

## MULTIMODALIDADE NO ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA MATERNA: UMA ANÁLISE DE UNIDADE DIDÁTICA

*(Multimodality in teaching Brazilian Portuguese as native language: analysing a didactic method unit)*

Alex Bezerra Leitão<sup>1</sup>  
Universidade de Brasília

Janaína de Aquino Ferraz<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília

Fernando Fidelix Nunes<sup>3</sup>  
Universidade de Brasília

### ABSTRACT

*This article sets out to analyze a textbook unit adopted in Brazil's public schools from 2017. This didactic unit presents reflections about multimodal texts and aims to prepare High School students to Enem. So, we problematize the importance of working with learning materials that promote the teaching of Brazilian Portuguese by features that go beyond written texts, revealing different modalities of meaning construction through semiotic resources.*

**Keywords:** *Multimodality. Teaching of Brazilian Portuguese. Textbook.*

### RESUMO

*Este artigo se propõe a analisar uma unidade de livro didático adotado em escolas públicas do Brasil a partir de 2017. Essa unidade didática apresenta reflexões acerca de textos multimodais e tem como objetivo preparar alunos do Ensino Médio para o Enem. Para tanto, problematizamos a importância de se trabalhar com materiais didáticos que potencializem o ensino do Português Brasileiro mediante recursos que vão além de textos escritos, revelando diferentes modalidades de construção de sentidos por meio de recursos semióticos.*

**Palavras-chave:** *Multimodalidade. Ensino do Português Brasileiro. Livro didático.*

### INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina Português Brasileiro como língua materna em nossas escolas ainda está muito arraigado a tradições que privilegiam formas escritas da linguagem. De acordo com Rocha (2013), essa prática é influenciada pela tradição grega, que buscava manter padrões de escrita por meio da *grammatiké*, em detrimento da vulgarização da linguagem

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília, mestre em Linguística Aplicada pela UnB e professor de espanhol da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola, pelo IBEPEX, e em Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Doutora e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB. Professora do Programa de Pós-graduação e da Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da UnB. Membro da Associação Brasileira de Linguística e da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso.

<sup>3</sup> Mestre em Linguística pela UnB e professor de Português Brasileiro como língua materna da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

trazida pelos “bárbaros”, e que influenciou o Ocidente em sua forma de ensinar língua. Dessa forma, a palavra escrita assume posição privilegiada na construção de sentidos em nossas escolas, enquanto que elementos visuais são apresentados apenas como apoio ao texto escrito.

Até meados do século XVIII, conforme explica Malfacini (2015), o ensino do Português Brasileiro como língua materna estava restrito à alfabetização. Após a Reforma Pombalina, o estudo do latim passou a ser obrigatório logo depois do processo de alfabetização, que consistia em ensinar o aluno a ler e a escrever textos escritos. Com a virada do século XX, conforme explica a autora, o latim perdeu valor social e foi excluído da escola. Passamos, a partir de então, ao ensino do português voltado para estudos da gramática na escola, onde se valorizava o ensino de regras, por meio de frases escritas descontextualizadas.

Segundo Venturi e Gatti Junior (2004), o ensino do Português Brasileiro como língua materna até os anos 40 do século XX consistia na utilização de um manual de gramática, que concebia a língua como sistema, e uma antologia. Já nos anos 50 e 60 do século XX, os manuais foram integrados em um só exemplar, divididos em duas partes: gramática e antologia. De acordo com as autoras (2004, p. 70), até início da década de 70 do século 20, “ensinar Português significava ensinar a conhecer ou reconhecer o sistema linguístico”, mediante estudo formal da gramática e coleção de textos escritos em prosa e em verso.

Em 1971, segundo Malfacini (2015, p. 50), “com a obrigatoriedade de não se ensinar gramática e a recomendação da Lei 5692/71 de que fossem lidas obras de autores nacionais na escola, houve a expansão do mercado dos livros paradidáticos no Brasil”. Dessa forma, a linguagem escrita de obras literárias passou a ocupar espaço no ensino do Português Brasileiro como língua materna até então feito apenas pela representação escrita da gramática.

Malfacini (2015) ainda explica que na década de 80 do século XX, a Linguística aplicada ao ensino do Português Brasileiro como língua materna chega às escolas do País, em consequência da introdução de ciências como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso nos cursos de Letras. No entanto, conforme apontam Silva e Cyranka (2009, p. 284), a intenção de que “se incorporasse, na prática dos professores, uma concepção interativa de linguagem, de valorização do sujeito do discurso e da heterogeneidade linguística dos alunos das classes populares” não sofreu grandes alterações, salvo raras práticas isoladas.

Rocha (2013) também argumenta que o pensamento naturalizado de que o ensino do Português Brasileiro como língua materna deve se basear apenas em textos escritos (grafocentrismo), seja pelo estudo sistematizado da gramática ou pela leitura de obras literárias, ainda perdura em nossas escolas, dando uma identidade monomodal ao ensino do

Português Brasileiro como língua materna. O autor salienta que essa prática precisa mudar em nosso sistema de ensino, haja vista que exames nacionais de educação apontam que “métodos construtivos de aprendizagem visual [ainda] são ignorados” (p. 172).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), gêneros que valorizam a escrita, entre os quais se destacam o literário, a produção acadêmica, os documentos oficiais, apresentam pouca ilustração e são bastante uniformes em termos gráficos, com densas páginas de texto escrito. Isso posto, é imprescindível expandirmos nossa capacidade de produzirmos sentido mediante o uso de representações visuais que estejam além das palavras escritas.

Nesse sentido, práticas multimodais ampliam possibilidades de produção de sentido em salas de aula do Português Brasileiro como língua materna e precisam fazer parte de nossos manuais didáticos, como propõe unidade didática do livro *Português 1, Trilhas e Tramas* (2016), cuja análise apresentamos neste artigo. Para tanto, apresentamos, a seguir, princípios norteadores de estudos da Multimodalidade, bem como sua relação com ensino. Ressaltamos, ainda, que esses princípios norteiam a análise de unidade didática deste artigo.

## 1 MULTIMODALIDADE E ENSINO

A tecnologia tem transformado nossa forma de concepção de mundo, recodificando e ressignificando diversas maneiras de construirmos e de produzirmos sentidos. Dessa forma, no mundo contemporâneo, não cabe à escola assumir a responsabilidade de que seu dever principal é ensinar alunos a ler e a escrever, em uma perspectiva monomodal de apresentação de vogais e de junções consonantais para a reprodução de palavras e de regras morfossintáticas da escrita. Em nossas escolas, o esvaziamento de sentidos do texto por meio de práticas de ensino de regras gramaticais tradicionais precisa passar, paulatinamente, por abordagens que valorizem a construção de múltiplos sentidos a partir de uma visão crítica da linguagem. Esses múltiplos sentidos é o que entendemos como multimodalidade, a partir dos pressupostos de Baldry e Thibault (2006, p. 1), que concebem a perspectiva multimodal como “encorajadora de um pensamento crítico da relação entre textos e sociedade<sup>4</sup>”.

É fácil percebermos que, atualmente, livros didáticos no ensino do Português Brasileiro como língua materna trazem recursos visuais e “apresentam, além da linguagem verbal, uma infinidade de recursos semióticos com muitas potencialidades de significação” (PINHEIRO, p. 123). Desse modo, uma abordagem voltada para exploração desses recursos

---

<sup>4</sup> As traduções feitas neste artigo são de nossa responsabilidade.

pode levar aprendizes à construção de diferentes sentidos em nossas escolas, desestabilizando práticas de tradição grega voltadas ao modelo de ensino grafocêntrico e monomodal.

Esses recursos semióticos, definidos por van Leeuwen (2005, p. 3) como um conjunto de “ações e artefatos que nós usamos para nos comunicarmos, podendo ser produzidos fisiologicamente – como pelo nosso aparato vocálico (...) – ou por ferramentas tecnológicas – como caneta, papel e tinta, *hardware* ou *software* do computador (...), etc”, tradicionalmente eram chamadas de símbolos. Por conseguinte, a cor vermelha, por exemplo, representava o símbolo do perigo nos estudos semióticos, cuja relação entre significado e significante já havia sido clamada por de Saussure (1987) como principal interesse dos estudos da Semiótica.

No entanto, a representação de símbolos não existe sem o intercurso social. De acordo com van Leeuwen (2005, p. 4), “recursos semióticos sociais são significativos, são ações observáveis e são objetos desenhados no domínio da comunicação social”, sendo constituída de valores culturais e historicamente estabelecida entre sujeitos que participam de práticas sociais. Dessa forma, a articulação entre diferentes significados pode apresentar diversas formas de se representar, simbolicamente, cultura, ideologia, valores e práticas sociais.

É comum encontrarmos em textos de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no Brasil as modalidades verbal e visual, mediante apresentação de ilustrações coloridas, tamanho e cores de fontes variadas, disposição de elementos nas páginas de forma mais dinâmica, entre outras escolhas multimodais de recursos semióticos. Isso nos mostra que, conforme afirmam Kres e van Leeuwen (2001), a monomodalidade tem começado a se reverter de forma mais expressiva no ensino. No entanto, compartimos da ideia de Ferraz (2011, p. 24) de que, apesar de haver muitas evidências de que nossos livros didáticos estão cada vez mais multimodais, “a forma como essa circulação ocorre” é perturbadora. A autora (2011, p. 25) ainda ressalta que outra problemática é o fato de que a maioria dos “educadores tendem a adotar postura monomodal”, mesmo tendo oportunidade de trabalhar com livro didático que apresenta diversos recursos semióticos.

Nesse sentido, o multiletramento de professores, entendido por Santos (2006, p. 113) como “a forma de permitir que um número maior de pessoas tenha acesso à aprendizagem de habilidades de comunicação visual” é de grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que os precursores dos estudos do multiletramento são atribuídos ao grupo Cope e Kalantzis (2001), que contribuíram para os estudos de letramento iniciados por Street (1995) e ampliados por Halliday e Hasan (1989) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000). De acordo com Cope e Kalantzis (2001), os multiletramentos focalizam na

diversidade linguística e cultural e na influência de novas tecnologias, que requerem a variação de modos variados (multimodais) da apresentação da escrita, das imagens e do áudio.

Conforme Rojo (2012), o multiletramento é estabelecido mediante práticas sociais e possui caráter híbrido e interativo. A autora explica que ambientes tecnológicos de hipertextos e hiperlinks, em livros didáticos, por exemplo, subvertem “relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) bem como da propriedade de ‘bens culturais imateriais’ (ideias, textos, discursos, imagens)” (p. 24-25).

Dessa forma, mais conscientes da possibilidade de subversão do controle comunicacional, conforme explicam Hawkins e Norton (2009, p. 2), o professor se torna crítico e vai de encontro às “ideologias dominantes de nossa sociedade, que entendem e constroem significados de forma a privilegiar certos grupos de pessoas, em detrimento daqueles que são marginalizados”.

Essa formação crítica do docente em ação está em conformidade com os pressupostos da Análise do Discurso Crítica, que suscita pesquisas que combatam, segundo Fairclough (1999, p. 81), a “perigosa forma de estratificação educacional que contribui para constituição de categorias de trabalhadores (produção de rotina e serviços nas indústrias) ou para exclusão social”. A alternativa que nos resta, como explica Fairclough, é educar para a vida a partir de uma consciência crítica do discurso, combatendo desigualdades e empoderando àqueles que estão marginalizados em nossa sociedade e em nossas salas de aula.

Portanto, o ensino do Português Brasileiro como língua materna a partir da abordagem multimodal permite que aprendizes e docentes explorem textos, observando ideologias e sentidos que vão além de palavras, de *hiperlinks* ou de imagens impressas no livro didático. Essa análise textual possui, basicamente, duas partes: a maior, que considera o texto ou a proposta de unidade didática como um todo, e as menores, que observam as partes constituintes representadas em blocos. Conforme Iedema (2011, p. 30), a “análise multimodal considera representações (partes menores) e a complexidade de textos metamorfoseados em um processo dinâmico (parte maior)”.

Para analisarmos a unidade didática deste artigo, que busca conscientizar alunos e professores sobre a importância do olhar multimodal para a construção de diferentes formas de sentidos e preparar alunos para o Enem, apresentamos recorte de partes menores dos textos e avançamos para a constituição da parte maior, metamorfoseada e dinamicizada pelas partes menores. Neste artigo, para analisarmos as partes menores e maior de unidade de livro didático, adotamos pressupostos de Baldry e Thibault (2006) e de Iedema (2011), respectivamente, que serão apresentados na seção seguinte, dedicada à metodologia adotada.

## 2 METODOLOGIA

O referencial metodológico deste artigo está pautado na pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso de caráter interpretativista. Apresentamos, a seguir, princípios da abordagem qualitativa e da modalidade proposta, instrumentos e procedimentos da coleta de dados, com o objetivo de promover sua triangulação.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2006, p. 28), “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa admite que a realidade é fluente e contraditória e que “os processos de investigação dependem do pesquisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), que interpreta os fatos a partir dos significados apresentados pelos fatos.

A modalidade estudo de caso de caráter interpretativista procura lidar com a “complexidade da atividade social e educacional e privilegia a investigação profunda, em lugar da abrangente” (CHADDERTON; TORRANCE, 2015, p. 91). Esse tratamento profundo dado pelo estudo de caso interpretativista nos permite fazer análises mais extensivas da unidade 6 do livro didático *Português 1, Trilhas e Tramas* (2016), cujo título é *Textos multimodais*, à qual nos propomos refletir.

Para realizarmos análise do estudo de caso interpretativista deste artigo, propomos os seguintes procedimentos de coleta de dados: a modalidade da observação dos pesquisadores, a análise documental e a adoção de pressupostos da multimodalidade, cujos procedimentos são enunciados a seguir.

Na modalidade da observação dos pesquisadores, o objeto investigado (unidade didática) se aproxima dos pesquisadores, uma vez que somos professores de língua e utilizamos, em nossas salas de aula, livros didáticos. Segundo Fetterman (1998, p. 20), “assumir uma postura êmica” – procurar observar o fato a partir da perspectiva do outro – é imprescindível durante a exegese da realidade estudada pelos pesquisadores.

Em relação à análise documental, Flick (2009) ressalta a necessidade de refletirmos sobre documentos que já foram produzidos e que impactam diretamente em nossa *praxis*, como ocorre com análise de unidade de livro didático. Em posse desses documentos, cabe aos investigadores observar quais são suas características e em que condições são aplicados, para dar suporte à contextualização.

Para refletirmos a partir de pressupostos da teoria multimodal, escolhemos fazer análise de *clusters*, conforme preceituam Baldry e Thibault (2006) e, em seguida, apresentar

reflexão holística sobre unidade de livro didático, tendo em vista princípios da Ressemiotização, proposta por Iedema (2011).

Isso posto, para analisarmos partes menores de unidade de livro didático, Baldry e Thibault (2006, p. 7) explicam que, apesar de entenderem que “texto escrito, enquadramento e recursos visuais fazem sentido por meio de interdependência mútua” – Princípio da Integração Multimodal –, é possível apresentarmos análise de *clusters*, que são “grupos de recursos que formam reconhecíveis subunidades textuais que realizam funções específicas em um texto” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 11). Para fazermos esse tipo de análise, os autores reforçam que, após refletirmos sobre os *clusters* de um texto, é imprescindível que observemos sua ordem cronológica e sequencial de apresentação, para posterior análise holística do texto.

Assim sendo, para analisarmos a parte maior, Iedema (2011, p.41) sugere que, com objetivo de direcionarmos nossas práticas discursivas, textos multimodais costumam ser ressemiotizados, que consiste em “usar elementos de outros contextos ou práticas para construção de sentidos”. Como exemplo, a autora cita versões do manual de instruções do *iMac* nos anos 1992 e 1999. Na primeira versão, o manual é monomodal e “apresenta predomínio da linguagem escrita e de legendas e funções para serem usadas por uma corporação” (IEDEMA, p. 45). Já na versão de 1999, o manual apresenta funções coloridas e reais, em formato de fotografias, para um público que produz sentidos e executa tarefas com suas próprias mãos de diferentes maneiras. Ou seja, na segunda versão, o manual é indicado para qualquer pessoa e atende diferentes objetivos, a serem visualizados e personalizados, atendendo necessidades múltiplas.

Por meio dos procedimentos de coleta e análise apresentados, propomos a triangulação dos dados que, de acordo com Stake (2011, p. 138), é um procedimento que combina diferentes fontes de evidência de dados, permitindo que uma “evidência forte dos significados corretos” aconteça, além de “enxergar significados múltiplos e importantes”. Portanto, ela pode confirmar e sustentar dados levantados e mostrar que existem outras variáveis a serem descobertas, conforme podemos observar no capítulo a seguir, dedicado à apresentação e análise da unidade didática.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

Para analisarmos a unidade didática 6 do livro *Português 1, Trilhas e Tramas* (2016), apresentamos e refletimos sobre os *clusters* das atividades propostas e, em seguida, tecemos algumas considerações sobre a ressemiotização.

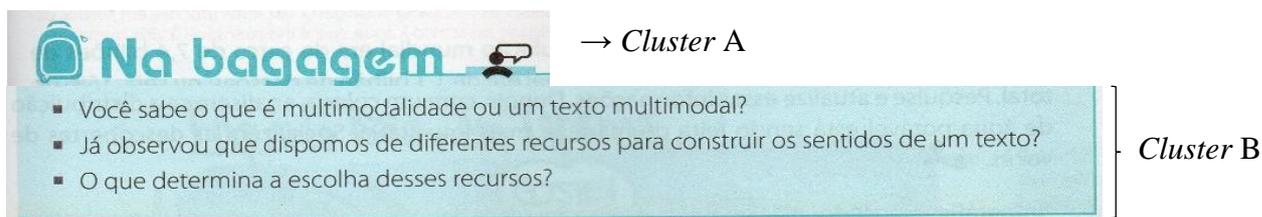
A unidade didática analisada, cujo título é *Textos multimodais*, compõe a seção introdutória do livro, denominada “Integrando linguagens”. Sette et al. (2016, p. 372) explicam que, nessa seção “são (re)construídos conceitos fundamentais para o aluno, como língua e linguagem, gêneros e tipos textuais, multimodalidade e intertextualidade, preparando a base necessária para os conteúdos que serão desenvolvidos nos volumes seguintes”.

Dessa forma, já no início do livro didático, podemos perceber que Sette et al. (2006) revelam seu interesse em apresentar conceitos multimodais aos alunos, a fim de prepará-los para o desenvolvimento de conteúdos. Essa concepção didática de que o conhecimento a respeito da multimodalidade serve como base para o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos também tem sido alvo de interesse de outros autores de livros didáticos, entre os quais podemos citar Abaurre et al. (2016). Cabe ressaltar que, diferentemente de Sette et al. (2016), esses autores não apresentam um capítulo específico que ofereça uma base conceitual sobre a multimodalidade, apesar de tratarem em vários exercícios sobre a análise de textos multimodais, como quadrinhos, charges e infográficos.

Assim sendo, a unidade didática analisada revela que, no ensino do Português Brasileiro como língua materna, a apresentação e a interpretação de outros recursos semióticos produzem diversos sentidos e precisam ser refletidos em nossas salas de aula, tais como a cor, a diagramação, o tamanho e o tipo de fonte, entre outros.

No início do capítulo da unidade didática, as autoras (2016) apresentam o *cluster* A, denominado “Na bagagem”, que busca refletir acerca do conhecimento prévio dos estudantes em relação à multimodalidade. No *cluster* B, as autoras apresentam perguntas que têm como objetivo instigar estudantes a questionarem sobre a importância do uso de vários elementos para construir significados em um texto, conforme contam na Figura 1.

**FIGURA 1 – Cluster com perguntas introdutórias**



Fonte: Sette et al. (2016, p. 65)

Em seguida, de acordo com a Figura 2, as autoras iniciam a seção com o *cluster A*, “Nas trilhas do texto”, em que solicitam que aprendizes leiam (*cluster B*) o infográfico apresentado sobre o consumo de água em diversas regiões do mundo (*cluster C*). Na figura 2, podemos ainda observar que o *cluster D* indica o *site* de onde o infográfico foi retirado, que passa da página *web* para o livro didático, sendo, portanto, ressemiotizado, já que as autoras usam elementos de outro contexto para a didatizar a construção de sentidos.

FIGURA 2 – Infográfico sobre consumo de água



Fonte: Sette et al. (2016, p. 65)

Para auxiliarem no processo de reflexão acerca do texto multimodal da Figura 2, as autoras (2016) propõem que aprendizes respondam algumas questões para poderem, progressivamente, compreender diversos elementos que compõem sentido no texto. Para tanto, conforme *cluster* da Figura 3, na questão 1, elas perguntam o tema do infográfico apresentado e, na questão 2, elas pedem explicações sobre elementos que compõem a modalidade imagética, chamada, genericamente, de “linguagem não verbal”.

**FIGURA 3: Início da compreensão do infográfico**

**1** Qual é o tema do infográfico que você leu?  
 O consumo de água em diferentes países, continentes e regiões do planeta.

**2** Explique as seguintes informações, apresentadas por meio da linguagem não verbal.

- a) Linha ondulada separando a área amarela da área azul. Remete à superfície da água.
- b) Imagens de figuras humanas. Habitantes de diferentes países, continentes e regiões do mundo.
- c) Escala em azul-claro sobre os desenhos das pessoas. Indica a quantidade de água consumida. A nacionalidade das pessoas; países, continentes ou regiões de origem. Por exemplo: canadense
- d) Bandeiras. (país: Canadá); norte-americano (país: EUA); japonês (país: Japão); europeu (continente: Europa); brasileiro (país: Brasil); africano da região subsaariana (região/continente: África).
- e) Balão vermelho. Dá destaque à informação sobre a quantidade de pessoas sem acesso à água potável.

*Cluster*

**Fonte: Sette et al. (2016, p. 66)**

Conforme podemos observar, nos subitens A, C e E da questão 2 da Figura 3, as autoras solicitam que estudantes façam análise interpretativa do texto a partir de recursos semióticos típicos da modalidade imagética, dando ênfase às cores. Consideramos que essa questão é bastante completa em termos multimodais, pois estimula os alunos a buscarem compreender o significado do uso integrado de diversos recursos semióticos em um texto sobre uma temática atual e importante: o uso consciente da água.

Na questão 3 sobre o infográfico, conforme podemos observar no *cluster* da Figura 4, as autoras (2016) abordam funções da linguagem. No entanto, não é dada nenhuma informação anterior sobre essas funções. Dessa forma, a questão 3 apresenta problemas em sua formulação, que vai ao encontro de práticas monomodais que privilegiam a forma, ao invés de se trabalhar com a produção de sentidos, como podemos observar na questão 4, que trabalha a interpretação do infográfico, e na questão 5, que instiga estudantes a procurarem informações mais completas sobre o tema, o que nos remete à ressemiotização advinda de informações que alunos poderão trazer à sala de aula a partir de outras fontes de pesquisa.

**FIGURA 4: Outras questões sobre o infográfico**

**3** Nos infográficos, a função informativa da linguagem costuma predominar. Essa é a função predominante desse texto? Explique. Não. Apesar de esse infográfico cumprir a função informativa de apresentar informações a respeito do consumo de água no mundo, predomina a função conativa, apelativa, o que se nota em: 1) convencer o público-alvo da necessidade de economizar água; 2) alertar o público-alvo para o consumo desigual da água e para a necessidade de distribuição mais igualitária, dessa riqueza natural.

**4** De acordo com o infográfico, o consumo de água é maior nos países ricos ou pobres? Explique. O consumo é maior nos países mais ricos: Canadá, Estados Unidos, Japão, países da Europa. O Brasil gasta 187 litros (por dia, em média, por pessoa) e os países da África Subsaariana até 29 litros. Isso mostra a desigualdade de acesso à água, que é indispensável à vida humana.

**5** Quando esse infográfico foi produzido, a população mundial era de cerca de 7,4 bilhões de pessoas e a população sem acesso à água potável era de 1,1 bilhão de pessoas, ou seja, 15% do total. Pesquise e atualize essas informações. Depois, com um colega, analisem se a distribuição de água potável está sendo feita de maneira mais igualitária. Socializem as descobertas de vocês.

*Cluster*

**Fonte: Sette et al. (2016, p. 66)**

Após as questões sobre o infográfico das Figuras 3 e 4, as autoras apresentam um *cluster*, na cor amarela, sobre o conceito de infográfico, conforme consta na Figura 5.

### FIGURA 5: Conceito de infográfico

**Infográficos** são textos multimodais que têm a finalidade de apresentar informações de forma objetiva, permitindo uma rápida compreensão. Para isso, faz uso de imagens, cores, ícones, símbolos etc. associados a dados numéricos e informações verbais.

} *Cluster*

Fonte: Sette et al. (2016, p. 66)

A informação destacada na cor amarela dentro do *cluster* da Figura 5, diferentemente de outros enunciados linguísticos apresentados na unidade didática, procura evidenciar aos estudantes a importância do conceito de infográficos, já que essa cor dá saliência ao conteúdo. Nesse *cluster*, cabe ressaltar que as autoras (2016) explicam que os infográficos têm a finalidade de apresentar informações de forma objetiva, facilitando seu uso e compreensão. Dessa forma, professores e estudantes podem perceber que essa utilização é uma poderosa ferramenta para que possamos nos informar, em nosso cotidiano, de forma célere e efetiva.

Em seguida, as autoras apresentam duas atividades relacionadas ao gênero multimodal charge. Na primeira atividade, elas sugerem que os aprendizes leiam uma charge, conforme *cluster* A da Figura 6, publicada em 14 de novembro de 2014, no jornal *O Povo Online* (Fortaleza-CE), em homenagem ao poeta Manoel de Barros. A apresentação do local de onde a charge foi retirada, *clusters* A e C, tem como objetivo didatizar a charge e preparar alunos para questões do Enem, passando, por tanto, pelo processo de ressemiotização.

Após apresentação do *cluster* A, as autoras apresentam a charge, como podemos observar no *cluster* B. Em seguida, as autoras propõem três questões (*cluster* D), com objetivo de conduzir aprendizes à leitura de sentidos representados na imagem. Ao final do *cluster* D, elas conceituam o termo charge no *cluster* E, de cor amarela, dando ênfase não só a aspectos estruturais do texto verbal, mas principalmente à força que a charge possui na produção de sentidos de maneira objetiva, conforme podemos observar na Figura 6.

**FIGURA 6: Charge Manoel de Barros**

Leia agora uma charge de Clayton, publicada em 14 de novembro de 2014 no jornal *O Povo Online* (Fortaleza-CE), em homenagem ao poeta Manoel de Barros, por ocasião de seu falecimento.

5. Auxíle os alunos na busca de fontes de pesquisa confiáveis. Outro tema importante e relacionado ao infográfico que estudamos é "O consumo de água na produção de alimentos". Para saber mais sobre esse assunto, acesse: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/download/stand2-paine14-agua-virtual.pdf>>. Se possível, apresente aos alunos infográficos sobre diferentes temas. Disponível em: <<http://rafaelquick.com/220562/2392028/work/infographics>>; <<http://rafaelquick.com/220562/1422168/work/o-que-comem-os-atletas>>; <<http://rafaelquick.com/220562/2160247/work/o-que-as-suas-roupas-dizem-sobre-o-brasil>>. Acessos em: 18 nov. 2016.



Disponível em: <[blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/charge-clayton-259/](http://blog.opovo.com.br/blogdoeliomar/charge-clayton-259/)>. Acesso em: 20 jan. 2016. → Cluster C

Cluster A

Cluster B

Cluster D

Cluster E

- O que a imagem da charge representa?  
O poeta Manoel de Barros transmutando-se, transformando-se em pássaros.
- Explique a metáfora empregada no verso de Manoel de Barros: "Poesia é voar fora da asa."  
A metáfora remete à ideia de que, por meio da leitura e da escrita, é possível se deslocar para outros lugares, para outras realidades.
- Observe na charge a caricatura do poeta: os braços abertos, a expressão facial, o sorriso largo, o rosto alegre. O que podemos deduzir a partir dela? O caricaturista destaca traços da personalidade do poeta: pessoa de bem com a vida, feliz com seu ofício de escrever, de criar; e sempre "de braços abertos para o mundo".

A charge é um texto multimodal da esfera jornalística. Produzido com linguagem verbal e não verbal, faz referência a um fato relevante e atual, quase sempre da área política, econômica e cultural, com o objetivo de satirizar, denunciar fatos e pessoas. Costuma ser publicada na página de opinião de jornais, revistas etc. Geralmente, está relacionada à notícia considerada mais relevante do dia.

Fonte: Sette et al. (2016, p. 66-67)

Na segunda atividade, as autoras (2016) apresentam charge publicada em 25 de junho de 2014, no *Jornal do Commercio Online* (Recife-PE), em homenagem ao escritor Ariano Suassuna, conforme podemos observa no *cluster A* da Figura 7. Essa informação de onde a imagem foi retirada, assim como o *cluster D*, com propósito de didatizar a charge, revela o processo de ressemiotização pelo qual a charge passou. Cabe ainda ressaltar que as autoras sugerem, conforme o *cluster E*, que aprendizes leiam outra charge na *Internet* em homenagem ao escritor João Ubaldo Ribeiro. Dessa forma, a ressemiotização proposta pelo *cluster E* coloca alunos em ação, a fim de aportarem outras informações sobre o gênero charge.

Em seguida, elas apresentam a charge no *cluster B* e explicam, no *cluster C*, a relação que existe entre a cidade de Taperoá e o escritor Ariano Suassuna. No *cluster F*, as autoras propõem uma questão que parte da observação de elementos visuais feita pelos estudantes, a

fim de que expliquem o que representam os caprinos (item a) e o que interpretem o fato desses animais estarem comendo um rolo de filme (item b).

Sobre o item “a”, a questão elaborada nos parece bastante subjetiva. Essa subjetividade vai inclusive de encontro à objetividade da resposta dada pelas autoras (2016, p. 67) a esse item, que afirmam que “os caprinos (bodes/cabras) são animais muito importantes para a economia do Nordeste brasileiro: o leite é usado como alimento e a carne é um produto representativo da cultura e da gastronomia regional”. Portanto, para aperfeiçoarem essa questão e torná-la mais objetiva e funcional, seria interessante que as autoras inserissem informações circunstanciais sobre Ariano Suassuna, além de temáticas como economia, gastronomia e cultura nordestina.

Em relação ao item b, o chargista faz referência à obra e ao filme *Auto da Compadecida*. Embora o filme tenha tido grande repercussão no Brasil e já tenha sido projetado inclusive em canais abertos da televisão brasileira, alguns estudantes podem dizer que não conhecem a obra cinematográfica ou que não sabem que ela foi inspirada em um texto teatral de Ariano Suassuna, dificultando, assim, a resposta do item b. Esse item poderia ser facilitado se as autoras propusessem um vídeo do *Youtube*, por exemplo, a fim de promoverem letramento digital de alunos e de professores.

**FIGURA 7: Charge Ariano Suassuna**

Leia agora outra charge, de Miguel, publicada em 25 de julho de 2014 no *Jornal do Commercio Online* (de Recife-PE), que homenageou o escritor pernambucano Ariano Suassuna. **Cluster A**



**Taperoá:**  
município da Paraíba, estado onde Ariano Suassuna nasceu.

**Cluster C**

**Cluster B**

Disponível em: <[jconlineinteratividade.ne10.uol.com.br/charge/2014,07,25,index.html](http://jconlineinteratividade.ne10.uol.com.br/charge/2014,07,25,index.html)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

**Cluster D**



Leia a charge em homenagem ao escritor João Ubaldo Ribeiro, publicada por ocasião de seu falecimento. Disponível em: <<http://varelanoticias.com.br/imortal-cartunista-peu-teles-faz-homenagem-ao-escritor-joao-ubaldo-ribeiro/>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

**Cluster E**

**4** Observe os elementos visuais empregados na construção da charge.

- a) O que representam os caprinos? Os caprinos (bodes/cabras) são animais muito importantes para a economia do Nordeste brasileiro: o leite é usado como alimento e a carne é um produto representativo da cultura e da gastronomia regional.
- b) Como você interpreta as imagens de um rolo de filme e do livro *Auto da Compadecida* sendo comidos, mastigados, engolidos pelos animais?

Essas imagens fazem referência aos diferentes formatos assumidos pela obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna: o livro depois se transformou em filme, adaptado para o cinema. É sabido que os caprinos comem de tudo. Assim, a charge brinca com a ideia de que, no caso desses animais, "consumir" objetos culturais como livros e filmes pode ser tomado ao pé da letra, e a preferência por uma ou outra modalidade se assemelharia à preferência por um prato ou outro.

**Cluster F**

**Fonte: Sette et al. (2016, p. 67)**

A seção subsequente da unidade didática analisada é denominada “Panorama”, conforme *cluster A* da Figura 8. Em seguida, as autoras apresentam o *cluster B*, chamado de “Textos multimodais: cruzamento de linguagens”. Logo após, elas sugerem que os aprendizes observem a capa do jornal *Estado de Minas*, no dia seguinte à morte do arquiteto Oscar Niemayer, conforme *cluster C*. Essa identificação de retirada da capa do jornal, com objetivo de didatizá-la, é o que consideramos, neste artigo, como ressemitização.



estudantes a outra fonte (*Internet*) que lhes possibilitará fazer análise para fins didáticos, ressemiotizando o processo da construção de sentidos.

**FIGURA 9: Análise de capa do jornal Estado de Minas**

**Cluster A**

A capa de jornal é um bom exemplo de texto **multimodal** ou **icônico-verbal**, já que a combinação de elementos verbais e não verbais é determinante para a construção de sentidos.

O título do jornal aparece em letras maiúsculas azuis no topo da página. Logo abaixo, uma linha que se inicia com a data de nascimento de Niemeyer seguida de sua assinatura formará uma caricatura do arquiteto e, na sequência, como se feitos à mão livre, desenhos de obras projetadas por ele.

Os desenhos remetem à Cidade Administrativa do Estado de Minas Gerais, à Lagoa e ao Conjunto Arquitetônico da Pampulha, em Belo Horizonte (MG). Veem-se também os prédios da Câmara e do Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Memorial JK, em Brasília. A escultura *Mão*, que fica no Memorial da América Latina, em São Paulo (SP), é vista ao lado do Sambódromo, no Rio de Janeiro (RJ). Na sequência, referência ao Museu de Arte Contemporânea, em Niterói (RJ), e ao Edifício Copam, em São Paulo. No final dos desenhos, a data de falecimento de Niemeyer.

Apenas no final da capa veem-se as chamadas de capa da edição. Assim, o jornal presta sua homenagem ao arquiteto, dando a entender que a sua morte é a informação que merece maior destaque. Essa capa ganhou o prêmio Esso de Jornalismo em 2013.

São recursos da linguagem não verbal: imagens (desenhos, fotos, colagens, vídeos, animações); ícones (marcas, logotipos); traços, linhas, cores; tamanho e formato das letras (negrito, itálico, sublinhado); disposição do texto no papel ou na tela, entre outros. Na fala, a entonação e a expressão corporal (como gestos e olhares) também são elementos não verbais que ajudam na construção dos sentidos.

**Cluster B**

Leia, no link abaixo, outra capa premiada do jornal *Estado de Minas*, de 5 de novembro de 2011, em homenagem ao compositor, cantor e escritor Chico Buarque de Holanda.  
Disponível em: <<http://sites2.uai.com.br/arquivos/premioesso.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Para saber mais a respeito da obra de Oscar Niemeyer, por meio de vários outros infográficos interativos, acesse o site "Visualloop – 13 Homenagens Interativas", disponível em: <<http://visualloop.com.br/3828/13-homenagens-interativas-a-oscar-niemeyer>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

A capa especial "Meu Caro Chico" foi publicada em 5 de novembro de 2011, quando Belo Horizonte recebeu o show do cantor Chico Buarque. Ela estampou as chamadas de destaque de forma a relatar o que mudou na cidade desde a última passagem do artista pela capital mineira e relacionando os fatos noticiados, no dia, à obra do artista.

69

Fonte: Sette et al. (2016, p. 68-69)

Ainda sobre a Figura 9, cabe ressaltar que, no *cluster A*, as autoras fazem análise da capa do jornal *Estado de Minas*. No primeiro, no segundo e no último parágrafos, as autoras identificam a capa do jornal como um bom exemplo de texto multimodal, que utiliza de recursos de imagens, ícones, traços, linhas, cores, tamanho e formato das letras e disposição do texto no papel, reafirmando sua importância para construção de sentidos. No terceiro parágrafo, elas revelam que esses desenhos remetem a várias cidades brasileiras, onde são encontradas obras de Oscar Niemeyer e, no quarto parágrafo, as autoras salientam o objetivo da capa do jornal, que é informar sobre a morte do arquiteto.

Ao final da unidade didática analisada, na seção intitulada "Passos Largos", conforme *cluster A* da Figura 10, é proposta a resolução de três exercícios oriundos do Enem 2014, que privilegiam a construção de diversos sentidos mediante questões voltadas para análise e interpretação de textos imagéticos. Na primeira questão, *cluster B*, por meio de uma charge,

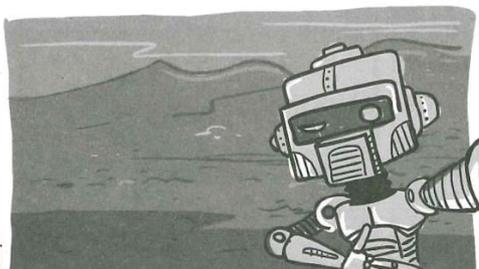
*cluster* D, cujo sentido é metamorfoseado com a linguagem verbal do *cluster* C, há uma crítica à circulação digital excessiva de autorretratos, como podemos observar na alternativa correta do *cluster* E. Por fim, o *cluster* F faz referência ao *link* de onde a atividade proposta foi ressemiotizada. Cabe ainda ressaltar que a informação que consta na cor rosa, em letras pequenas no *cluster* E, representa a resposta dada ao professor dessa questão do Enem. A propósito, todas as informações na cor rosa que aparecem na unidade didática têm o objetivo de servir como guia didático rápido das atividades propostas pelas autoras.

**FIGURA 10 – Questão 1 do ENEM**

**Passos largos** → *Cluster A*

1 (Enem/2014) } *Cluster B*  
 Leia:

*Cluster C* { NASA DIVULGA A PRIMEIRA FOTO FEITA PELO ROBÔ OPPORTUNITY NO SOLO DE MARTE. VEJA:

*Cluster D* {  Reprodução

*Cluster E* { *Opportunity* é o nome de um veículo explorador que aterrisou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à):

- a) gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- b) exploração indiscriminada de outros planetas.
- c) circulação digital excessiva de autorretratos.
- d) vulgarização das descobertas espaciais.
- e) mecanização das atividades humanas.

Alternativa c. Chame a atenção para a imagem estilizada do robô, que remete à postura de uma pessoa tirando uma foto de si mesma com o celular.

WILL. Disponível em: [www.willtirando.com.br](http://www.willtirando.com.br). Acesso em: 7 nov. 2013 → *Cluster F*

Fonte: Sette et al. (2016, p. 69)

Na questão 2 do Enem, *cluster* A, explora-se um aspecto similar ao exercício 2, explicitado mediante uma metáfora visual em formato de charge, *cluster* B, na qual a figura de monstro é utilizada para proferir o seguinte enunciado “Para algumas crianças, pesadelo chega antes do sono”. A junção das modalidades escrita e imagética se metamorfoseiam para apresentar a dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia, conforme explicitado na alternativa correta do *cluster* C. Destacamos, ainda, que no *cluster* D, aparece o *link* de onde a propaganda foi retirada e ressemiotizada para fins didáticos.

FIGURA 11 – Questão 2 do ENEM

**Cluster A** { 2 (Enem/2014)  
Leia a propaganda: Alternativa c. Comente que a imagem da propaganda é o monstro que assusta as crianças.

**Cluster B** →

**Cluster C** { Disponível em: <www.portaldapropaganda.com.br>.  
Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

**Cluster D**

Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para:

- a) informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- b) denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- c) dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- d) destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis, nesse período.
- e) chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

Fonte: Sette et al. (2016, p. 70)

A questão três, *cluster A*, faz intertextualidade com o quadro *Guernica*, *cluster B*, de Pablo Picasso. De acordo com o *cluster C*, o chargista Iotti explica a reconstrução da cena do bombardeio de uma pequena cidade da Espanha com a introdução da figura de um carro, com objetivo de criticar a situação atual do trânsito nas grandes cidades, conforme alternativa correta do *cluster D*. Vale ressaltar que é avaliado se o estudante é capaz de compreender que a expressão “quadro dramático” é polissêmica, conforme resposta correta do *cluster D*, dentro do contexto da charge, relacionando-a ao quadro dramático, *cluster B*, que o tráfego e a guerra ocasionam.

**FIGURA 12 – Questão 3 do ENEM**

3 (Enem/2014)  
Leia:

Cluster A

IOTTI



Na criação do texto, o chargista lotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstróem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de Carnaval, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por lotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal, contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar:

Cluster B →

Cluster C

Cluster D

- a) uma referência ao contexto, "trânsito no feriadão".
- b) uma referência ao tempo presente, com o emprego da forma verbal *é*, evidenciando-se a atualidade do tema abordado, tanto pelo pintor espanhol quanto pelo chargista brasileiro.
- c) um termo pejorativo, *trânsito*, reforçando-se a imagem negativa de mundo caótico presente tanto em *Guernica* quanto na charge.
- d) uma referência temporal, *sempre*, referindo-se à permanência de tragédias retratadas tanto em *Guernica* quanto na charge.
- e) uma expressão polissêmica, *quadro dramático*, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro. *Alternativa e.*

Fonte: Sette et al. (2016, p. 69-70)

Os textos apresentados nesta unidade didática ressaltam a importância de trabalharmos com recursos que constroem sentidos e que vão além de estruturas verbais no ensino do Português Brasileiro como língua materna, com objetivo de, inclusive, prepará-los para o Enem. Assim sendo, consideramos emergencial adaptarmos recursos e assumirmos abordagem multimodal no ensino dessa disciplina, ainda tão arraigada no grafocentrismo e em pressupostos monomodais. A seguir, expomos outras considerações concernentes à relevância da *praxis* multimodal em contextos escolares.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do ponto de vista de análise macroestrutural da unidade didática, percebemos que as autoras (2016) preparam a sequenciação do capítulo, que vai desde as perguntas iniciais até a

interpretação de exercícios aplicados ao Enem, com a intenção de que o aluno organize seu conhecimento sobre o uso de diversos recursos para construir significados em textos de acordo com interesses de quem os produz, principalmente em relação aos sentidos sugeridos aos seus destinatários.

Se pensarmos em análise microestrutural da unidade didática, seria interessante que a última parte (p. 68 e 69) fosse deslocada para o início do capítulo, para fundamentar melhor aspectos teóricos, facilitando análises que seriam feitas pelos aprendizes posteriormente. Para aperfeiçoar o capítulo, seria ainda importante que um *cluster* mostrando a definição de texto multimodal fosse colocado no início da unidade didática, a fim de direcionar e explicar o objetivo da unidade didática, tendo em vista que essa informação só aparece sistematizada na página 69, recebendo destaque apenas em negrito.

Apesar de sugerirmos algumas mudanças no processo composicional da unidade didática, consideramos a proposta das autoras (2016) condizente com a forma como alguns exames para o ingresso em universidades, como o Enem, têm adotado para a construção de diversas formas de produção de sentido. Desse modo, acreditamos que propostas de leitura e interpretação de textos que vão além da linguagem verbal precisam ser difundidas e implementadas no ensino do Português Brasileiro como língua materna, a fim de não termos contracorrente em relação ao ensino gramatical tradicional, monomodal e grafocêntrico.

Recebido em: dezembro de 2017

Aprovado em: fevereiro de 2018

alex.b.leitao@gmail.com

ferraz.jana@gmail.com

fidelix1@hotmail.com

DOI: [10.26512/les.v19i1.10869](https://doi.org/10.26512/les.v19i1.10869)

## REFERÊNCIAS

ABAURRE et al. **Português 1**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2016.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis**: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course. Equinox: London, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

CHADDERTON, Charlotte; TORRANCE, Harry. Estudo de casos. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Global Capitalism and Critical Awareness of Language**. *Language Awareness*, vol. 8, n. 2, 1999, p. 71-83.

FERRAZ, J. A. **A multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**. Brasília, 2011, 200p. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2011.

FETTERMAN, D. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Armed, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). **Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 30-39.

IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. SAGE: London, 2011, p.29-57. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com/content/2/1/29>. Acesso em 30/08/2017.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LEEUWEN, T. van. **Introducing Social Semiotics**. EUA e Canadá: Routledge, 2005.

MALFACINI, A. C. S. Breve Histórico Do Ensino De Língua Portuguesa No Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, n. 28, Rio de Janeiro, 2015, p. 45-59.

PINHEIRO, L. L. S. **Muito além das palavras: análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol**. Brasília, 2016, 132p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2016.

ROCHA, H. **Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade**. Brasília, 2012, 246p. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. [Orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. Brasília, 2006, 126p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Trad. A. Chelín, J. P. Paes e J. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1987.

SETTE et al. **Português 1**: Trilhas e Tramas. São Paulo: Saraiva, 2016.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. F. M. A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ONTEM E HOJE. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 27, Brasília, 2009, p. 271-287.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando as coisas como funcionam. Rio Grande do Sul: Penso, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VENTURI, I. V. G; GATTI JUNIOR, D. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, Uberlândia, 2004, p. 65-76.