

Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto / *Verbal-visibility from a Reading Perspective: (De)Construction of the Active and Creative Understanding of the Text*

*Elizangela Patrícia Moreira da Costa**

RESUMO

Este artigo objetiva discutir aspectos envolvidos na leitura de enunciados/textos cujo plano de expressão é o verbo-visual, presentes em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, buscando compreender como o tratamento dado a esses enunciados, nos livros analisados, podem colaborar para a *compreensão ativa e criadora* do texto e para a formação de um leitor crítico. As análises foram fundamentadas na Teoria Dialógica da Linguagem, advindas de Bakhtin e o Círculo, e em estudos brasileiros sobre a dimensão verbo-visual do enunciado. O resultado revelou que as atividades referentes aos enunciados em questão pouco contribuem para o reconhecimento de sua dimensão verbo-visual como indissolúvel, o que inviabiliza o desenvolvimento de capacidades especiais para a leitura de enunciados verbo-visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Verbo-visual; Livro didático; Ensino Fundamental

ABSTRACT

This article aims at discussing aspects involved in the reading of utterances/texts whose expression plane is verbal-visibility, present in two collections of Portuguese Language textbooks of Elementary Education. It seeks to understand how the treatment given to these utterances, in the textbooks analyzed, can contribute to the active and creative understanding of the text and to the development of a critical reader. The analysis was based on the Bakhtin Circle's Dialogic Theory of Language and on Brazilian studies about the verbal-visual dimension of utterances. The result revealed that the activities regarding the utterances in question little contribute to the recognition of its verbal-visual dimension as indissoluble, which hinders the development of special skills for the reading of verbal-visual utterances.

KEYWORDS: Reading; Verbal-visual; Textbook; Elementary education

* Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Pontes e Lacerda - MT, Brasil; egressa do PEPG em LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; CNPq, Proc. 162369/2012-3; ecosta@unemat.br

Introdução

Neste artigo, apresentamos um recorte dos resultados de investigação, em nível de doutorado, concluída em 2016. Nela, buscamos compreender o lugar da verbo-visualidade em livros didáticos de língua portuguesa (LDP), especialmente em atividades de leitura de duas coleções, a saber: *Para viver juntos: português*, Edições SM (COL 1) e *Português: linguagens*, Editora Saraiva (COL 2). As coleções de livros foram indicadas pelo PNLD 2014 (BRASIL, 2013), para os triênios 2012 a 2014, editadas em 2012 e selecionadas a partir da escolha dos professores da área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) de duas grandes escolas públicas de Cuiabá - MT. O interesse pelo tema tratado aqui se justifica porque alguns trabalhos, como os de Belmiro (2003) e Costa e Paes de Barros (2012), já alertaram para uma possível falta de critérios no uso de imagens na composição dos livros didáticos: seja pelo excesso do uso das imagens na forma de ilustração de páginas e atividades dos livros e/ou pela carência de textos verbo-visuais em atividades de leitura, seja pela forma de abordagem desse tipo de enunciado em atividades de leitura, com comandas que, em sua maioria, privilegiam a linguagem verbal em detrimento da linguagem visual.

No que se refere ao uso de imagens em livros didáticos, Belmiro (2003) destaca que, a partir de 1970, por influência da Teoria da Comunicação, os LDP passaram a incorporar as imagens para diferentes práticas de leitura e assinala sua preocupação com um possível sufocamento do texto verbal pelas imagens, alertando para a falta de critérios em seu uso na composição desse material. A autora critica: o modo de inserção da imagem nas atividades oferecidas no espaço escolar tende a mascarar a natureza dialógica e polifônica das imagens, “que tão harmoniosamente interagem com o texto verbal, por exemplo, nos livros de literatura infantil” (BELMIRO, 2003, p.307).

Costa e Paes de Barros (2012) analisaram como os enunciados visuais e verbo-visuais constituíam os LDP do Ensino Médio e como a sua abordagem poderia contribuir para a leitura de enunciados que engendravam em sua materialidade a visual e a verbo-visual, colaborando para a formação leitora de jovens estudantes desse nível de ensino. Os resultados desse trabalho apontaram para uma presença inexpressiva de textos visuais e verbo-visuais em atividades de leitura e seu tratamento didático revelou-

se insuficiente para a formação de um leitor que domine capacidades de leitura de um texto verbo-visual.

Com base em tais resultados, neste trabalho, buscamos investigar a presença de enunciados verbo-visuais em LDP do Ensino Fundamental, por entender que, nessa fase de ensino, as capacidades leitoras estão em pleno desenvolvimento. Objetivamos ainda compreender como a verbo-visualidade constitui os LDP e como o tratamento didático dado a eles pode auxiliar a formação de leitores críticos aptos a não só reconhecer as especificidades de um texto especialmente construído, o verbo-visual, como também compreender essa materialidade como um todo indissolúvel. Para tanto, destacaremos aqui, especificamente, os resultados referentes ao tratamento da materialidade verbo-visual em atividades de leitura. Esclarecemos que, em função da delimitação de espaço, apresentaremos uma amostra das análises, a fim de demonstrar como os enunciados verbo-visuais constituem as atividades, podendo (ou não) impactar a forma de construção dos efeitos de sentido do texto pelos alunos e colaborar para a (des)construção da *compreensão ativa e criadora* do texto.

Desse modo, este texto está assim organizado: na introdução, situamos o tema como um recorte de um trabalho maior, em nível de doutorado, concluído em 2016, bem como o seu objetivo e justificativa da escolha do tema; na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos em cujas bases alicerçamos nossas reflexões, o percurso metodológico da seleção do *corpus* e as categorias mobilizadas nas análises aqui apresentadas, seguidos das considerações finais e referências bibliográficas.

1 Preparando as lentes

Para a análise do enunciado verbo-visual, este artigo fundamenta-se na Teoria Dialógica da Linguagem advinda de Bakhtin e o Círculo – tratando especialmente dos conceitos de *relações dialógicas*, *enunciado concreto* e *compreensão ativa e criadora* –, em diálogo com os estudos sobre a dimensão verbo-visual do enunciado desenvolvidos por Brait (2009; 2012; 2013, apenas para citar alguns).

Para Bakhtin (2003a), a *dialogia* é um princípio constitutivo da linguagem e os limites do *enunciado concreto* constituem a unidade da comunicação discursiva. Para esse autor, todo enunciado tem um princípio e um fim absoluto, que só se desenvolve no

processo de interação e na pressuposição de enunciados anteriores (textos/discursos ouvidos ou lidos anteriormente), abrindo caminho para os enunciados responsivos de outros. As fronteiras do enunciado são percebidas, no diálogo real, ou seja, pela alternância entre as enunciações de interlocutores (parceiros do diálogo). Nesse processo, um “eu”, ao proferir o seu enunciado, abre caminho para a réplica do “outro”. Essas réplicas estão ligadas umas às outras, estabelecendo entre si *relações dialógicas*.

O autor nos adverte de que as *relações dialógicas* não podem ser percebidas entre unidades da língua, entre palavras e orações, visto que pressupõem o *outro* em relação ao locutor da comunicação verbal, nas interações entre sujeitos, na construção dos sentidos, na formulação de respostas e perguntas, enfim, na dialogia que é constitutiva da linguagem e do discurso.

O *diálogo*, assim concebido, compreende o complexo de forças centrípetas e centrífugas¹, que entram em jogo na interação social, nela atuando e condicionando a forma e as significações do que é dito. Em outras palavras, o *diálogo* se constitui no processo de interação entre sujeitos falantes e o sentido se constrói na tensão que se estabelece nas *relações dialógicas*.

Assim, podemos dizer que a *relação dialógica* é uma relação de sentido que se dá entre enunciados, proferidos por sujeitos, na cadeia da comunicação verbal. Nesta, a palavra e a linguagem constituem-se como meio de comunicação, de luta, de tensão e de conflito.

Bakhtin (2003a, p.271), na segunda parte do texto *Os gêneros do discurso*, intitulada *O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)*, dá especial atenção ao “enunciado” enquanto “unidade da comunicação discursiva” e toca em outro importante conceito do construto teórico do Círculo: a *compreensão ativa*.

Para esse autor, toda compreensão de um enunciado vivo (discursos materializados na fala ou na escrita) é de natureza ativamente responsiva. Isso significa dizer que, na relação entre dois sujeitos do discurso, a fala de um provoca no outro, obrigatoriamente, uma resposta. Assim, o ouvinte, ao compreender o significado do discurso de um enunciador (o “outro” na relação discursiva), passa a ocupar em relação

¹ Para Bakhtin (2010), as *forças centrípetas* são os processos que unificam e centralizam o discurso; em contrapartida, as *forças centrífugas* o desunificam e o descentralizam. Qualquer enunciação do sujeito do discurso pressupõe o cruzamento e a tensão entre essas duas forças.

a ele (o “eu” do discurso) uma posição ativamente responsiva. Em relação ao objeto compreendido, o interlocutor pode concordar com ele, ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo e preparar-se para usá-lo. Essa posição responsiva do ouvinte se forma no transcurso de todo o processo de audição/leitura e compreensão de um discurso (seja ele oral ou escrito).

Para Bakhtin (2003a, p.272), a compreensão pode, ainda, permanecer como compreensão responsiva silenciosa, pois o silêncio do sujeito diante de um discurso, ouvido ou lido, é a fase preparatória para a resposta que virá. É o que o autor denomina *compreensão responsiva de efeito retardado*. Cedo ou tarde, o que foi ouvido ou lido e compreendido eclode como resposta do interlocutor em discursos subsequentes, expressos de forma verbal ou gestual. Sendo assim, toda compreensão é ativamente responsiva, porque mesmo o silêncio é o momento em que o falante/ouvinte/leitor se prepara para uma resposta. Para o autor, todo falante, ao proferir seu próprio discurso, baseia-se em enunciados antecedentes (os seus e os alheios), polemiza com eles ou simplesmente os pressupõe já conhecidos.

Dessa maneira, um discurso toca em outro, gera outro, polemiza com outro; enfim, um discurso dialoga com outro. É por isso que Bakhtin (2003a) nos diz que a real unidade da comunicação não são as palavras e orações, mas o enunciado vivo e pleno na relação entre sujeitos do discurso. Concordamos com o autor, ao afirmar que o discurso está sempre fundido em forma de um enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso e, fora dessa forma, não pode existir.

Esse conceito é de fundamental importância para o nosso trabalho, uma vez que concebemos a leitura, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, como um processo de *compreensão ativa e criadora*, que exige do leitor uma tomada de posição em relação ao discurso (texto) do *outro* (autor), a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa e réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura. Sobre isso, 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).

Em nosso trabalho, concebemos a *compreensão* pelo viés dialógico do discurso: *ativa e criadora*. Ela é um processo que se desdobra entre sujeitos, numa relação de cocriação. Para Bakhtin (2003c), compreensão e avaliação são simultâneas e constituem um único ato integral. Para esse autor, o sujeito da compreensão analisa o texto, a partir da sua visão de mundo, de suas posições. Essas posições determinam sua avaliação, que é mutável, pois, ao focar a obra, o sujeito da compreensão está visceralmente aberto à possibilidade de mudança e de renúncia dos seus pontos de vista pré-estabelecidos. Nesse processo, desenvolve-se uma luta e seu resultado são a mudança e o enriquecimento mútuos.

De acordo com Bakhtin (2003b), todo texto tem um sujeito-autor e é endereçado a alguém, um *segundo sujeito* (o ouvinte, o leitor, o apreciador), nasce e circula em um campo de atividade, reflete e refrata as características desse campo. Todo texto é enunciado e dois elementos o determinam como tal: a sua ideia (a intenção) e a realização dessa intenção. As relações entre esses elementos definem a sua constituição.

Para o autor, o *segundo sujeito* é aquele que reproduz o texto do outro (o texto primeiro) para um ou outro fim, criando o que ele denomina *texto emoldurador*, por meio do qual o *segundo sujeito* comenta, avalia, objeta etc. o texto primeiro.

As concepções de *segundo sujeito* e de *texto emoldurador* são importantes para as nossas análises, tendo em vista que consideramos os autores do LDP como os sujeitos que tomam um determinado gênero de sua esfera habitual e o re-produzem no LDP, fazendo nascer “outro texto” (visto que é uma re-produção do original). Este é então informado pelas comandas da atividade (*texto emoldurador*) e endereçado a um “segundo sujeito” (o aluno-leitor) com a finalidade de que seja o texto objeto de análise e leitura.

Para a análise do *corpus*, torna-se fundamental esclarecer como compreendemos o enunciado verbo-visual. Sabemos que há muitas formas de análise da dimensão verbo-visual do enunciado, por diferentes perspectivas teóricas, que, por sua vez, definem metodologia específica. Esclarecemos que não será nosso objetivo trazê-las ao debate, nem qualificar uma ou outra. Reconhecemos a importância e a pertinência da escolha de cada corrente de estudo. Entretanto, concebemos que a natureza das questões formuladas por cada pesquisador é a que melhor define e justifica a teoria e a

metodologia apropriadas ao caráter da pesquisa empreendida. Neste artigo, fundamentamo-nos especialmente nos estudos de Brait (2009; 2012; 2013, dentre outros), para quem, em determinados textos, as proposições teóricas, o engendramento entre os elementos verbais e visuais, constituem-se de forma indissolúvel, como interdependentes, exigindo do analista não só o reconhecimento dessa especificidade, como também metodologia e fundamentação teórica compatíveis com essa realidade. Assim, Brait (2012) esclarece:

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a *estaticidade* da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a *dinamicidade* do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto. Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p.88-89).

A autora denomina dimensão verbo-visual de um enunciado aquela em que tanto a linguagem verbal quanto a visual, de modo indissolúvel, desempenham papel constitutivo na produção e efeitos de sentido de um texto. Assim, a compreensão de um enunciado verbo-visual exige considerar a linguagem verbal e visual como uma única materialidade, a verbo-visual, sob pena de amputarmos uma parte do seu plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado.

Após refletirmos sobre as formulações teóricas em cujas bases alicerçamos nossas reflexões e análises, apresentamos, brevemente, o percurso metodológico percorrido até chegarmos aos resultados que apresentamos neste artigo.

Primeiramente, selecionamos os LDP, com base na indicação do PNLD 2014, e escolha de professores do ensino fundamental de escolas públicas de Cuiabá-MT. De posse dos livros, mapeamos os enunciados verbo-visuais encontrados em ambas as

coleções. Observamos as regularidades e delimitamos o *corpus* de análise. Assim, foram objeto de análise os enunciados verbo-visuais presentes em seções destinadas à leitura/análise do texto cujas ocorrências puderam ser observadas em ambas as coleções². Na próxima seção, apresentamos as categorias de análise.

2 Um zoom na imagem: ajustando o foco

Buscamos compreender como o tratamento da materialidade verbo-visual, nas atividades selecionadas, pode contribuir para a *compreensão ativa e criadora* do texto e para o desenvolvimento de capacidades leitoras para as especificidades de um enunciado verbo-visual.

Antes de passarmos à análise, julgamos pertinente tecer algumas considerações não apenas acerca do enunciado concreto selecionado, no que se refere à sua materialidade constitutiva, sua inter-relação e sua relação com o *texto emoldurador*, mas também a respeito da forma como compreendemos a transmutação do gênero discursivo de sua esfera de produção e de circulação habituais para o livro didático de Língua Portuguesa.

Quanto à constituição do enunciado, esclarecemos que consideramos todos os enunciados selecionados para o *corpus* da análise constitutivamente verbo-visuais (os anúncios publicitários) ou constituídos pela materialidade verbo-visual – as fotografias e as reproduções de pintura. Esses últimos (fotografias e reproduções de pintura) são assim denominados em virtude da relação existente entre as linguagens constituintes do texto, tendo em vista que vêm acompanhados de notas de informações e/ou créditos de imagens, títulos ou, ainda, precedidos de texto verbal com os quais se encontram, indissolivelmente, interligados. Examinamos também a forma como as relações estabelecidas entre *texto emoldurador* (comandas das atividades) e o texto principal se efetivam, com vista a propiciarem (ou não) a percepção do objeto nas especificidades e características do texto verbo-visual.

Cabe ainda lembrar que privilegiar a reflexão atenta para as *relações dialógicas* que se estabelecem entre materialidades (verbal e visual) na constituição de um

² Para maiores detalhes sobre a ocorrência e a incidência de gêneros discursivos verbo-visuais em ambas as coleções, ver COSTA (2017).

enunciado alterará as possibilidades de construção dos sentidos do texto, à medida que, em nossa concepção, não há justaposição, mas, sim, aglutinação de linguagens (a verbal com a visual) formando uma única dimensão do enunciado (a verbo-visual). Essa forma de abordagem do enunciado concreto é o que buscamos encontrar com nossa análise.

No que concerne aos gêneros discursivos que constituem as atividades dos livros, esclarecemos que os consideramos como uma re-produção de determinado enunciado, já que partimos do pressuposto de que todos os gêneros, ao serem deslocados de suas esferas de produção e de circulação para uma outra, a escolar, têm não só suas características transmutadas – em função de sua adaptação gráfica e editorial para a composição dos livros – como também alteram-se suas finalidades. Sendo assim, nos livros, os enunciados re-produzidos têm a finalidade didática, com o objetivo de ensinar aos alunos determinado conteúdo ou fenômeno da língua. Nas análises, buscamos compreender se os autores, na forma de abordagem dos gêneros, consideram as dimensões dos enunciados verbo-visuais como uma única materialidade, em que as relações entre linguagens e com os elementos extraverbais (como os implícitos, momento histórico-social etc.) impactam as formas de construção dos significados do texto.

Desse modo, olhamos para os enunciados como re-produções de determinados gêneros e buscamos analisar como os autores concretizam o tratamento didático dado a eles, a fim de cumprirem os objetivos delineados para as atividades em análise: ensinar os alunos a lerem os textos. Fundamentamos nossa análise na teoria dialógica da linguagem, o que significa que concebemos a leitura como ato que implica uma relação entre sujeitos mediada pelo texto, pela materialidade do enunciado e pelos fios dialógicos (os implícitos, o diálogo do autor do texto com o seu interlocutor eleito, o momento histórico-social etc.) que o constituem.

Buscamos fidelidade à opção teórico-metodológica escolhida pelos autores dos LDP e apresentamos o que se encontra nos livros analisados. Ambas as coleções assumem os pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, como nos revelam a análise dos manuais dos professores e as referências consultadas pelos autores. Sendo assim, esperamos encontrar atividades que considerem o enunciado verbo-visual como um texto especialmente construído e que demanda outras capacidades para além daquelas exigidas na leitura do texto verbal. Isso significa que o nosso olhar obedece a

determinadas categorias para a análise dialógica dos enunciados verbo-visuais, apresentadas a seguir:

Quadro 1: Parâmetros de análise do *corpus*

Categoria de análise	O que buscamos?
Enunciado concreto	Observar se a forma de abordagem entre <i>texto emoldurador</i> e texto principal propicia a compreensão do enunciado concreto, considerando seus elementos indissolúveis (<i>construção composicional, conteúdo temático e estilo</i>); se concebe o texto como um todo indissolúvel, dando especial atenção à sua materialidade verbo-visual, como única e inseparável.
Relações dialógicas	Verificar se as relações implicadas na materialidade verbo-visual do enunciado são consideradas nas comandas da atividade, problematizando os fios dialógicos (como momento histórico-social, implícitos, diálogo do autor do texto com o seu interlocutor eleito etc.) constituintes do texto, e qual(is) o(s) tipo(s) de relação(ões) dialógica(s) se estabelece(m) entre texto principal e <i>texto emoldurador</i> , a fim de encaminhar o leitor à compreensão dos possíveis efeitos de sentido e não à abstração do que está dado na superfície do texto.
Compreensão ativa e criadora	Observar se o conjunto das comandas propicia ao leitor a construção do sentido do texto, de forma a alcançar a <i>compreensão ativa e criadora</i> que, em se tratando de um enunciado verbo-visual, significa desenvolver capacidades leitoras para além das exigidas na leitura de um texto verbal, sendo o aluno compelido a ver o enunciado, considerá-lo em suas especificidades, relacionando-o aos fios dialógicos, entendê-lo e ser impelido a tomar uma posição, respondendo ativamente e de forma criadora ao discurso lido.

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas categorias expressas no quadro anterior, procedemos às análises do *corpus*, constituído de 10 amostras de textos verbo-visuais constituintes de seis atividades analisadas, sendo assim organizados: seis exemplos de tratamento didático dado ao enunciado "anúncio publicitário"; dois exemplos do enunciado "fotografia" e dois exemplos do enunciado "reprodução de pintura". Em função da delimitação de espaço, discutiremos aspectos ligados a um dos exemplos analisados referente ao enunciado "fotografia".

3 O retrato: entre a construção e a desconstrução da compreensão ativa e criadora do texto

A atividade analisada³ refere-se a um texto de abertura do capítulo presente na COL 1, Volume 8, seção principal “Leitura 1”, intitulada “Carta ao leitor e debate”. Ela ocupa uma página dupla do volume. À esquerda, visualiza-se a reprodução de uma fotografia que, segundo as informações dos autores, reproduz a imagem de um grupo de pessoas reunidas em uma praça para o IX Fórum Social Mundial, ocorrido em Belém, em 2009. Observa-se ainda um grupo de pessoas que, olhando para cima, tenta equilibrar uma grande bola, que sugere, por sua ilustração, tratar-se simbolicamente do globo terrestre. As pessoas estão na rua, em volta delas há imagens de ônibus, árvores e transeuntes; elas parecem felizes e surpreendidas com o aparecimento inesperado de uma grande bola. A imagem das árvores se sobrepõe ainda à página da direita, e ao seu lado observa-se um bloco de quatro comandas de atividades relativas à imagem. No canto superior dessa página, é possível visualizar o objetivo da atividade:

O que você vai aprender:

- ✓ Características principais da carta do leitor e do debate
- ✓ A contra-argumentação
- ✓ Orações coordenadas assindéticas e sindéticas
- ✓ Emprego do hífen (PENTEADO et al., 2012, p.237).

Todos os textos situados na abertura de capítulos das seções “Leitura 1” e “Leitura 2” são visuais ou verbo-visuais e representam a primeira atividade de leitura do capítulo, como uma espécie de aquecimento para as atividades que vão se desdobrar nas páginas subsequentes, partindo sempre de um determinado gênero. No caso em tela, o enunciado proposto para a leitura é uma “fotografia”, com a finalidade de instrumentalizar o aluno para a leitura de imagens, bem como antecipar características dos gêneros “carta do leitor” e “debate”, conforme anuncia a orientação dos autores aos professores:

Professor, com estas atividades é possível levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de

³ Não apresentaremos a imagem da atividade analisada, em virtude da não cessão dos direitos de seu uso pela editora do livro.

imagens, ao mesmo tempo em que se promove a integração dos colegas. Peça a eles que anotem no caderno tudo o que julgarem importante nessa discussão, pois assim, durante o estudo do capítulo, poderão avaliar o que já sabiam, o que não sabiam e em quais assuntos terão de se empenhar para conhecer melhor (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237).

No canto superior esquerdo, em um *box*, observamos uma pequena nota sobre a cena retratada que diz o seguinte: “Caminhada marca a abertura do Fórum Social Mundial pelas ruas de Belém (PA), 2009”. As informações ali contidas esclarecem o contexto situacional da fotografia, como o evento de que faz parte, a cidade onde ocorreu e a data. Logo abaixo do *box*, em fonte menor, no fundo branco da imagem, estão os créditos da fotografia. A conjunção dos elementos visuais constituintes da fotografia somados às informações verbais, situadas no canto superior da imagem, e de seus créditos, no canto superior esquerdo da imagem, nos permite afirmar que se trata de gênero constituído pela materialidade verbo-visual.

Ao lado da fotografia, situam-se as comandas da atividade de abertura. A seguir, a comanda 1:

1. A fotografia ao lado mostra uma multidão reunida para o IX Fórum Social Mundial (FSM), ocorrido em Belém, em 2009. O FSM tem sido realizado anualmente desde 2001 e consiste em uma série de eventos e debates, organizados por grupos que não possuem vínculo com partidos, governos ou religiões, para discutir questões sociais.
 - a) Descreva o que se vê nessa fotografia.
 - b) Qual pode ser o objetivo de um encontro como esse? (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237).

O enunciado do excerto acima oferece, primeiramente, um pequeno contexto do evento que originou a foto, o seu local, data, periodicidade e objetivo do Fórum Social Mundial (FSM). Nas comandas seguintes, 1a e 1b, solicita-se ao aluno a descrição da fotografia e o levantamento de hipóteses acerca do objetivo do encontro. A forma de abordagem desse primeiro enunciado oferece informações, como o momento histórico, contexto situacional, para, em seguida, solicitar a descrição da cena.

A comanda 1a propicia ao leitor um primeiro contato com a imagem, tendo em vista que, para descrevê-la, como solicita a questão, o aluno terá que observar os seus detalhes. Essa é uma comanda que favorece a percepção das partes e do todo da

fotografia, porém uma única comanda não é suficiente para que o leitor de fato considere o engendramento da materialidade verbo-visual.

A nosso ver, é preciso não só observar a imagem, mas considerá-la. Isso significa que faltam comandas que orientem o olhar do leitor, apontando o que é fundamental ser considerado na fotografia, até porque a próxima comanda (1b) solicita que o aluno levante hipóteses sobre o objetivo daquele encontro. Se a comanda fosse mais direta sobre o que observar, como: “observe a rua, as pessoas, seu entorno, a bola, leia o *box* na imagem, considere o contexto anunciado no início da atividade e levante hipóteses sobre o objetivo do evento. Qual poderia ser o objetivo de um encontro como esse?” – oportunizaria o desenvolvimento de estratégias necessárias à observação dos elementos visuais. Mas a comanda não o faz e, a nosso ver, trata da estratégia de *observação*, de maneira genérica, denotando que os autores a consideram como já assimilada e compreendida pelos alunos, fato que não nos parece verdadeiro. Em nossa vida escolar, desde os primeiros anos, somos treinados a ler textos verbais escritos.

Sabemos que, embora os textos que se constituam por materialidades mescladas ou híbridas⁴ estejam presentes na vida cotidiana do aluno que acessa redes sociais, que está habituado ao convívio com a publicidade em diferentes suportes em sua rotina de vida, e que, por meio deles constrói seus saberes, na escola, esse mesmo aluno, quando tem acesso a esses tipos de enunciados, muitas vezes por meio de livros didáticos e de maneira abstrata, não é ensinado a lê-lo. Ele não conhece as estratégias de leitura para a especificidade dos textos, e a estratégia mais comum que lhe é solicitada é a “observação” de imagem para levantamento de hipóteses, inferências globais etc. A leitura de enunciados especialmente construídos, como os visuais ou verbo-visuais, necessita de leitores cujos olhos sejam capazes de ver imagens, elementos verbais e associá-los a elementos extraverbais, como os diálogos que se cruzam nesses textos, os implícitos etc., para então serem capazes de inferir e compreender o que leem. Isso significa que, para além da capacidade de observação, é preciso desenvolver outras que os habilitem a ler criticamente e a responder ativamente ao discurso, de fato, compreendido. Observe-se a próxima comanda:

⁴ Chamamos textos com materialidades mescladas ou híbridas aqueles compostos por diferentes linguagens e/ou semioses. Ver mais detalhes em Costa (2016).

2. O lema do FSM é: “Um outro mundo é possível”.
 - a) Na sua opinião, há algo que precisa ser mudado no mundo? Se sim, o quê?
 - b) Observe novamente a fotografia do encontro. Quais mudanças você supõe que essas pessoas desejariam que houvesse no mundo?
 - c) Por definição, um fórum é uma reunião, um encontro de pessoas para o debate de ideias. Quais seriam os possíveis temas discutidos nesse encontro?
 - d) De que forma as ideias discutidas no fórum podem ser divulgadas entre as pessoas? (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237).

A partir do lema do fórum “Um outro mundo é possível”, o aluno é solicitado a opinar sobre o que é preciso mudar no mundo. Todos os itens da comanda 2 (2, 2a, 2b, 2c e 2d) sugerem que o aluno responda aos questionamentos, a partir de seu conhecimento de mundo. Em nossa visão, as comandas poderiam sugerir pesquisas na internet a respeito do fórum, sobre as temáticas comumente discutidas, o que culminaria na oportunidade de debate com os colegas, para então inferirem situações e serem capazes de responder ao que lhes é solicitado. A única comanda que solicita a consulta da imagem é a 2b; no entanto, ela, por si só, não oferece elementos para que a resposta solicitada seja dada.

Como podemos notar, as comandas a seguir também solicitam respostas para as quais a observação da imagem escolhida não é fundamental. Pelo menos é o que podemos deduzir a partir da forma de abordagem nas comandas, sempre solicitando a opinião do aluno em relação à temática problematizada na atividade:

3. Além de mostrar que existem mudanças necessárias, as pessoas retratadas na fotografia estão manifestando o desejo de realizar essas mudanças. Qual é a intenção deles ao fazer isso publicamente?
4. Em que situações, no dia a dia, você tem a oportunidade de expressar seus pontos de vista e de defendê-los? (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237).

Na forma de abordagem da imagem pelas comandas supracitadas, observamos que algumas das orientações dos autores não se efetivam, especialmente, aquelas ligadas ao gênero e à instrumentalização dos alunos para a sua leitura. Vejamos:

Professor, com estas atividades é possível levantar hipóteses, verificar conhecimentos prévios, antecipar características sobre o gênero a ser estudado no capítulo e instrumentalizar os alunos para a leitura de

imagens, ao mesmo tempo que se promove a integração dos colegas. [...] (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237; grifos nossos).

Quanto às capacidades de “levantamento de hipóteses”, “verificação de conhecimentos prévios” acerca do tema retratado na fotografia, observamos, a partir das comandas 1, 2 e seus desdobramentos (os itens das comandas), que os alunos são levados a observar e descrever a imagem, a fim de levantar hipóteses sobre os objetivos do fórum retratado na fotografia. Logo, podemos dizer que tais capacidades foram cumpridas a contento. No entanto, no que se refere à antecipação das características do gênero a ser estudado, “carta ao leitor” e “debate”, não observamos nenhuma comanda que fizesse tal problematização. Em nenhum momento, nessa atividade, o aluno foi levado a se questionar sobre o que essa fotografia e a discussão a respeito desse evento têm a ver com o que se anuncia nos objetivos para o capítulo.

A nosso ver, se o aluno fosse instado a realizar pesquisas, debates em sala sobre o assunto retratado na fotografia, sobre o Fórum Social Mundial, suas temáticas e eventos, ele estaria mais bem instrumentalizado para o aprendizado do gênero pretendido pelos autores.

No que tange à “instrumentalização para a leitura de imagem” (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237), observa-se que as comandas referentes à fotografia são 1, 1a, 2b, 3a, e nessas situações o aluno é solicitado a observar e descrever a fotografia; quando não, os autores destacam um elemento da imagem e enunciam a questão a partir dele. Esse é o caso que destacamos na comanda 3:

3. Além de mostrar que existem mudanças necessárias, *as pessoas retratadas na fotografia estão manifestando o desejo de realizar essas mudanças*. Qual é a intenção delas ao fazer isso publicamente? (PENTEADO *et al.*, 2012, p.237; grifos nossos).

Comandos semelhantes a “observe a”, “descreva a” são estratégias iniciais importantes para a percepção do material visual, mas insuficientes para que possamos afirmar que os alunos serão instrumentalizados para a leitura de imagens. É preciso ir além dessas estratégias para que o objetivo seja cumprido a contento.

Quanto à abordagem do *enunciado concreto*, podemos dizer que não se efetivou, nem em relação à fotografia (o enunciado proposto para a análise), nem em relação às características dos gêneros “carta do leitor” e “debate”. Não foram explorados a

construção composicional, nem o *estilo*. Não se problematizou o que é uma fotografia, em que situações de discurso podemos encontrá-la, em que espaços e suportes circula, com que finalidades possíveis etc. Seu contexto de produção, circulação, recepção também não foi problematizado, nem sua autoria foi mencionada. *O conteúdo temático* não foi abordado, pois o foco centrou-se no assunto, na unidade temática.

A forma de abordagem realizada entre *texto emoldurador* e texto principal não propiciou sua percepção enquanto enunciado concreto, pelas ausências já citadas no parágrafo anterior, à medida que pouco remete à fotografia, e quando o faz não a explora a contento.

A relação entre *texto emoldurador* e texto principal se deu de forma vai-e-volta (das perguntas ao texto) e também com movimentos para fora do texto, porque buscou o conhecimento de mundo do aluno e houve tentativa de sistematização desse conhecimento de modo a se transformar em um saber escolarizado; porém, tal sistematização nunca se efetivou na relação com o texto principal, no sentido de observar a materialidade do enunciado e compreendê-lo como a voz de alguém, um autor – um fotógrafo – que enforma a cena sob a sua perspectiva.

Provavelmente, houve vários momentos retratados do evento, e cada perspectiva escolhida pelo fotógrafo dá abertura a uma possibilidade de diálogo com o espectador, com o observador e interlocutor da fotografia. O autor do LDP, por sua vez, foi motivado a escolher determinada perspectiva, representada na atividade em tela, porque deseja dialogar com o seu interlocutor-aluno/o *segundo sujeito*, com determinado objetivo, anunciado na atividade.

A forma de abordagem do *texto emoldurador* com o texto primeiro (a fotografia) não chega a propiciar ao aluno uma *relação entre sujeitos* (Bakhtin, 2003c), porque não permite o diálogo entre o sujeito-aluno e o sujeito-autor (da fotografia). As comandas buscam o conhecimento prévio do aluno acerca do evento que gerou a fotografia, não o contato entre sujeitos (autor e leitor).

Para (Bakhtin, 2003c), a verdadeira compreensão se dá entre sujeitos (autor e interlocutor) e só pode ser poderosa quando é completada por outra consciência, a consciência do interlocutor.

Assim, podemos dizer que o autor (do texto primeiro) e leitor são cocriadores dos sentidos do texto e essa relação não foi propiciada na atividade, impossibilitando

que a compreensão *poderosa, ativa e criadora* (Bakhtin, 2003c) se efetivasse plenamente. O aluno não foi motivado a dialogar com o autor da fotografia. Esta foi utilizada para uma tempestade de ideias acerca do evento que a gerou. Na atividade, a ênfase está no evento e não no enunciado que o evento fez nascer, nas suas *relações dialógicas* constituintes que, por sua vez, ao se entrelaçarem, tocam um sentido e revelam um *querer dizer*, de pessoa (autor) para pessoa (leitor), e não de objeto/coisa (texto) para pessoa (leitor).

A ausência de questões que propiciassem pesquisa, debate em sala, discussão, consideração da imagem fez com que as relações estabelecidas se dessem numa forma de “submissão/abstração”, pois coube ao aluno apenas checar as informações oferecidas pelas comandas, ver, descrever a imagem e respondê-las.

Como as comandas impossibilitaram a observação da fotografia de forma a considerá-la em sua materialidade, em seu contexto, no seu momento histórico, relacionando-a aos fios dialógicos que a constituem, inferimos que a atividade não possibilita ao leitor a construção de sentido, a fim de chegar à *compreensão ativa e criadora*. As lacunas já apontadas na atividade demonstram que a proposta apresentada não contribui para um estudo e compreensão de um enunciado concreto verbo-visual, pela ausência de questões que problematizem a imagem, a relação entre as linguagens presentes (verbal e visual), a fim de oferecer elementos para o diálogo entre sujeitos.

Em uma análise geral do *corpus*, podemos dizer que, quanto à forma de abordagem didática dada aos enunciados verbo-visuais, nenhum dos seis exemplos analisados revelou a consideração do gênero em seus elementos indissolúveis: *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. As comandas de atividades buscaram problematizar ora o *conteúdo temático*, ora a *construção composicional*, ora o *estilo*, mas nunca os três elementos, de forma indissolúvel.

Para Bakhtin (2003a), o uso da língua, na vida, efetua-se por meio de enunciados concretos, proferidos pelos integrantes de determinado campo de atividade humana (esfera), refletindo as condições específicas e finalidades dessa esfera por seu *conteúdo temático*, pelo *estilo* da linguagem (recursos linguísticos, lexicais etc.) e pela sua *construção composicional*, sendo esses três elementos indissolúvelmente ligados no todo do enunciado. Com base nesse autor, acreditamos que não seja possível pensar em

um trabalho, a partir de um dado gênero, sem considerar como, de fato, ele se realiza na vida.

Nesse quesito, os seis exemplos demonstraram uma lacuna profunda, à medida que relegam a segundo plano um ou outro elemento do gênero, ao propor atividades para o estudo de suas características. Assim, dos seis exemplos analisados, três deles (presentes na COL 1) aproximaram-se de atividades que buscam uma análise do enunciado mais próxima de uma perspectiva puramente textual. Os outros três (presentes na COL 2) aproximaram-se da proposição de uma análise mais enunciativo-discursiva do texto. Esse dado aponta para uma diferença de abordagem dos enunciados verbo-visuais em ambas as coleções, revelando uma tentativa, por parte dos autores da COL 2, de apresentar uma proposta didático-pedagógica afinada com as orientações do documento oficial que parametriza o ensino da Língua Portuguesa na educação básica brasileira – os PCN (BRASIL, 1998) – e com os pressupostos teóricos bakhtinianos que o embasam.

Quanto a isso, podemos dizer que, embora os autores de ambas as coleções tenham afirmado, em seus manuais de orientações aos professores, assumir a teoria bakhtiniana nas propostas pedagógicas dos seus livros, o que pode ser observado também nas referências bibliográficas de seus respectivos manuais, não realizam sua aplicação a contento.

No que se refere aos tipos de *relações dialógicas* observadas nas atividades, dos seis exemplos analisados, quatro deles apresentaram relações que nomeamos “submissão/assimilação” ou de “submissão/abstração” da palavra de outrem, limitando as possibilidades de aprendizagem das capacidades latentes para a compreensão do texto. Os outros dois exemplos revelaram relações de “assimilação/compreensão”, viabilizando a expansão das possibilidades de aprendizagem das capacidades latentes para a compreensão do texto.

Cabe esclarecer que nomeamos relações de “submissão/assimilação” ou de “submissão/abstração”, por entendermos que a abordagem das comandas em relação ao texto estudado é feita na forma de informação seguida de uma questão a ser respondida. Nessa abordagem, cabe ao aluno apenas receber as informações, tradição da educação bancária, na qual o detentor de um saber (o professor, nesse caso, essa voz do autor) transfere o conhecimento a um sujeito passivo (nesse caso, o aluno), que o recebe e

assimila a palavra autoritária do outro, como se esse processo garantisse de fato o aprendido.

Para Bakhtin (2010), a assimilação da palavra *remete às bases de nossa atitude ideológica frente ao mundo, surgindo como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva*. Esclarece o autor que, apesar da profunda diferença entre essas duas categorias da palavra de outrem, tanto uma como a outra podem se unir em uma única palavra, simultaneamente, autoritária e interiormente persuasiva. Porém, tal unificação raramente é um dado, caracterizando-se por uma brusca oposição entre ambas. A palavra autoritária (religiosa, dos pais, dos professores etc.) necessita de persuasão interior, enquanto a palavra interiormente persuasiva exige autoridade, não se submete a qualquer autoridade. O conflito e a inter-relação entre ambas, frequentemente, determinam a história da consciência ideológica individual.

Segundo o autor, a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, sendo ela imposta independentemente do grau de sua persuasão interior. Ela já nos é apresentada unida à autoridade. A palavra interiormente persuasiva é aquela que necessita de autoridade; nesse caso, uma forma diferente de abordagem do texto é esperada. Espera-se que o aluno seja convencido do que afirma essa voz autoritária; para tanto, seria fundamental que ele fosse levado, por meio das comandas das atividades, a construir conhecimentos a partir do texto apresentado.

Os tipos de relações observadas entre o *texto emoldurador* e o texto principal – em quatro dos seis exemplos analisados – autorizam-nos a afirmar que a maioria dos exemplos revelou atividades que buscaram a construção dos possíveis efeitos de sentido numa relação texto a texto (do *texto emoldurador* ao texto principal), deixando em segundo plano os fios de diálogos *extraverbais* que os constituem. Nesse caso, a existência de um sujeito autor que materializa, por meio do texto, um projeto de dizer endereçado ao sujeito leitor não foi considerada a contento, sendo necessários, para tanto, movimentos para fora do texto, o que propiciaria a construção de relações entre os sujeitos (autor e leitor) e não entre sujeito e objeto (leitor e texto).

Observamos tentativas de deslocamento na relação entre o *texto emoldurador* e o texto principal, em busca de se evidenciarem o discurso, os diálogos com a vida etc. Porém, tais tentativas nem sempre se efetivaram, dadas as lacunas observadas nos exemplos analisados.

No tocante às relações que se estabelecem entre as linguagens constitutivas dos textos (a verbal e a visual), verificamos que o material visual, constituinte da materialidade verbo-visual dos enunciados pesquisados, foi enfatizado nas questões, mas não na relação com o verbal, formando uma única materialidade. Isso implica conceber que os elementos verbais se articulam aos elementos visuais, como um todo indissolúvel. Desconsiderar tal concepção significa relegar a segundo plano um ou outro elemento de um texto cujo sentido só poderá ser construído a partir da compreensão dessa articulação.

Dos seis exemplos, apenas dois revelaram tentativas de reconhecimento das dimensões verbal e visual do enunciado como materialidade única e indissolúvel, a verbo-visual. Embora essas tentativas não tenham se consolidado efetivamente, as comandas de atividades desses exemplos buscaram sempre a observação dos elementos visuais e leitura dos elementos verbais como partes fundamentais para a percepção dos efeitos de sentido no texto.

E, por fim, no que tange à categoria *compreensão ativa e criadora*, o resultado das análises permite-nos inferir que apenas dois dos seis exemplos analisados apresentam atividades que colaboram para o desenvolvimento de capacidades de observação e consideração do enunciado como constituído por uma materialidade especial e indissolúvel, desvelando as possibilidades de o leitor construir significados, percebendo efeitos de sentido relevantes para a culminação dos possíveis *temas*. Tal resultado não nos permite afirmar que as atividades dos livros analisados contribuam para a construção da *compreensão ativa e criadora* do texto e que colaborem, portanto, para o desenvolvimento de capacidades especiais para a análise do texto verbo-visual, o que implicaria a necessidade de atividades que permitissem ao aluno não apenas reconhecer as partes do texto (a verbal e a visual), mas considerá-las como um todo indissolúvel, cujo engendramento dos elementos verbais e visuais constitui-se de forma interdependente e participa, de forma simultânea, da construção dos possíveis sentidos do texto.

Os demais exemplos (quatro do total) apontaram para tipos de abordagem que consideraram em parte as especificidades de um enunciado verbo-visual. Priorizaram comandas do tipo “observe o texto”, como se a observação fosse suficiente para compreendê-lo. Essa constatação nos permite inferir que as capacidades latentes para a

leitura de um texto verbo-visual ficam, dessa forma, a depender da formação acadêmica e dos letramentos dos professores. Entendemos que o professor deva ser autor de suas próprias atividades; o que criticamos é o fato de as coleções não cumprirem a contento o objetivo de, por meio de suas atividades, propiciarem o desenvolvimento de capacidades leitoras para as especificidades dos textos que inseriram em suas propostas de leitura.

Considerações Finais

Temos clareza de que o uso do LDP não será o único fator a interferir na formação leitora dos alunos. Há um mosaico de razões interferindo nesse objetivo principal. Dentre eles, podemos citar: a formação inicial e continuada dos professores, os seus letramentos, as práticas privilegiadas por eles etc.

Consideramos o livro didático imerso em contexto sócio-histórico-político; por esse motivo, não há como distanciá-lo das ideologias que impregnam a sua constituição em determinado espaço-tempo de sua produção, nem separá-lo de uma visão enquanto produto, resultado de um conjunto de coerções previstas em normas, disposições e determinações políticas, culturais e também mercadológicas. Levantamos essa discussão também em função do projeto gráfico do livro, cuja formatação implica cortes ou reduções de imagens para que se amoldem às suas páginas. Essa gama de restrições acaba por funcionar como forças *centrípetras* que limitam o movimento previsto no processo de criação das propostas pedagógicas, estabelecendo fronteiras ao poder de criação do autor e editor.

Por outro lado, consideramos também o desejo dos autores e editores em atender as demandas educacionais dos alunos, as determinações dos documentos oficiais de parametrização do ensino de Língua Portuguesa, das teorias linguísticas vigentes, de sua própria formação acadêmica na tensa luta com todas as outras determinações já citadas, funcionando como *forças centrífugas* que lutam para se estabelecer.

Nesse complexo jogo de *forças centrípetas e centrífugas*, é natural que se materialize um LDP com lacunas, como as destacadas nas formas de abordagem dos enunciados verbo-visuais, nas tentativas, que nem sempre se efetivam, de organização de

atividades que propiciem a instrumentalização dos alunos para a leitura de enunciados verbo-visuais.

Isso significa que reconhecemos as forças e coerções que determinam a constituição dos livros didáticos e suas atividades de leitura. Por outro lado, reconhecemos ainda os investimentos intelectual, didático e econômico para a produção desses livros com o objetivo de se atingirem melhores resultados no desempenho dos alunos de escolas públicas. Por esse mesmo motivo, defendemos a necessidade de revisão dos critérios de avaliação do LDP, especialmente, no que se refere ao uso de textos verbo-visuais para a formação de um leitor crítico que, habilitado para o reconhecimento da materialidade verbo-visual de um enunciado como indissolúvel e para a percepção dos efeitos de sentido produzidos por ele, possa responder ao discurso lido, de forma *ativa e criadora*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.263-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.307-336.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p.367-392.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010, p.71-210.

BELMIRO, C. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.299-320.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 2009. Disponível em: [<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>]. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p.79-98.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.2, n.8, p.43-66, 2013. Disponível em: [<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>]. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p. Disponível em: [<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>]. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. *Português: linguagens*. 5.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, C. *et al. Para viver juntos: português. Ensino fundamental*. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, E. *A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo*. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: [<http://www.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/meel?busca=Elizangela+Patr%C3%ADcia+Moreira+da+Costa&filtro=autor&categoria=177>]. Acesso em: 11 out. 2017.

_____. *Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica*. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: [<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18897>]. Acesso em: 11 out. 2017.

COSTA, E. Um zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos. In: SILVA, A.; COSTA, E. (Org.). *Livro didático: olhares dialógicos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.49-75.

COSTA, E.; PAES DE BARROS, C. 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://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605>]. Acesso em: 10 set. 2017.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em 29/11/2017

Aprovado em 17/03/2018