expressão verbo-visual priorizados nas atividades?* Os resultados indicam predominância dos gêneros discursivos tirinhas e histórias em quadrinhos. Embora haja diversidade de gêneros verbo-visuais, o espaço e o destaque conferidos a esses dois gêneros sugerem preferência editorial e didática, possivelmente pelo apelo visual, acessibilidade e caráter lúdico.

Em relação à pergunta 2, *quais relações dialógicas são estabelecidas entre as comandas e os textos verbo-visuais?* Constatou-se que as propostas, em sua maioria, exploram de forma limitada as especificidades composicionais e discursivas desses textos. As atividades tendem a priorizar aspectos gramaticais ou a compreensão literal, sem articular plenamente os planos verbal e visual para a construção de sentidos mais complexos. A relação dialógica, portanto, é enfraquecida, pois as comandas não orientam a leitura crítica nem promovem a interpretação integrada dos elementos verbo-visuais.

Quanto à pergunta 3, *a forma de tratamento desses textos contribui para a formação leitora dos estudantes?* verificou-se que, de modo geral, a contribuição é restrita. O uso dos textos verbo-visuais como meros suportes para conteúdos normativos limita o desenvolvimento

de habilidades previstas nos multiletramentos, como a leitura crítica e a compreensão da interação entre diferentes linguagens. Apesar de os textos selecionados possuírem potencial para tais aprendizagens, o modo como são explorados nas atividades não favorece a autonomia interpretativa nem o protagonismo discente.

De forma mais ampla, os resultados revelam que a ausência de avaliação formal dessas apostilas por instâncias como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implica fragilidades no alinhamento às orientações da BNCC, especialmente no que tange à abordagem crítica e integrada dos multiletramentos. Tal lacuna dificulta a consolidação de práticas de leitura que considerem a materialidade verbo-visual como constitutiva do sentido, e não apenas como recurso ilustrativo. Sugere-se, portanto, que políticas públicas no Estado de Mato Grosso estabeleçam critérios claros para a avaliação e a seleção de materiais didáticos, incorporando parâmetros que garantam a exploração plena de textos diversos.

Como contribuições, este trabalho oferece um diagnóstico fundamentado sobre a abordagem dos textos verbo-visuais nas apostilas impressas do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às demandas dos multiletramentos. Entre as limitações, destaca-se o recorte restrito a um único ano de adoção do material, o que impossibilita comparações diacrônicas; além disso, não se analisaram práticas efetivas de sala de aula, o que poderia ampliar a compreensão sobre a mediação docente no uso desses textos.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar novas pesquisas e intervenções pedagógicas, contribuindo para que a leitura de textos verbo-visuais nas escolas públicas seja mais crítica, significativa e integrada às práticas sociais de linguagem contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 21-90.
- BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 367-392.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011d. p. 393-410.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Diana Luz Pessoa de; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC: um novo olhar para o ensino de língua portuguesa. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **BNCC na prática: educação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 33-62.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.
- BRAIT, Beth. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, n. 1, 2009, p. 142-160. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em: 08 agosto. 2025.
- BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 183-196. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/polifonia-arquitetada-pela-citacao-visual-e-verbo-visual-w1g359fuys.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.
- Brait, B. (2013). Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**, v. 8, n. 2, p. 43-66 / Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 23 de maio de 2025.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sara; NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. 148

CHARTIER, Roger. [1991]. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990. p. 121-140.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COSTA, E. P. M.; PAES DE BARROS, C. G. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**. São Paulo, v 7, n. 2, 2012, p. 38-56. Disponível em: <https://scite.ai/reports/os-generos-multimodais-em-livros-36xpmO>. Acesso em: 11 de outubro de 2024.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 32–54, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35346>. Acesso em: 13 mar. 2025.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica** (270 p.). Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4. Ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A educação é um que fazer neutro? In: GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003. p. 254-255.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Tradução de Octávio de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

GARCEZ, Luci. **Leitura como construção de sentido**. Brasília: Plano Editora, 2000.

MATO GROSSO. **Educação 10 anos:** o Mato Grosso entre as melhores redes de educação pública do Brasil. 1. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documents/298741d4-8951-5c47-cee9-4c9c8cd1c820>. Acesso em: 9 nov. 2024.

MATO GROSSO. **Plataforma Plurall.** Disponível em: <https://conta.plurall.net>. Acesso em: 14 out. 2024.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT** Ensino Fundamental. Cuiabá: Seduc, 2021.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikolaevitch. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

PAES de BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009.

PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M.; Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 7, n. 2, 2012, p. 38-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200004>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, E. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987 [obra original de 1934].

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 17. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin, **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin, **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2019.