

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS - IFAL
CAMPUS – MACEIÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

ANA CRISTINA SOUZA DE FARIAS
ROSINEIDE MARIA DA CONCEIÇÃO

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO
TEXTO-IMAGEM

MACEIÓ – AL
2020

ANA CRISTINA SOUZA DE FARIAS
ROSINEIDE MARIA DA CONCEIÇÃO

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO
TEXTO-IMAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras, do Instituto Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras (Português – Literatura Brasileira).

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa.

MACEIÓ - AL

2020

ANA CRISTINA SOUZA DE FARIAS
ROSINEIDE MARIA DA CONCEIÇÃO

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO
TEXTO-IMAGEM**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado à Banca avaliadora do curso de
Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Alagoas Campus /Maceió
Maceió, Alagoas, _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Flávia Karolina Lima Duarte
Orientadora

Prof.^a Dra. Rossana Viana Gaia
1^a Examinadora

Prof.^a Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro
2^a Examinadora

AGRADECIMENTOS ANA

A Deus, por me conceder sabedoria e serenidade para superar as dificuldades da vida.

Aos meus pais Maria Estela (*in memoriam*) e Eraldo, pelo apoio incondicional e por me ensinarem a viver com dignidade. Seus ensinamentos levo sempre comigo na minha caminhada. A vocês dedico este trabalho.

À minha orientadora, Flávia Karolina, pelo apoio e dedicação atenciosa na elaboração deste trabalho. Seu exemplo de ser humano e professora me inspiraram.

Aos professores do curso de Licenciatura em Letras do IFAL-Maceió, pelas contribuições e ensinamentos à minha formação.

Às professoras Dra. Rossana Viana Gaia e Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro, pela participação na avaliação deste trabalho. A vocês, toda a minha (nossa) gratidão.

À minha colega, Rosineide Maria da Conceição, pela colaboração e parceria neste trabalho.

Aos meus colegas de turma, por todas as importantes trocas de conhecimento, pelos momentos compartilhados e, sobretudo, pela amizade e carinho quando eu mais precisei.

Ao IFAL, pela educação pública e de qualidade que recebi e à CAPES, pela concessão de bolsas do PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) e do Programa de Residência Pedagógica. As experiências vivenciadas nesses Programas foram muito importantes para minha formação docente.

A todos que de forma direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS ROSINEIDE

Sou grata à minha mãe Cícera Maria da Conceição, uma pessoa especial, pois me garantiu suporte nessa empreitada, ao meu esposo Leonardo Manoel Galdino pela confiança e partilha para este sonho tornar-se realidade. A você, dedico este trabalho. Um exemplo de parceria que não mediu esforços e que, durante todo o percurso no processo de minha formação, esteve sempre presente, aprendendo e sofrendo, junto comigo.

Ao IFAL, instituição que me acolheu, por me garantir a formação que hoje tenho. Agradeço em especial ao prof. Fábio José dos Santos, que me acompanhou nesse percurso por quase todas as etapas da minha formação, pela grande contribuição quanto a formação inicial e pessoal do que sou hoje, pela dedicação e esforço em fornecer orientações precisas para minha entrada na Iniciação à Docência, como bolsista do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), sob orientação da profa. Ana Maria Gomes de Almeida Melo, a quem devo toda estrutura de convívio com o ambiente escolar quanto a formação de experiência em sala de aula.

À CAPES, por ter garantido fomento à Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Dr. Fernandes Lima, no bairro São Jorge, Maceió. Graças aos estudos desenvolvidos e aplicações realizadas em sala ao longo do programa, fiquei motivada a ampliar meus conhecimentos e ter ainda mais certeza da minha escolha profissional.

Sou grata à profa. Maria Aparecida Silva, principalmente na etapa de estágio, seus conhecimentos e acompanhamento nesse processo foram de total importância, foram eles que me deram base para que eu tivesse um bom desenvolvimento nas minhas atividades como profissional.

Agradeço ao prof. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, pois com ele aprendi disciplina e foco para alcançar nossos objetivos, sem falar no ótimo profissional, que sabe além de lecionar ser um ótimo amigo, e que enxerga na profissão realizações.

Sou grata à profa. Flávia Karolina, por sua generosidade e paciência, durante todo este trabalho de conclusão de curso, por ter partilhado seu tempo e conhecimento comigo, mantendo o que havia de melhor e requisitando acréscimos quando julgava necessário. Sua postura de professora reflexiva, preocupada em formar professores reflexivos, me inspirou profundamente.

Sou grata à profa. Eliza Magna de Souza Barbosa (*in memoriam*), por me conceder o prazer de contemplar a beleza do teatro em projetos integradores, com ela aprendi a viver a arte nas pequenas coisas como em uma peça de roupa que usamos para um figurino ou um brinco na orelha, enfim a beleza está presente em cada simbologia de arte e nossa profissão também é arte, pois compartilhamos, construímos, e nos formamos juntos.

Agradeço aos meus colegas de curso, com os quais tive momentos incríveis, pelas inúmeras descobertas e desafios. Aos meus queridos professores, que me proporcionaram grandes aprendizados, os quais levarei em minha nova caminhada rumo à docência. Enfim, a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para que este projeto se tornasse possível.

RESUMO

Embora as imagens façam parte do contexto socio-histórico-cultural e estejam presentes em nosso cotidiano, a escola tende a dar maior ênfase à escrita do que aos elementos visuais. Tendo em vista que no processo de escolha dos Livros Didáticos há um critério que dispõe especificamente sobre as imagens, este trabalho teve como objetivo investigar como a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira é retratada no livro didático de Português *Contexto, Interlocução e Sentido*, adotado pelo IFAL-Campus Maceió. O referencial teórico está representado nos documentos que regem o Programa Nacional do Livro Didático e por estudos da área da multimodalidade. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e o tipo de investigação utilizada foi o método pesquisa documental. O processo de coleta e geração de dados foi realizado nas seguintes etapas: (i) verificação se as imagens com as temáticas diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira são apresentadas no Livro Didático do Ensino Médio *Português: contexto, interlocução e sentido*; e (ii) análise multimodal das imagens que abordam o tema desta pesquisa. Os resultados demonstram que a coleção analisada não atendeu o critério relacionado às imagens que está presente no PNLD. Isso confirma a necessidade de uma reflexão acerca da importância de se observar a relação texto-imagem durante a escolha do livro didático, posto que vivemos em uma sociedade cada dia mais multimodal.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Portuguesa; Multimodalidade; Diversidade étnica; Pluralidade social e cultural.

ABSTRACT

Although images are part of the socio-historical-cultural context and are in our daily life, schools tend to give more importance to the written elements rather than the visual ones. Having in mind that in the process of choosing Didactic Books there is a specific criterion about images, this paper had the goal of investigating how Brazilian ethnic diversity and social and cultural plurality are shown in the Portuguese Language didactic book *Contexto, Interlocução e Sentido*, used by IFAL-Campus Maceió. The Theoretical Reference is represented on the documents that rule the Didactic Book National Program and by studies in the field of multimodality. This is a research of qualitative nature and the kind of investigation used was the documental research method. The process of collecting and generating data took place in the following phases: (i) checking if the images with ethnic diversity themes, Brazilian social and cultural plurality are presented in the High School Didactic Portuguese: *contexto, interlocução e sentido*; and (ii) multimodal analysis of the images that address the theme in this research. The results show that the collection analyzed did not accomplish the criteria related to images which is shown in the PNLD. This confirms the necessity of a reflexion regarding the importance of observing the text-image relation during the choosing of the didactic book, since we live in a more and more multimodal society.

Keywords: Portuguese Language didactic book; multimodality; ethnic diversity, social and cultural plurality.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMI	Composição Multimodal Instrucional
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
COMDIPE	Coordenação Geral de Avaliações de Materiais didáticos e Pedagógicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD/EM	Programa Nacional do Livro Didático no Ensino Médio
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E A GRAMÁTICA VISUAL	4
2.1	Breve histórico do Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD)	4
2.1.1	A importância dos LD e o PNLD para o ensino médio	6
2.1.2	Os critérios de avaliação do livro didático	7
2.1.3	Algumas reflexões sobre a imagem no livro didático de língua portuguesa	10
2.2	A multimodalidade e a relação texto-imagem	13
2.2.1	A gramática visual de Kress e Van Leeuwen	15
3	AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
3.1	Português: Contexto, interlocução e sentido – Livro 1.....	19
3.2	Português: Contexto, interlocução e sentido – Livro 2.....	21
3.3	Português: Contexto, interlocução e sentido – Livro 3.....	22
4	ANÁLISE MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
4.1	Análise da relação texto-imagem: uma reflexão sobre a diversidade étnica brasileira	24
4.2	Análise da relação texto-imagem: uma reflexão sobre a pluralidade social e cultural brasileira	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
	REFERÊNCIAS.....	35
	ANEXO 1.....	38
	ANEXO 2.....	39
	ANEXO 3.....	40

1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade é marcada pela presença das imagens, tudo que se sabe sobre a Pré-História, se deve às pinturas encontradas nas cavernas de Niaux, Font-de Gaume e Laucax, na França e na de Altamira, na Espanha. O caçador paleolítico acreditava que teria poder sobre os animais se tivesse a sua imagem, “acreditava que poderia matar o animal verdadeiro desde que o representasse ferido mortalmente num desenho. (PROENÇA, 2001, p.11).

De acordo com Braga (2013), a Revolução Industrial, centrada nas máquinas, proporcionou várias mudanças sociais, que contribuíram para a *Sociedade da Informação*. Foram realizados grandes investimentos no desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Braga afirma que “nesse contexto histórico específico, o domínio da informação passa a ser o principal ‘capital de troca’ que permite o acesso a determinadas posições na esfera do poder, controlada pelos grupos hegemônicos” (BRAGA, 2013, p. 39).

Com o avanço das TIC, o modo de nos comunicarmos tem sofrido mudanças, estamos cada dia mais imersos no mundo multissemiótico: os enunciados são multimodais e a imagem possui grande ênfase na construção dos significados. Utilizamos a imagem em praticamente tudo, nos anúncios, nos comerciais, nos livros, nas redes sociais, enfim, em uma infinidade de produtos e serviços.

O uso das tecnologias visuais, como a fotografia e a internet acabam transformando a realidade social, construindo assim novos sujeitos. Fazendo-se presente pela necessidade de se comunicar, pois sua influência exerce significados resultantes de uma sociedade imagética que faz de nós consumidores de imagens.

No entanto, a escola tende a ignorar a importância das imagens como objeto de ensino-aprendizagem, pois, por muito tempo a imagem foi utilizada apenas como enfeite. Embora haja vários estudos sobre a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN *apud* FERNANDES; ALMEIDA, 2006), esses estudos são escassos no contexto escolar. Um dos grandes problemas disso pode estar relacionado ao questionamento “por que as definições de texto costumam focalizar apenas as palavras?” (RIBEIRO, 2016, p. 35)

Dada a importância da imagem na sociedade atual, começamos a refletir sobre o papel da imagem no contexto escolar. Com base nessas inquietações e sabendo que o livro didático ocupa um papel de suma relevância no processo de ensino-aprendizagem, quisemos entender o papel que ocupa a imagem nesse suporte de ensino.

De acordo com Bunzen Júnior (2005), as escolhas teórico-metodológicas, assim como a escolha de textos, de fotografias, de cores, de formato, etc., não são uma decisão aleatória, mas envolvem vários agentes, principalmente os autores e editores. Os autores do livro didático baseiam-se já em questões editoriais tais como a dificuldade para conseguir a autorização para publicação dos textos ou o tamanho do texto em relação ao número de páginas do livro. Essa afirmação revela o quanto é limitada a produção, uma vez que os aspectos políticos que envolvem a edição são uma maneira de ditar as regras e manter um padrão vendável, diferente do que é proposto ao livro, o de ser um objeto de auxílio ao ensino, essa preocupação fica em segundo plano nesse processo.

Embora exista essa dificuldade em relação à autorização do uso das imagens no livro didático, constatamos que os profissionais responsáveis pelo PNLD/EM, fizeram uma observação em relação às imagens, pois o guia do PNLD/EM 2018 de língua portuguesa, traz entre seus descritores a categoria de análise 17 que trata sobre ilustrações e imagens. No item 17.2, há um questionamento se as imagens “retratam a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultura do país?”

Considerando que esse descritor impulsionou o nosso problema, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: Como a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira é retratada no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio, do IFAL-Campus Maceió?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, apresentamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar como é retratada a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira no livro didático de “Português: contexto, interlocução e sentido” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016a, 2016b e 2016c).

Objetivos específicos:

- Verificar se as imagens com a temática escolhida são contempladas no livro didático de língua portuguesa.
- Identificar como ocorre a relação texto-imagem quando aparece o tema diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira.

Para atingir os objetivos aqui apresentados e responder à questão de pesquisa, este trabalho de conclusão de curso foi dividido em cinco partes: (i) introdução, (ii) o capítulo teórico, (iii) procedimentos metodológicos, (iv) análise de dados e (v) considerações.

Na introdução refletimos sobre a importância da imagem para a sociedade atual e no livro didático. O que nos levou a traçar objetivos que busquem compreender como as questões sobre diversidade étnica, pluralidade social e cultural são apresentadas nos livros didáticos.

Na seção dois, intitulado “Programa Nacional do Livro Didático e a Gramática Visual”, fazemos uma revisão da literatura, onde abordamos estudos com base no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a multimodalidade, dando ênfase à Gramática Visual.

Na seção três apresentamos os pressupostos metodológicos que foram utilizados para a geração dos dados. Utilizamos o método pesquisa documental, em que fizemos um levantamento das imagens que compõem a coleção a analisada.

Na seção quatro “Análise multimodal no livro didático de língua portuguesa”, realizamos a análise multimodal de três imagens relacionadas ao tema, objeto da pesquisa, diversidade étnica, pluralidade social e cultural.

Finalizamos com as considerações, retomando a pergunta de pesquisa que norteou nosso trabalho. Com base nessa pergunta, refletimos sobre o processo metodológico de verificação das imagens e sobre análise das imagens.

2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E A GRAMÁTICA VISUAL

Nesta seção apresentamos uma revisão da literatura sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), refletindo a importância dos livros didáticos (LD) para o ensino. Apresentamos alguns estudos acerca da imagem no livro didático de língua portuguesa. Finalizamos o capítulo focando nos estudos sobre a multimodalidade e na Gramática Visual (KRESS ; VAN LEEUWEN 2006 *apud* FERNANDES; ALMEIDA, 2008).

2.1 Breve histórico do Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD)

Para elaborar esta subseção teórica acerca do contexto histórico do livro didático (LD) e de seus processos de elaboração e distribuição, pesquisamos os decretos e editais sobre esse assunto no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2017a).

O início do centro de produção do Livro Didático foi instituído em 1937, através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, tinha a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte foi formada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que se constituía na primeira política de legislação e controle de produção de materiais didáticos no País (BRASIL, 2017a)

Por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, foi criada a legislação a respeito das condições de produção, importação e utilização do LD, em que apenas o professor poderia escolher o material que seria utilizado pelos alunos (BRASIL, 2017a).

No ano de 1966, fundou-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) mediante um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que tinha como principal objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD, garantindo, dessa forma, a distribuição dos livros por um período de três anos (BRASIL, 2017a).

Através do Decreto nº 77.107, de 1976, o governo assumiu a compra de boa parte dos LD, que eram distribuídos nas escolas. Neste mesmo ano, o INL foi extinto. A Fundação Nacional do Material Didático (Fename) se tornou responsável pela realização do programa do LD. Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que integrava o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) (BRASIL, 2017a).

Em 1985 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de fornecer materiais didáticos para o ensino público brasileiro. Foi realizado pelo Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é responsável pelo financiamento de

programas direcionados ao ensino. Na época em que foi criado, o Programa era destinado apenas aos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental. Dessa forma, a política de avaliação e distribuição de livros didáticos que neste trabalho nomeamos LD não alcançou imediatamente todos os níveis de ensino, isso foi sendo implantado gradativamente.

“Quando foi criado, em 1985, o PNLD não apresentava a organização e atribuições que tem hoje, visto que, esses aspectos foram modificados e ampliados a partir de 1996” (BATISTA; COSTA VAL, 2004 *apud* CAVALCANTI; SILVA, 2016). Na época em que foi criado, o Programa era destinado apenas aos alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental. “Desde à implantação do PNLD, muitas modificações relacionadas à presença dos LD na escola aconteceram”. Cavalcanti e Silva enfatizam que:

Tais mudanças envolveram mercado editorial, investimento financeiro, adequação dos livros face aos novos paradigmas científicos e metodológicos, entre outras modificações, que, de forma gradativa exigiram desse Programa uma organização sistemática e criteriosa de suas ações (CAVALCANTI; SILVA, 2016, p.7).

Nessa perspectiva, ao observarmos tais fases, compreendemos que o PNLD, busca realizar e garantir através de ações o direito dos estudantes e professores das escolas públicas a terem acesso ao LD de melhor qualidade. Conforme pontua Pavão, “o livro deve contribuir para que o professor organize sua prática e fornecer questões de aprofundamento das concepções pedagógicas desenvolvidas na escola” (PAVÃO, 2006, p. 4 *apud* CAVALCANTI; SILVA, 2016 p.8).

Contudo, mesmo diante das ações desenvolvidas pelo PNLD, nem sempre o processo de escolha do LD, tem acontecido de forma esperada pelo Programa. De acordo com Batista (2004 *apud* CAVALCANTI; SILVA, 2016), em pesquisa de caráter exploratório realizada com professores que participaram do processo de avaliação do PNLD/2001, constatou-se que os docentes demonstraram possuir informações limitadas sobre o processo de avaliação dos livros didáticos. Nesse mesmo sentido, a pesquisa realizada por Costa Val (2002 *apud* CAVALCANTI; SILVA, 2016) indica que os professores preferiam consultar os exemplares das coleções didáticas em vez do Guia.

Atualmente, o MEC é o grande agenciador da produção de livros no Brasil, haja vista que realiza todo o processo de aquisição e distribuição por meio do PNLD, concordamos do posicionamento de Batista (2008) no que se refere à necessidade de uma atuação mais incisiva do Ministério na melhoria do ensino de modo que considere o contexto educacional contemporâneo, “marcado pela diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por

fatores de ordem cultural, social e regional” (BATISTA, 2008, p. 49 *apud* SCHRODER, 2013).

Nesse sentido entendemos que desde a sua criação o LD tem um importante papel no ensino, é notório que haja uma renovação na concepção de novos modos da relação entre o ofício docente e o material didático, que além de estruturar, ele sirva de suporte no trabalho do professor, como também possibilite uma melhoria nos modelos editoriais, tanto no que se refere a projetos, temas, áreas, e não apenas voltados a séries e anos, visto que o contexto escolar é formado pelas mais diversas situações.

2.1.1 A importância dos LD e o PNLD para o ensino médio

O livro didático é um importante “instrumento de ordem social e institucional” (CARVALHO FILHO 2003 *apud* LUZ; ROSA; MANETI, 2015), pois é um suporte que contribui com o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Damaceno-Reis, “o LD é um instrumento útil aos professores, mas, no entanto é necessário compreender como ele se materializa na prática docente e saber qual é a avaliação que os professores, que o utilizam no seu dia a dia, fazem a seu respeito” (DAMACENO-REIS, 2006, p. 42 *apud* LUZ; ROSA; MANETI, 2015). Salientamos a partir do ponto de vista do autor, que apenas o LD não é suficiente, cabendo ao professor um olhar mais atento para identificar a necessidade e a importância de sua finalidade no processo de aprendizagem dos estudantes.

Desde a sua constituição, o PNLD contemplava apenas os alunos do Ensino Fundamental, mas com o curso de sua expansão no início do século XXI, ganhou um novo impulso significativo. Assim, em 2003 o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) foi instituído através da resolução CD FNDE nº. 38, de 15 de outubro de 2003, que ampliou parte da política educacional voltada para distribuição de material didático aos alunos da educação básica das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2017a).

Atualmente, o Programa está normatizado pelo Decreto nº 7. 084, de 27 de janeiro de 2010 e pela Resolução MEC/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, que estabelece a execução do PNLD para a educação básica (BRASIL, 2017a).

A partir de 2004, os LD começaram a ser disponibilizados para os estudantes da 1ª série do Ensino Médio da região Norte e Nordeste. No entanto, só os livros de português e matemática eram ofertados e a ampliação das demais séries e disciplinas foi ocorrendo gradualmente (BRASIL, 2017a).

De acordo com informações contidas em relatórios produzidos anualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no período de 2003 a 2012, evidencia-se o importante papel que o PNLD ocupava dentre as demais políticas executadas pelo Governo, considerando o volume de recursos destinados a sua efetivação. Nesse período, foi realizada uma análise do PNLD/EM, com o objetivo de destacar aspectos relevantes de sua organização e funcionamento, que abrange um número considerável de trabalhadores e instituições com o intuito de ampliar cada vez mais a eficiência e racionalidade de recursos a serem utilizados (SILVA, 2015).

Nesse sentido, podemos notar que o período de 2003 a 2012 foi de avanço importante no processo de distribuição do livro didático para o Ensino Médio, por meio do PNLD/EM, devido ao aumento de alunos e escolas contempladas, assim como o número de livros distribuídos e os recursos investidos em todas as regiões do país (BRASIL, 2017a).

Outro aspecto relevante de acordo com o PNLD/2018, é que, a partir de 2019, “o programa será executado em ciclos de quatro anos e não mais de três. Com isso, do ponto de vista orçamentário, a escala da compra por um período maior oferece mais economia.” A reposição para um ciclo maior está sendo estudada pelo MEC junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Do ponto de vista financeiro, isso pode gerar uma economia aos cofres públicos, haja vista o tempo de uso será maior, então será necessário que os estudantes e a escola tenham uma conscientização a respeito da conservação dos LD, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Porém, aumentando o ciclo de três para quatro anos, os livros não serão atualizados com os temas que estão em evidência na atualidade, considerando que no contexto atual as informações estão acontecendo em tempo real, isso pode ser uma estratégia de quem está à frente da administração do MEC.

2.1.2 Os critérios de avaliação do livro didático

Os critérios de avaliação no livro didático se definem a partir de 1996, com o objetivo de garantir a qualidade dos livros a serem adquiridos e posteriormente entregues aos alunos e professores das escolas públicas. Nesse sentido, o MEC propõe desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e para debater, com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidades (BATISTA, 2003).

Assim, compreendemos que por mais tradicional que o LD seja, ele é um instrumento de apoio educacional, que acompanha o curso da história, pois está sempre se reinventando e

renovando-se, através dos processos de avaliação pelos quais vêm passando nos últimos anos. Logo, contribui no desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem.

Em razão das políticas públicas, o PNLD apresentava limitações. Só houve aperfeiçoamento alguns anos após sua criação, em 1995, quando foi criado um Guia de Livros Didáticos, que consistia em uma prévia análise de qualidade do material didático a ser distribuído, conforme a necessidade de cada estado. É possível depreender desse fato, que mesmo sendo lento o processo de aperfeiçoamento, o livro didático consegue acompanhar as mudanças educacionais de cada época. Como comprovação disso, temos os gêneros textuais midiáticos, presentes inclusive no próprio livro em que iremos nos apropriar como objeto de estudo.

Segundo Batista (2003), a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras neles inscritas, coordenada pela Comdipe (Coordenação Geral de Avaliações de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação. Nesse mesmo ano, o MEC passou a avaliar o livro didático brasileiro de forma regular em relação as suas características, funções e qualidades. O que anteriormente era concedido junto à Fundação de Assistência Estudantil (FAE).

Com base nesses estudos, é notório que o PNLD, com o intuito de assegurar a qualidade dos livros didáticos, abre a problemática de que forma isso seria realizado, fazendo com que as instituições responsáveis recorressem, mais tarde, à criação de comissões avaliativas com experiências de campo, no caso o professor.

Conforme pontua Batista (2003), o PNLD é o resultado de propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Relação instituída e definida pelo Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis, distribuição gratuita de materiais didáticos de forma regular com recursos do Governo Federal. O que mais tarde ampliou-se para avaliação, escolha do livro didático pelos professores, o que melhorou a qualidade dos livros que eram adquiridos.

Ao levarmos em consideração que o LD constitui um dos mais importantes suportes pedagógicos no trabalho do professor, o PNLD faz valer o ensino-aprendizagem do aluno, ao inserir o professor como avaliador dos materiais didáticos, tornando essa avaliação condizente com a esfera sala de aula e o contexto dos alunos.

Desde 1960, estudos e investigações sobre as produções didáticas brasileiras vinham denunciando a falta de qualidade desses livros, desde conceitos a discriminações, no entanto:

O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consultas empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadro conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2003, p. 5).

Fundamentando-se nos estudos de Batista, compreendemos que o livro, mesmo com todas as lacunas, é o principal instrumento de auxílio para o professor no tangente à sistematização de conteúdos e aulas, como traz a ideia do PNLD de livro como guia.

Em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, o MEC assume, como diretrizes, o aprimoramento e a capacitação de professores para avaliar o que chama de manual do professor que é o livro. Formando assim uma comissão de especialistas em avaliar e estabelecer critérios de avaliação para a qualidade do livro. Compostas por professores com experiências nos três níveis de ensino, uma vez que, esses professores estariam aptos a escolher e julgar mais apropriadamente os livros que atendessem ao projeto político pedagógico da escola e dos alunos que são assessorados pelo Cenpec e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (BATISTA, 2003).

De acordo com os critérios de avaliação até então determinados, só eram avaliados os livros de volume único. Os demais critérios são aplicados até hoje: os livros didáticos não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (BATISTA, 2003).

Nesse sentido, percebemos que, desde sua criação, o PNLD estava preocupado, dentro dos seus critérios de avaliação, com o sujeito em formação, pois ao enfatizar que os livros não poderiam expressar preconceitos, ele busca uma forma de acolhimento cidadão e abre a oportunidade de convívio, o que faz o ser cidadão enquanto sujeito em formação.

Batista (2003) explica que no final do semestre de 1996 foram feitas as primeiras análises para o PNLD/1997, com divulgação para diferentes setores, pais, alunos, professores até as editoras. Dessas análises surgem quatro categorias de classificação do livro didático: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados, o que mais tarde foi ampliado com uma quinta categoria em 1997, os recomendados com distinção, isto é, daqueles manuais que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

Esta última categoria permanece até os dias atuais, visto que foi constituído por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios relevantes da área.

Desde a sua criação é notório que o PNLD teve e tem total autonomia quanto aos pilares que regem o livro didático, isso fica evidenciado em BATISTA (2003) ao falar das definições e diretrizes quanto à relação estado e livro escolar:

Desde o PNLD, em 1985, definiu-se as diretrizes que orienta as relações do estado com o livro escolar. Baseiam-se: centralizações das ações de planejamento, compra e distribuição; utilização exclusiva de recursos federais; atuação restrita a compra de livros, sem participação do campo editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; escolha do livro pela comunidade escolar; distribuição gratuita dos livros a alunos e docentes (BATISTA, 2003, p. 11).

Tratando-se da realidade dos livros didáticos nos contextos editorial e educacional brasileiro, em 1997 o processo de inscrição dos livros é realizado com base em edital, o que o torna uma política de estado. E, em 1998, especificações técnicas para livros didáticos foram definidas, permitindo estabelecer sua durabilidade mínima em três anos (BATISTA, 2003).

Essa confirmação traz um grande avanço quanto à qualidade dos nossos livros, uma vez que, desde a criação do PNLD o foco era a qualidade e efetividade desses materiais perante as demandas de ensino.

2.1.3 Algumas reflexões sobre a imagem no livro didático de língua portuguesa

Para auxiliar o professor na escolha do livro didático, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza o Guia de Livros Didáticos de língua portuguesa. Nesse documento constam oito princípios de avaliação dos livros didáticos, que se baseiam em políticas públicas necessárias ao desenvolvimento do país:

1. a promoção positiva da imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
2. a abordagem da temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e à transfobia;
3. o fomento do debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher;
4. a promoção da educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
5. o incentivo a uma ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, de modo a apoiar práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

6. a promoção positiva da imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e seu protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. a promoção da cultura e da história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade a seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças em nossa sociedade multicultural; por fim,
8. a abordagem, no livro didático, da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2018).

Como se pode observar, esses princípios enfatizam a importância de se refletir sobre problemas sociais, como a igualdade de gênero, raça e etnia. Entendemos que para além dos textos verbais, esses princípios devem ser traduzidos em imagens.

A equipe de profissionais responsáveis pelo PNLD/EM, também teve essa preocupação em relação às imagens, pois o guia do PNLD/EM 2018 de língua portuguesa, traz entre seus descritores (ANEXO 1), a categoria de análise 17 que trata sobre ilustrações e imagens. No item 17.2, há um questionamento se as imagens “retratam a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultura do país?” (BRASIL, 2018) A partir dessa categoria que trazemos como tema deste trabalho, verificamos como ocorre a relação texto-imagem e de que forma elas são contempladas no LDP.

Consideramos importante esse critério de análise porque a sociedade atual é multimodal. Com o avanço tecnológico, as imagens se fizeram ainda mais presentes em nosso dia a dia. Portanto, refletir sobre as imagens que compõem o livro didático favorece o olhar dos estudantes para as problemáticas sociais.

Para Belmiro (2000), a utilização da imagem no livro didático, traz diferentes conceitos de imagem: código, semelhança e conexão física. O código trata-se do que a imagem representa, ou seja, quais leituras fazemos dela. A semelhança traz consigo a ideia de aproximação do real e a conexão física é o que a imagem é por si só. Esse último conceito traz também a relação de imagem e pessoa, denominado pela autora de caráter relacional estabelecido pela imagem e o conjunto de pessoas e de coisas. Ela afirma ainda ser o que define a imagem e constitui o modo de sua existência.

Conforme registra Maffesoli (1995, p.103 *apud* BELMIRO 2000), a imagem é uma forma de “religação” social, considerando os diferentes usos das imagens na vida social, uma vez que, o sujeito pode reconhecer ou se reconhecer em algo ou alguém posto pelas imagens trazendo-as para seu cotidiano através da semelhança. Além disso, podemos depreender que

a imagem pode contribuir para denunciar questões sociais como violência, mulher e pobreza e favorecer a reflexão desses temas no contexto em que estão inseridos.

As imagens vêm constituindo modos de convivência nas mais diversas relações humanas. Isso significa que socialmente ela faz parte da vida das pessoas que recebem um letramento visual, não muito diferente do conceito de letramento dado por Soares (1998 *apud* BELMIRO, 2000).

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a decodificar a língua escrita: apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (1998, p. 39).

Esse letramento não traz entendimento sobre o conceito de imagem, pois ele não é homogêneo onde todos os sujeitos depreenderão algo da mesma maneira, ele foca sobre o conteúdo proposto quanto ao seu uso. Dessa forma, entende-se que as imagens fazem parte do letramento social, contudo são direcionadas a cada propósito a ser alcançado, seja ela uma propaganda ou um meio pedagógico.

Belmiro (2000) enfatiza a importância de se observar o uso das imagens fotográficas nos LD, que em sua maioria garantem a existência do fato, ou seja, utilizam a proximidade do real, algo bem próprio da fotografia, tanto para ampliar a percepção social do aluno, como para aproximar de modo claro um grupo de dados considerados importantes para o projeto pedagógico do livro.

Considerada uma categoria funcional de uso em sociedade, as imagens tornaram-se hoje o ser e o existir do cotidiano, encontrada em tudo, desde a sua casa as escolas, no livro ou outdoor, ou seja, em quase tudo o que se possa enxergar no mundo.

O livro didático traça o percurso do estudante, é usado em todas as disciplinas e é de fundamental importância quanto ao ensino, desde a esfera da escrita à compreensão de mundo. Esse fato nos possibilitou em seu contexto de uso, analisar a importância da imagem dentro do livro, seu aspecto étnico, social e cultural brasileiro e sua relação texto-imagem. Uma vez que a imagem está disposta no texto.

Nossos estudos baseiam-se no processo de escolha de imagens presentes no LDP. O livro é objeto que recontextualiza e ressignifica, assim divulgam, legitimam ou refutam saberes produzidos em esferas diversas sobre o que e como ensinar língua materna (BUNZEN JUNIOR, 2005). Nesse sentido, os livros didáticos passaram a agregar em seus recursos disposições de imagens, o que contribui na representatividade social.

A afirmação de Bunzen Junior (2005) traz o que podemos chamar de transformação conceitual, uma vez que, ao ressignificar uma imagem, o seu conceito original pode ter várias direções, semiótica, sintática, literária, filosófica, estruturais, relacionais etc. O que para a construção social são elementos de definição representativa.

2.2 A multimodalidade e a relação texto-imagem

Neste trabalho temos como objetivo analisar a relação texto-imagem no contexto de ensino de língua portuguesa no Ensino Médio do IFAL. Partimos da compreensão de que as linguagens verbal e visual são complementares, desde que a interação entre os modos que compõem o processo de composição do significado construa sentido, para análise da relação texto-imagem na gramática visual, nos apoiamos em KRESS E VAN LEEUWEN (1996/2006 *apud* FERNANDES; ALMEIDA, 2008; JORGENS, 2018).

A multimodalidade, conforme menciona Kress e Leeuwen, é “o uso de diversos recursos semióticos no desenho de um evento ou produto comunicativo” (KRESS e LEEUWEN, 2001, p. 20 *apud* CARVALHO, 2016). Assim entendemos modo semiótico como: “um recurso formado social e culturalmente para a construção de significados. A imagem, a escrita, o layout, a música, o gesto, a fala, o filme, a trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação.” (KRESS, 2011, p. 54 *apud* CARVALHO, 2016) Dessa forma, percebe-se como diferentes modos semióticos empenham-se para produzir significados entre as construções multimodais, onde são combinados elementos, verbais, visuais ou até mesmo gráficos. Todos os elementos que compõem o texto têm sua importância, não sendo um mais importante que o outro, isso acontece devido à forma interativa que há entre eles para produzir significados.

Um dos primeiros a realizar estudos sobre a relação entre texto e imagem foi Roland Barthes. Para esse autor, as imagens relacionavam-se com os textos de três formas distintas. A primeira forma ele nomeou de ancoragem, nesse tipo de interação o texto direciona o leitor para os significados da imagem, por isso, é necessário que o leitor se atente a uma série de significados, em que ele pode escolher alguns e evitar outros (BARTHES, 1977 *apud* CARVALHO, 2016).

A segunda forma utilizada por Barthes foi chamada de ilustração e nela o processo é contrário, ou seja, é a imagem que dá apoio à leitura do texto. Nessa modalidade, o texto é o elemento mais notável e a imagem o interpreta em um contexto específico.

A última forma foi nomeada de *relay*, um modo apoia o outro, ou seja, eles são complementares. Um exemplo disso são as revistas em quadrinhos, que para se construir significado os modos dependem um do outro.

Outra vertente da análise da imagem surge a partir da concepção de Halliday (1978, 1985 *apud* CARVALHO, 2016) que aponta para três funções presentes nos usos que fazemos da linguagem: a função ideacional, a função interpessoal e a função textual. Na função ideacional, as pessoas podem construir concepções sobre o mundo, suas ideias e experiências. A função interpessoal é demonstrada através das relações sociais entre os envolvidos no evento comunicativo. E a função textual é expressa pela organização dos elementos que compõem os significados. Com base nisso, compreendemos que as funções sociais da linguagem estão ligadas tanto aos contextos de uso, quanto à produção de significados e conhecimentos que cada sujeito carrega consigo.

Ainda que as funções citadas, tenham sido criadas para se aplicarem ao uso da linguagem verbal, Kress e Leeuwen (1996 *apud* CARVALHO 2016) adotaram essas metafunções para Gramática do Design Visual. Esses autores, afirmam que as funções estão presentes em todos os modos de expressão de significado, não apenas o verbal. Logo, Kress e Leeuwen, comparam as metafunções da linguagem verbal com as imagens e as renomeiam respectivamente como função representacional, interativa e composicional.

Desse modo, quando construímos significados por meio das composições multimodais instrucionais, estamos executando de forma semelhante as três metafunções da linguagem: por intermédio da função representacional, são representados o mundo, as ideias e as experiências que temos de mundo; mediante a função interacional, estamos estabelecendo relações sociais com os leitores ou observadores e com a própria imagem/texto; e por meio da função composicional, organizamos os elementos dentro da CMI (composição multimodal instrucional) de forma intencional.

Presume-se, que, assim como a gramática da língua verbal, a gramática da comunicação visual pode ser descrita como um sistema de escolhas semântico-funcionais. Entretanto, como destaca Van Leeuwen “nem todos os significados que podem ser realizados verbalmente podem ser realizados visualmente e vice-versa, e que, mesmo quando os dois modos podem realizar os mesmos significados, cada um irá adicionar seu tom próprio e sua ressonância” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 673 *apud* CARVALHO, 2016).

2.2.1 A gramática visual de Kress e Van Leeuwen

Conforme vimos brevemente na subseção anterior, há três categorias específicas para análise de imagens. Elas são nomeadas pela Gramática do Design Visual como: Representacional, Interacional e Composicional. Ao analisar uma imagem atribuímos a ela uma função como forma de caracterizar uma categoria, compreender como essa parte está interligada e tem alguma coisa a expressar para quem a observa naquele momento e como essa parte e o leitor associam-se para atribuir um sentido a imagem.

A função Representacional refere-se às relações que acontecem dentro da imagem, com os participantes representados que são seres animados e inanimados que pertencem ao texto visual, às experiências de mundo e características também fazem parte dessa interação. Há ainda dois tipos de representações de imagens, intituladas: narrativas e conceituais.

As representações narrativas são descritas por Kress e Van Leeuwen como eventos onde os participantes que são representados desempenham alguma atividade que comprove que eles estão em movimento. Os movimentos são percebidos na imagem por meio dos vetores - traços que indicam uma direcionalidade e podem ser observados no participante representado pela linha do olhar, direção do corpo e até por meio de objetos que demonstrem ação e reação. Em imagens abstratas, os vetores são apontados pelas linhas que indicam direção. Nas imagens narrativas também são apresentadas um ator, é o participante do qual parte o vetor ou, em alguns casos, é o respectivo vetor e são ordenados em processo de ação e reação (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006 *apud* JORGENS, 2018).

As estruturas de **ação** podem ser classificadas em processos não transacionais e transacionais. A representação não transacional só apresenta o ator e não para onde sua meta é direcionada, nesse caso ocorre ausência de fenômeno, já nas imagens transacionais há a presença de uma **meta** que é reconhecida dentro da representação. No processo de **reação**, o vetor é estabelecido pela linha do olhar do participante que é denominado reator, que por sua vez, pode ser representado por uma pessoa, um grupo ou objeto (JORGENS, 2018).

É possível também identificar nas estruturas narrativas os processos verbais ou mentais, encontrados em balões de falas ou pensamento, presentes em histórias em quadrinhos. Conforme descreve Jorgens (2018), nos processos verbais os participantes são denominados **dizentes**, são os participantes de onde partem os balões. O que é falado é chamado de **Enunciado**, e **experienciador** de onde surge o balão de pensamento. O conteúdo é nomeado de **Fenômeno**.

As representações conceituais são estáticas e dizem respeito a representações onde não há a presença de ações. Os participantes são representados em termos de classe, estrutura ou significado. Nessas representações a classificação do processo ocorre de modo analítico, simbólico e classificatório (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006 *apud* JORGENS, 2018).

O processo analítico preocupa-se com os participantes em relação ao todo, e envolvem um **portador** (representado como um todo) e seus atributos **possessivos** (representado como as partes). Há um critério de seleção de atributos existente nesse processo, dependendo do contexto. O plano de fundo e as cores das imagens não são colocados em evidência e, em muitos casos, são nulos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* JORGENS, 2018). São chamados processos analíticos desestruturados aqueles onde partes dos atributos possessivos não são apresentadas na imagem.

No processo simbólico o participante representado se destaca em relação aos outros elementos constitutivos da imagem, que segundo Jorgens (2018), subdividem-se em: processo simbólico **atributivo** e processo simbólico **sugestivo**. Nos dois processos os autores definem saliência na imagem, mas no atributivo as cores, a posição do portador, a iluminação são aspectos que contribuem para essa finalidade e no sugestivo os elementos presentes na imagem nos dizem ou nos instigam a entender o evento representado.

O processo classificatório compara um grupo de participantes entre si, que apresentam propriedades semelhantes e agrupam esses indivíduos em uma taxonomia, sendo um dos participantes representados **superordenado**, ou seja, é o que atua sobre um outro participante **subordinado**.

Na função Interacional, as conexões estabelecidas e os recursos visuais utilizados não são entre os participantes representados na forma visual, como mencionado por Jorgens (2018), o nível de ligação é estabelecido entre os participantes representados e os participantes interativos que são os produtores e observadores da imagem. Nesse processo são mencionados quatro recursos utilizados: **contato, distância social, perspectiva e modalidade**.

O contato é definido pelo olhar do participante representado e, conforme explica Jorgens (2018), classifica-se em: oferta e demanda. No contato descrito por olhar de **demanda** o participante representado dirige o olhar para o participante interativo, a intenção é demonstrar um vínculo direto. O vínculo estabelecido induz o leitor a uma tentativa de apelo ou compaixão, exigindo dele um olhar mais atento. No entanto, se o participante representado não estabelece um olhar direto com o observador/leitor, o contato é definido como **oferta**.

Nesse caso o objetivo é o de que o leitor seja convidado a olhar a imagem e refletir sobre os elementos nela representados.

A **distância social** é estabelecida pelo grau de envolvimento do participante representado com o participante interativo, podendo ser tanto próxima, quanto distante do leitor. No plano fechado o participante é representado dos ombros para cima. Há um destaque maior do rosto e expressões faciais, que produzem uma relação de maior intimidade com o leitor. No plano médio o envolvimento entre os participantes não é tão próximo, porém existe. O plano aberto retrata o participante representado de forma mais distante do leitor, isto é, os dois são socialmente distantes e estranhos um ao outro socialmente (JORGENS, 2018).

A **perspectiva** considera a posição do corpo em que o participante é retratado em relação ao leitor. Essa categoria segundo pontua Jorgens (2018) é dividida em três ângulos: frontal, oblíquo e vertical. O **ângulo frontal** sugere o envolvimento com o leitor, tornando-o dentro da imagem e pertencente ao mesmo mundo. O **ângulo oblíquo** é descrito pela representação de perfil. Nesse caso, é criada uma distância entre o participante em relação ao leitor. O **ângulo vertical** é subdividido em: alto, baixo, médio e nível ocular, nesse ângulo são observados comportamentos diferentes entre os participantes. Exemplo disso é quando numa imagem em que o participante é representado no nível ocular do leitor há um posicionamento de igualdade entre eles. No ângulo baixo, o participante é retratado de baixo para cima, conferindo a ele o poder sobre o observador. No ângulo alto, a cena em que o participante é representado ocorre de cima para baixo, o poder é direcionado para o observador.

Na **função composicional** a integração acontece por meio de elementos representacionais e interacionais que se integram e relacionam-se para produzir significados, cada imagem integra vários elementos que muitas vezes são invisíveis ao leitor. Para fazer sentido, a imagem utiliza-se de elementos que são dispostos para formar o arranjo de uma composição lógica. Essa composição se articula por meio de três elementos: valor de informação, saliência e estruturação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* JORGENS 2018).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006 *apud* JORGENS, 2018), o valor de informação é atribuído pelo posicionamento dos elementos dentro da imagem. O lado esquerdo é chamado de dado e refere-se à informação que já é conhecida e o lado direito corresponde à informação nova que pode não ser totalmente conhecida por quem observa a imagem. Já o posicionamento ideal pode ser identificado na parte superior da imagem, que é onde se encontra a promessa de um produto e o real que está localizado na parte inferior. Neste as informações se apresentam de forma mais precisas em relação ao ideal. No que se

refere ao elemento posicionado na parte centro-margem, os elementos que estão no centro contêm a informação principal. A margem compreende as informações complementares.

A **saliência** está associada com os níveis hierárquicos entre os elementos que oferecem o grau de importância de um em relação ao outro. Na saliência são utilizados elementos como cores, tamanhos, disposição em primeiro plano e formas para chamar a atenção de quem as observa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 *apud* JORGENS, 2008).

A **estrutura** se refere a linhas divisórias entre elementos interligados na imagem. Na ausência desses elementos na imagem, os componentes devem ser observados no conjunto para produzir significados. Quanto maior for o posicionamento, menos linhas divisórias existem na composição.

Para sumarizar a gramática visual, apresentamos o quadro elaborado por Petermann (2006) *apud* Fernandes e Almeida (2008).

Quadro 1 - Resumo da gramática visual

Perspectiva	Equivalência
Função representacional: representação das experiências de mundo por meio da linguagem	Estrutura narrativa: ação transacional, ação não-transacional, reação transacional, reação não-transacional, processo mental e processo verbal; Estrutura conceitual: Processo classificacional, analítico e simbólico;
Função interativa: estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor	Contato: pedido, interpelação ou oferta; Distância social: social, pessoal e íntimo; Perspectiva: objetividade e subjetividade; Modalidade: valor de verdade;
Função composicional: modos de organização do texto.	Valor de informação: Ideal – real; dado – novo; Saliência: elementos mais salientes que definem o caminho da leitura; Estruturação: o modo como os elementos estão conectados na imagem.

Fonte: Petermann (2006) *apud* Fernandes e Almeida (2008).

3 AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de cunho documental tem como objetivo, analisar como são retratadas a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira no Livro Didático do Ensino Médio do IFAL-*Campus* Maceió, Português: *contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016a, 2016b, 2016c). Por se tratar de uma pesquisa documental, apoia-se de materiais de “primeira mão”, ou seja, que não recebem um tratamento analítico, desse modo podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002).

Para tanto o processo de verificação das imagens se deu em duas etapas: (1) descrição da organização dos livros didáticos mencionados – foram descritas todas as unidades e capítulos que constam nesta coleção; e (2) verificação de todas as imagens que compõem a coleção analisada – categorizamos as imagens encontradas por (a) outros temas relacionados a literatura com enfoque em pinturas, esculturas, obras de artes, tirinhas e anúncios, (b) temas sociais no Brasil ligados à política, economia e meio ambiente, (c) temas sociais no mundo, (d) tema objeto da pesquisa sobre diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira.

A escolha das imagens que foram analisadas nas subseções 4.1 e 4.2 em relação as imagens que constam nos anexos, se deve ao fato de que além delas estarem em evidência na atual conjuntura de nosso país, elas também estão associadas ao critério de análise 17.2 que consta no PNLD/EM 2018 de língua portuguesa sobre ilustrações e imagens.

A representação dos indígenas na figura 1 e 2, demonstram a luta desses povos que desde o descobrimento do Brasil são colocados à margem de nossa sociedade e até os dias atuais lutam para serem aceitos e tenham seus direitos respeitados. A figura 4 retrata bem um problema social recorrente da nossa sociedade, em que os negros estão mais vulneráveis à violência e preconceitos, bem como a imagem do anexo 2.

3.1 Português: Contexto, interlocução e sentido – Livro 1

O Livro didático da 1ª série do Ensino Médio, *Português: Contexto, interlocução e sentido*, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, (2016a), está dividido em 10 unidades.

A unidade 1 é organizada em 5 capítulos: *Arte, literatura e seus agentes, Literatura é uma linguagem, Literatura é gênero I: o épico e o lírico, Literatura é gênero II: o dramático e Literatura é expressão de uma época*. A unidade 2 é composta por 3 capítulos: *Literatura na idade média, Humanismo e Classicismo*. A unidade 3 é formada por 3 capítulos: *Primeiras visões do Brasil, Barroco e Arcadismo*. A unidade 4 é constituída em 3 capítulos: *Linguagem*

e variação linguística, Oralidade e escrita e A dimensão discursiva da linguagem. A unidade 5 é estruturada em 3 capítulos: *A construção do sentido, Efeitos de sentido e Recursos estilísticos: figuras de linguagem.* A unidade 6 é ordenada em 4 capítulos: *A gramática e suas partes, A estrutura das palavras, Formação de palavras I e Formação de palavras II.* A unidade 7 constitui-se em 4 capítulos: *Discurso e texto, A interlocução e o contexto, Os gêneros do discurso e Leitura e gêneros do discurso.* A unidade 8 organiza-se em 4 capítulos: *Relato oral e escrito, Carta pessoal e E-mail, Blog e Notícia.* A unidade 9 compõe-se de 2 capítulos: *Reportagem e Textos instrucionais.* A unidade 10 apresenta 1 capítulo: *Editorial.*

As 10 unidades são compostas por 210 imagens, cuja maioria retrata obras de artes, pinturas e esculturas. Conforme visto no parágrafo anterior na descrição das unidades e capítulos que integram o livro 1, enfocam arte, literatura, linguagem, estudos gramaticais, produção de texto: discurso, narração e descrição, exposição e injunção, e argumentação.

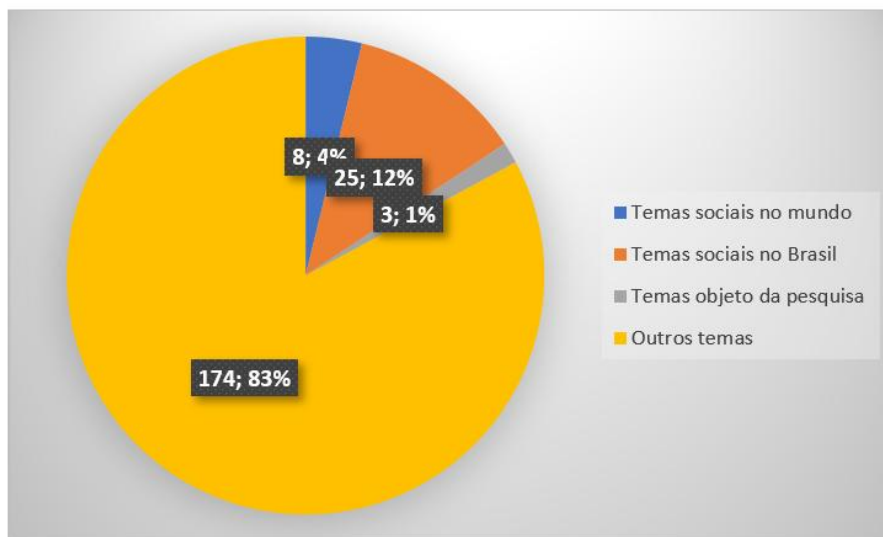
Das 210 imagens, 8 representam questões sociais relacionadas ao mundo e 25 imagens representam a questão social relacionada ao Brasil¹, a maioria delas aborda assuntos sobre política com 3 imagens, meio ambiente com 7 imagens e economia com 7 imagens.

Sobre diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira (nosso objeto de estudo), as imagens aparecem na seguinte quantidade: no capítulo 1 aparece apenas uma imagem, do capítulo 5 ao 8 não há nenhuma imagem, o capítulo 9 apresenta uma imagem, nos capítulos 10, 11, 12, 13 e 14 também não há nenhuma imagem, no capítulo 15 aparece uma imagem, do capítulo 16 ao 31 não aparece nenhuma imagem com a temática de nosso estudo. Totalizando 3 imagens em todos os capítulos do livro da 1ª série.

Para ilustrar, elaboramos o gráfico a seguir, em que apresentamos a quantidade de imagens em cada categoria e o correspondente a esses valores em porcentagem:

¹ Por não encontrarmos quase imagens que retratem a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira.

Gráfico 1 - Imagens do Livro 1



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

3.2 Português: Contexto, interlocução e sentido – Livro 2

O Livro da 2ª série do Ensino Médio, *Português: Contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b) está fragmentado em 8 unidades.

A unidade 1 é estruturada em 7 capítulos: *A estética romântica: idealização e arrebatamento. Romantismo em Portugal. Romantismo no Brasil. Primeira geração: literatura e nacionalismo. Segunda geração: idealização, paixão e morte. Terceira geração: a poesia social. O romantismo urbano. O romance indianista e O romance regionalista. O teatro romântico.* A unidade 2 é composta por 2 capítulos: *Realismo e Naturalismo.* A unidade 3 é constituída em 2 capítulos: *Parnasianismo e Simbolismo.* A unidade 4 é formada em 10 capítulos: *Relações morfossintáticas. Substantivo. Adjetivo. Pronome I. Pronome II. Artigo, numeral e interjeição. Verbo I. Verbo II. Advérbio e Preposições e conjunção.* A unidade 5 compõe-se de 2 capítulos: *Introdução ao estudo da sintaxe. Sintaxe do período simples.* A unidade 6 apresenta 1 capítulo: *Biografia.* A unidade 7 constitui-se de um capítulo: *Textos de divulgação científica.* A unidade 8 é ordenada em 2 capítulos: *Carta aberta e carta do leitor e Artigo de opinião.*

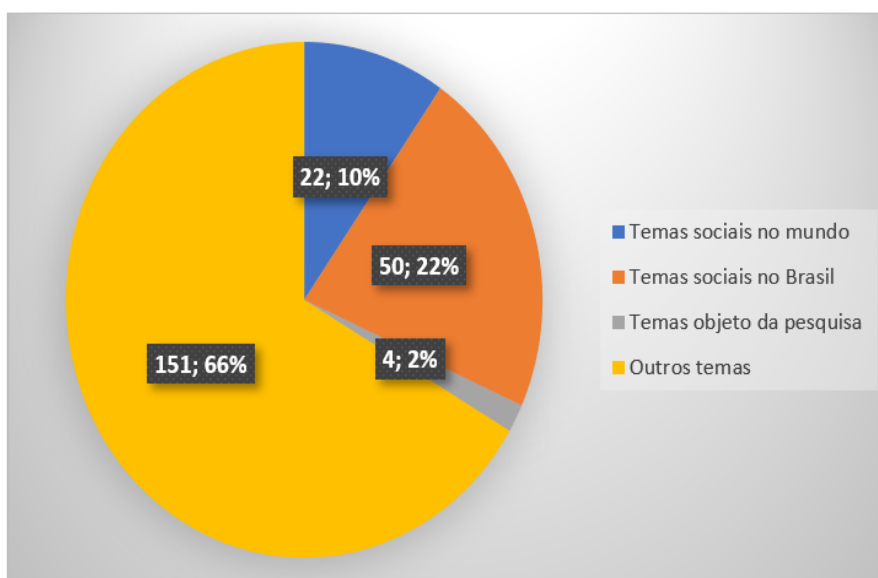
As 8 unidades são constituídas de 227 imagens gerais, que em sua maior parte retratam pinturas, esculturas e tirinhas. São destacados aspectos sobre literatura, gramática: classes de palavras e produção de textos: narração e descrição, exposição e argumentação.

Entre as 227, 22 mostram assuntos relacionados ao mundo e 50 as questões sociais referentes ao Brasil. Podemos observar que é dada maior ênfase às questões ambientais com 6

imagens, de humor associados a comportamento com 19 imagens e de econômica com 10 imagens.

O quantitativo de imagens encontradas em cada capítulo sobre a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira foi a seguinte: nos capítulos 1 e 2 não aparece nenhuma imagem, no capítulo 3 aparece uma imagem, no capítulo 4 nenhuma imagem, no capítulo 5 uma imagem, no capítulo 6 uma imagem, no capítulo 7 nenhuma imagem, no capítulo 8 uma imagem, do capítulo 10 ao 28 não são apresentadas nenhuma imagem. Apenas 4 imagens com o nosso objeto de estudo foram encontradas no livro da 2ª série. A seguir apresentamos um gráfico com a quantidade de imagens em cada categoria e o correspondente a esses valores em porcentagem:

Gráfico 2 - Imagens do Livro 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

3.3 Português: Contexto, interlocução e sentido – Livro 3

O Livro da 3ª série do Ensino Médio, *Português: Contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016c) está subdividido em 9 unidades.

A unidade 1 é apresentada em 5 capítulos: *Pré-Modernismo. Vanguardas culturais europeias. Modernismo em Portugal. Modernismo no Brasil. Primeira geração: ousadia e inovação. Segunda Geração: misticismo e consciência social. O romance de 1930.* A unidade 2 é composta por 4 capítulos: *A geração de 1945 e o concretismo. A prosa pós-moderna. Tendências contemporâneas. O teatro no século XX. Seção especial: literatura africana.* A unidade 3 formada por 4 capítulos: *O estudo do período composto. Período composto por*

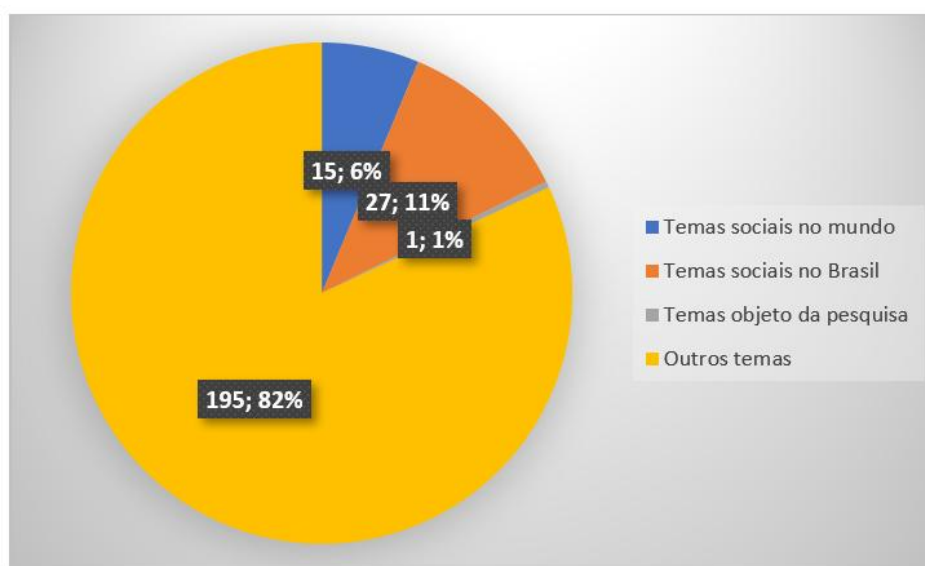
coordenação. Período composto por subordinação I. Período composto por subordinação II. A unidade 4 ordenada em 2 capítulos: *Concordância e regência. Colocação pronominal*. A unidade 5 é constituída em 2 capítulos: *A crase e seu uso. Pontuação*. A unidade 6 trás 1 capítulo: *Conto*. A unidade 7 é organizada em 1 capítulo: *Relatório*. A unidade 8 compõe-se de 2 capítulos: *Textos publicitários. Resenha*. A unidade 9 é estruturada em 2 capítulos: *Texto dissertativo-argumentativo. Texto dissertativo-argumenativo II:elaboração de um projeto*.

As 9 unidades são formadas de 238 imagens gerais, em maior número são representadas por pinturas, anúncios e tirinhas. Nesses capítulos são salientados literatura - diálogos literários entre presente e passado, aspectos gramaticais e produção de texto: narração e descrição, exposição, argumentação, exposição e argumentação no ENEM e nos vestibulares.

Das 238 imagens, 15 estabelecem relações sociais de mundo e 27 estão ligadas a temas sociais no Brasil, assim como no livro da 1ª e 2ª série, a maioria delas apresentam imagens com assuntos diversos, sobre aspectos econômicos aparecem 5 imagens, com questões ambientais 10 e fatos históricos 6 imagens.

Neste livro o que nos chamou a atenção, foi uma seção especial intitulada *Literatura Africana*, nela é mostrada o povo, a cultura e a literatura africana, porém a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira, só é representada no capítulo 4 por apenas uma imagem sobre pluralidade social. Assim como nas subseções anteriores, apresentamos um gráfico para ilustrar as imagens no livro 3.

Gráfico 3 - Imagens do Livro 2



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

4 ANÁLISE MULTIMODAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

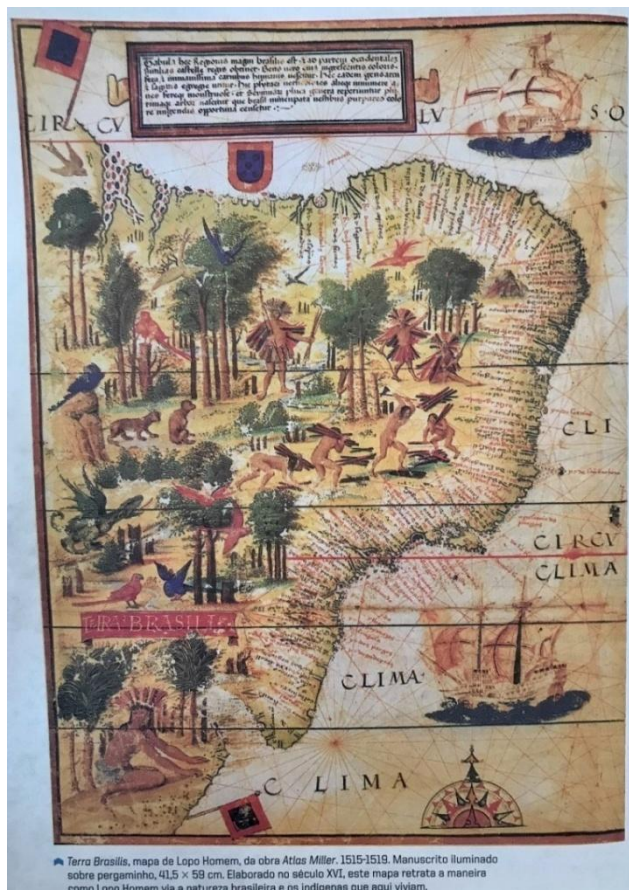
Nesta seção, a fim de analisar como são retratadas a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira no Livro Didático do Ensino Médio *Português: contexto, interlocução e sentido* e a relação texto-imagem. Seleccionamos imagens que retratassem os três pilares sociais descritos nos princípios de critérios de avaliação da imagem: (1) diversidade étnica, (2) pluralidade social e cultural que constam no Guia de Livros Didáticos de língua portuguesa no item 7 (Brasil, 2018).

4.1 Análise da relação texto-imagem: uma reflexão sobre a diversidade étnica brasileira

As primeiras imagens que iremos analisar nesta seção teórica tratam da diversidade étnica no Brasil. Após verificarmos se as imagens com a temática escolhida são contempladas no livro didático de língua portuguesa, conforme detalhado na seção anterior, observamos que no livro 1 e 2 há a representação de indígenas brasileiros.

A primeira imagem é apresentada no capítulo 9, *Primeiras visões do Brasil*, da segunda unidade do livro 1.

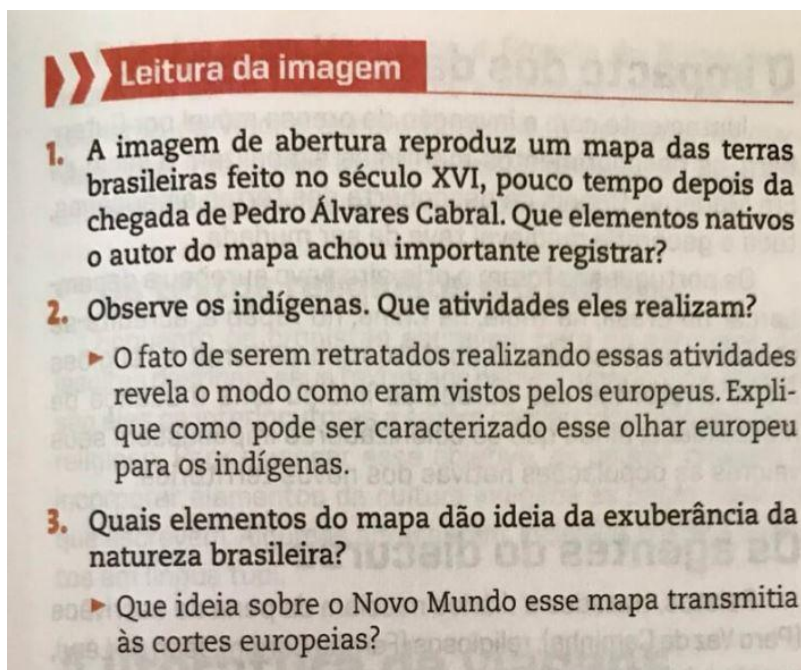
Figura 1 – Terra Brasilis.



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016a, p.90)

Como se pode inferir pelo título, a imagem que se apresenta, trata das “primeiras visões do Brasil”, a partir das impressões do cartógrafo Lopo Homem. Seguido da imagem, o livro apresenta algumas perguntas, denominadas de *Leitura da imagem*:

Figura 2 – Questões propostas para leitura e interpretação da imagem.



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016a, p.91)

A relação texto-imagem nesta passagem é de ancoragem (BARTHES, 1977 *apud* CARVALHO, 2016), pois nesta relação, o texto direciona o leitor para os significados da imagem, conforme o próprio enunciado da atividade. Assim sendo, os estudantes compreenderão a imagem a partir das reflexões no texto.

Ampliando a nossa análise para a gramática visual Kress; van Leeuwen (cf. FERNANDES; ALMEIDA, 2008; JORGENS, 218), algumas funções da imagem podem ser destacadas. Em relação à função representacional narrativa, no processo de ação, trata-se de uma estrutura transacional, em que o vetor se dirige a uma meta. Está claro nessa imagem que a meta é o Brasil, representado pelos indígenas, a fauna e flora (mão de obra e riquezas naturais). O ator, que é de onde sai o vetor, neste contexto, trata-se dos navegantes portugueses “os descobridores do Brasil”.

Sobre a função interativa, podemos destacar que o **contato** ocorre por meio de oferta, “o participante da imagem é oferecido ao observador como elemento de informação ou objeto para contemplação” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 19). Como se pode verificar, os indígenas, que, por serem pessoas, poderiam interagir com o observador, estão postos nesse

mapa apenas como objetivo de contemplação para portugueses. Essa compreensão pode ser reforçada com a **distância social** entre os indígenas e os portugueses, dado que o enquadramento da imagem, em que o indígena é representado de corpo inteiro, os coloca distante que os observam, neste caso, os portugueses, assim sendo, os índios devem ser contemplados. Destaca-se ainda que a maioria dos indígenas estão de perfil, o **ângulo oblíquo** que deixa “implícito que aquilo que vemos não pertence ao nosso mundo” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 21). Nessa perspectiva, fica evidente, inclusive historicamente, que os colonizadores sempre se colocaram como superiores em relação aos povos nativos do Brasil. Essa relação de poder se dá também pelo formato do suporte do gênero (mapa) que apresenta a mesma função da câmara alta, ou seja, indica o poder do observador.

Por fim, a função composicional, destacamos a **saliência**, porque a representação do Brasil é a mais saliente nesta imagem, e não poderia ser diferente, visto que é o objeto de interesse dos colonizadores.

Se olharmos para essa imagem a partir do social atual, observa-se que ela contribui para o silenciamento histórico dos povos indígenas. Orlandi afirma que os índios não tiveram espaço para falar da sua história e “foram falados” pelos missionários, cientistas e políticos e, neste caso, pelo cartógrafo Lopo Homem. De acordo com esta autora,

Mesmo se eles têm boas intenções, como mediadores, eles reduzem os índios a “argumentos” da retórica colonial. Eles falam do índio para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o índio nada conta (ORLANDI, 2007, p. 57-58).

Na relação texto-imagem (Fig. 1 e Fig. 2) há um reforço do silenciamento dos indígenas, pois, na segunda pergunta, por exemplo, as autoras do livro didático pedem para os estudantes observarem os nativos e ainda reforçam “Explique como pode ser caracterizado esse olhar europeu para os indígenas” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016a, p. 91). Embora o capítulo trate sobre as *Primeiras visões do Brasil*, seria importante as autoras indicarem uma breve reflexão acerca desse silenciamento do povo indígena, visto que, no Brasil, há bastante dificuldade de aceitação desses povos porque eles ocupam terras que são objetos de interesse dos produtores rurais, madeireiros e grileiros². Vale salientar que no final de alguns capítulos as autoras trazem diálogos que convidam o leitor a refletir sobre presente e passado, porém, neste capítulo, observamos que não há uma reflexão acerca da problemática dos indígenas.

2 <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/12/12/em-10-anos-35-indigenas-foram-mortos-no-maranhao-aponta-conselho-indigenista-missionario.ghtml>. Acesso em 24 de jan. 2020.

No entanto, no livro 2, da unidade 1 que aborda o tema “*O romance urbano*”, cujo enfoque é o Romantismo com a vida social na corte e o romance indianista, é apresentado no final do capítulo uma reflexão com diálogos literários que associa presente e passado, retrata a atualidade dos povos indígenas, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Figura 3 - Povo GuaranI Kaiowá-MS



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p.75).

Consoante com a Gramática Visual, trata-se de uma função narrativa com uma estrutura transacional, em que há um processo de **reação**, onde o indígena é o **reator**, é o **fenômeno** (o objeto do seu olhar) são os observadores/leitor. Assim sendo, a função interativa ocorre por meio do **contato de demanda** - o participante da narração está olhando diretamente ao leitor, o que representa que ele busca agir sobre o observador da imagem (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.18). É evidente que nesta imagem o representante do povo GuaranI Kaiowá-MS está pedindo “socorro” e ajuda da população, pois em Mato Grosso do Sul muitos indígenas são mortos pelos agricultores que querem se apropriar de suas terras.

Nesta imagem o reator se apresenta em uma distância social média, quase distante. Isso fala muito do contexto brasileiro e da representação social que temos dos índios, pois, não os consideramos próximos, tampouco pertencentes à sociedade brasileira. A **modalidade** denota o valor de verdade, por ser uma fotografia retirada em um protesto, diferentemente da figura 1, por exemplo, que representa menos valor de verdade por ter sido

desenhado. Em outras palavras, uma fotografia e um vídeo sempre apresentam maior valor de verdade.

Em relação à função composicional, destaca-se o **valor da informação**, pode ser definido pelo posicionamento dos elementos que compõem a imagem. Nesta foto chama atenção a estruturação direita e esquerda. Os elementos do lado direito indicam uma informação nova ao leitor ou a qual se quer dar maior ênfase. Já as que se apresentam do lado esquerdo são as conhecidas pelo leitor.

Figura 3 – Povo GuaranI Kaiowá-MS



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p.75).

Nesse sentido, pela gramática visual, a palavra genocídio se apresenta como novo, com o que se quer destacar. Desde o descobrimento do Brasil os indígenas são mortos, mas essa faixa como um todo, representa a voz do povo Kaiowá. Diferente do que foi apresentado por Kress e van Leeuwen (2006 *apud* JORGENS, 2008), o **novo** só é possível nesta imagem com a junção do **dado**, porque é do lado esquerdo que o indígena “fala” basta.

No que refere à relação texto-imagem, na figura 3, a **saliência** é dada nas palavras que compõem a imagem. Na perspectiva de Barthes (1977 *apud* CARVALHO, 2016), a relação é de *relay*, porque um modo apoia o outro, eles são complementares. A faixa sem um representante do povo indígena segurando-a não seria tão impactante.

Já na atividade proposta pelas autoras, elas pedem para verificar “as diferenças entre a realidade descrita no texto e a imagem encontrada” e associá-la à figura do índio existente na literatura romântica, com a finalidade de refletir os problemas vividos pelos índios desde a época da invasão até a atualidade.

4.2 Análise da relação texto-imagem: uma reflexão sobre a pluralidade social e cultural brasileira

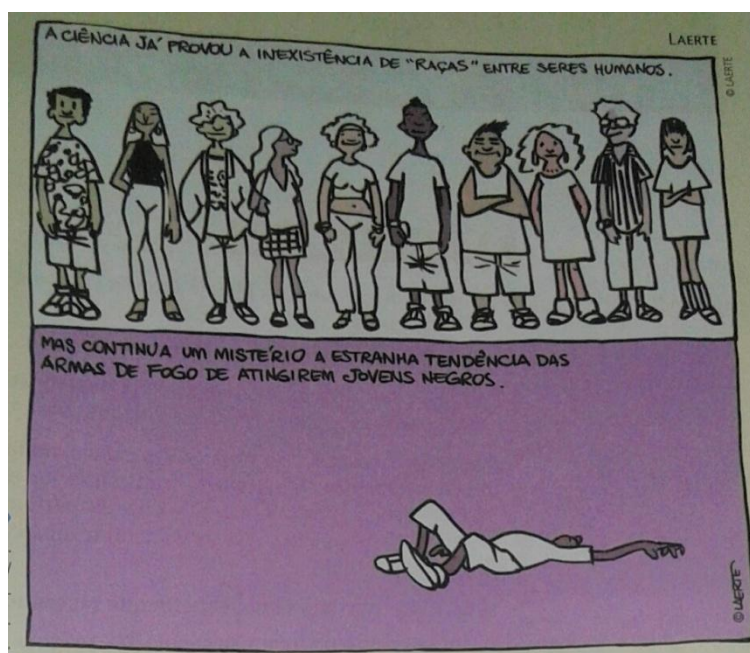
A segunda imagem é apresentada no capítulo 3, *Segunda geração: idealização, paixão e morte*, da unidade 1 do livro 2, a seleção ocorreu a partir da definição do que é pluralidade social e cultural, pois de início estávamos associando pluralidade apenas à valorização. E como não encontramos nenhuma imagem que refletisse sobre a pluralidade cultural brasileira, pesquisamos e constatamos nos PCN que a pluralidade também está presente nas desigualdades sociais,

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 121).

No livro 2, há 3 imagens que refletem a desigualdade social. A primeira reflete sobre a morte de jovens negros, a segunda retrata a escravidão pós abolição (anexo 2) e a terceira apresenta uma crítica social em relação a falta de privação do ensino para muitas crianças brasileiras (anexo 3).

Optamos por analisar a primeira imagem, pois na atual conjuntura de nosso país, esse problema social está em evidência nas mídias.

Figura 4 – Denúncia do racismo

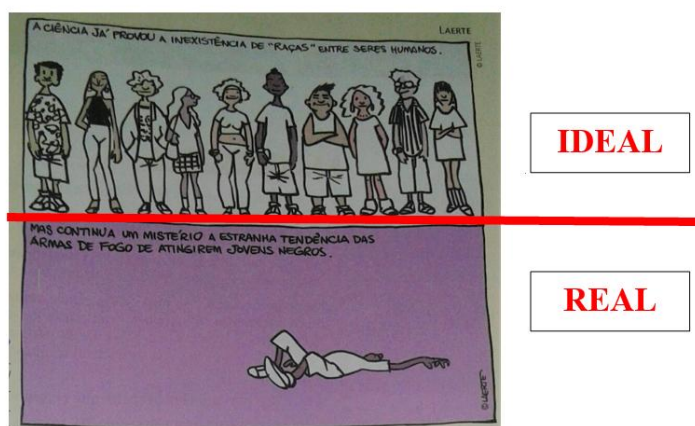


Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p.51).

A função representacional, na parte de cima da cartum, a representação narrativa ocorre por meio de vários **reatores**, que em sua maioria interagem com os leitores, num processo transacional, salvo a quarta pessoa (da esquerda para a direita) e o segundo (da direita para a esquerda). Eles se apresentam como pessoas plurais que, de acordo com a função interativa, estão em **contato** com os leitores, porque, conforme dito, a maioria deles olha para a frente, porém, se mantêm em uma perspectiva de distância longa, o que nos chamou a atenção, porque nenhum deles é apresentado nos padrões estabelecidos pela sociedade, portanto, não podem estar muito próximos dos estudantes.

A função composicional pode-se destacar o **valor da informação**. Nesse cartum salientamos a do **ideal** e do **real**.

Figura 4 – Denúncia do racismo



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p.51).

Verifica-se na imagem 4, o **ideal**, se localiza na parte superior. Nela foram apresentadas a diversidade de pessoas de forma idealizada, no sentido de que todos são iguais perante a sociedade, o que é reforçado pelo texto “A ciência já provou a inexistência de ‘raças’ entre seres humanos”, ao dizer que não há raças distintas. No entanto, na parte de baixo, em que se apresenta o **real**, mostra-se a realidade, em que os negros são os que mais são mortos³, vítimas de uma violência histórica e de racismo, conforme o texto na imagem “Mas continua um mistério a estranha tendência das armas de fogo de atingirem jovens negros”.

Nessa imagem, de acordo com Barthes (1977 *apud* CARVALHO 2016), a relação texto-imagem se dá pela categoria *relay*, porque imagem e texto são complementares e

³ <https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-seguranca-publica/criminalidade/homens-negros-e-jovens-sao-os-que-mais-morrem-e-os-que-mais-matam.shtml>. Acesso em 24 de jan. 2020.

dependem um do outro para construir significado. Se excluirmos o texto da imagem, não será possível compreender de forma tão ampla o que o autor deste quadrinho quis informar.

Retomando a análise da gramática visual da parte real da Fig. 4, pela função representacional, a estrutura é narrativa não transacional, por apresentar apenas um ator. A função interativa, o contato é estabelecido por oferta, visto que o ator não olha na direção do leitor, ou seja, o corpo do jovem negro está estendido no chão.

Tendo em vista que a imagem é em plano aberto, o jovem está representado numa **distância social** bem distante do espectador. Evidencia-se que essa distância social é real e muito presente na sociedade brasileira, que é marcado pela violência contra os negros, conforme pode ser visto no link da notícia referenciada anteriormente. O ângulo da foto em câmara aberta indica o poder do observador em relação ao jovem negro representado na imagem.

Essa imagem apresentada no livro didático pode contribuir para que os alunos reflitam sobre o lugar que o negro ocupa na sociedade brasileira, principalmente se fizerem a atividade proposta no livro didático, “Após reler os textos desta seção, discuta com seus colegas: que relações podemos estabelecer entre esses textos literários e o cartum de Laerte?” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p. 51).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que teve como objetivo geral analisar como é retratada a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira no livro didático “Português: contexto, interlocução e sentido” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016a 2016b, 2016c), nos fez refletir sobre a importância dessa temática ser abordada e discutida entre os profissionais que elaboram e os que selecionam o livro didático.

Com base nessa reflexão como ponto de partida, faremos nossas considerações a partir da pergunta de pesquisa que norteou este estudo: “Como a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira é retratada no livro didático Português: contexto, interlocução e sentido?”

Para responder a essa pergunta de pesquisa, nossa primeira ação, depois do estudo teórico, foi começar a pesquisa com base no método documental, para “verificar se as imagens com a temática escolhida são contempladas no livro didático de língua portuguesa”. Após o estudo dos três livros que compõem a coleção, constatamos que são poucas as imagens que abordam a temática pesquisada.

De modo geral, observamos que há muitas imagens de obras de artes relacionadas à literatura. Há um número considerável de imagens que abordam temas sociais como: meio ambiente e política. Mas o que nos chamou atenção foi que várias imagens retratavam a pluralidade social e cultural de outros países, o que nos demonstra a falta de propiciar reflexões acerca desses temas no Brasil, visto que o livro didático é um importante suporte que pode contribuir para a criticidade do estudante no processo formativo, principalmente, porque a nossa cultura em sua totalidade é rica e plural, então, seria interessante que o livro desse maior ênfase às questões de nosso país.

No livro do 3º ano, notamos que há apenas uma imagem a respeito da diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira, o que nos pareceu incoerente, pois esses temas são importantes não apenas para a formação cidadã dos estudantes como também para poder criar argumentos para dissertar na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, visto que, temas têm sido abordados nas últimas redações do Exame como, por exemplo: (i) em 2016 – *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*"; (ii) em 2017 – *Os desafios para formação educacional de surdos no Brasil* e em (iii) em 2019 – *Democratização do acesso ao cinema no Brasil*.

Observa-se que os assuntos de 2016 e 2017 estão relacionados com a pluralidade social e o de 2019, com a diversidade cultural do Brasil. A constatação de que essas temáticas

estão aparecendo no ENEM, confirma ainda mais a importância da abordagem de textos e imagens que possibilitem a reflexão dessas questões.

Após a análise documental, realizamos a análise multimodal, com a finalidade de *identificar como ocorre a relação texto-imagem quando aparece o tema diversidade étnica, a pluralidade social e cultural brasileira.*

A primeira imagem analisada – mapa elaborado por Lopo Homem (1515-1519) sobre as primeiras impressões do Brasil – foi observado o silenciamento do índio, posto que tanto a imagem quanto o texto levavam a leitura da reflexão dos indígenas a partir do olhar dos portugueses.

A segunda imagem analisada – índio guarani Kaiowa denunciando o genocídio – embora também retrate o indígena, se diferencia da primeira, porque nessa imagem fica evidente o clamor de um índio a respeito do genocídio dos povos indígenas. Na representação da imagem é possível perceber a luta que eles enfrentam desde a “descoberta” do Brasil até os dias atuais, ou seja, nesta o índio fala por si para denunciar os problemas sociais que perseguem a sua etnia, diferentemente da primeira em que o índio é visto/falado a partir da impressão dos portugueses.

A última imagem analisada – denúncia do racismo – o autor do cartum faz um contraponto entre o ideal, com a concepção de que não há diferenciação entre raças e de que todas as pessoas deveriam ser iguais, e o real que denuncia a realidade dos jovens negros em nosso país. Apesar de que, possivelmente, a imagem tenha sido escolhida sem um estudo aprofundado da relação texto-imagem, pois são poucos os autores que possuem conhecimento de multimodalidade, a escolha realizada pelas autoras foi muito acertada, porque essa tirinha demonstra que, no Brasil, o jovem negro está sempre em situação de oferta, ou seja, de vulnerabilidade. Destaca-se ainda, que a atividade proposta pelas autoras indica necessidade de se pensar no contexto histórico-social dos negros.

Com base nessas análises, tanto a de verificação das imagens nos livros quanto a de análise multimodal, compreendemos que a coleção analisada atendeu pouco quanto ao critério relacionado às imagens que está presente no PNL D e aparece como um descritor de ilustração de imagem. Isso demonstra a necessidade de os elaboradores de livros didáticos e de os professores compreenderem a importância da imagem para o material didático, posto que vivemos em uma sociedade cada dia mais multimodal.

E por não atender ao critério analisado, traz poucas imagens que norteiam os oito princípios dos livros didáticos, que foram baseados em políticas públicas: (1) valorização da mulher, (2) abordagem de gênero, (3) violência, (4) promoção da educação, cultura e direitos

humanos, (5) valorização da diversidade, (6) imagem positiva dos afrodescendentes, (7) promoção da cultura afro-brasileira e indígena e (8) temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata.

Entendemos que este estudo acerca da relação texto-imagem nos livros didáticos pode contribuir com a literatura, pois são poucas as pesquisas nesta área e pode contribuir também para que os professores reflitam sobre a imagem ao escolher o livro didático de português, pois os resultados aqui demonstrados apontam para o fato de que os professores de Língua Portuguesa do IFAL não tiveram esse olhar para o critério 17.2 do Guia Nacional do Livro Didático que trata sobre ilustrações e imagens e questiona se as imagens: “retratam a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultura do país?”

Por fim, nossas perspectivas de estudos a partir dessa pesquisa é aprofundar novos estudos a respeito dessa temática, posto que as pesquisas realizadas foram muito significativas para nossa formação e por entendermos que o professor necessita estar sempre se qualificando, em busca de novas ações e conhecimentos que possam contribuir em seu crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016a. v.1.

ABAURRE, L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016b. v.2.

ABAURRE, L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016c.v.3.

ALVES, M. C. A.; COSTA, I. F.; SILVA, M. J. A. **Imagem e Tecnologia**. Curitiba, 2007. Disponível em:
http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/IMAGEM%20E%20TECNOLOGIA.pdf. Acesso em: 18 de set. 2019.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.(Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto, 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2019.

BELMIRO, Celia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane.(Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 04/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 11 de dez. 2019.

BRASIL. **Guia PNLD 2018 – Língua Portuguesa**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/52611-escolas-escolherao-livros-aprovados-pelo-pnld-2018-a-partir-do-dia-2>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BUNZEN JUNIOR, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARVALHO, S. A. Interações imagem-texto: uma análise de composições multimodais instrucionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00547.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CAVALCANTI, T. F. S.; SILVA, A. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. (Org.). **Análise visual do fotojornalismo ao blog**. Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: atlas, 2002.

GREGORIO, Rafael. **Homens, negros e jovens são os que mais morrem e os que mais matam**. UOL.com.br. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/e- agora-brasil-seguranca-publica/criminalidade/homens-negros-e-jovens-sao-os-que-mais-morrem-e-os-que-mais-matam.shtml>. Acesso em 24 de jan. 2020.

G1 MA. **Corpos de índios mortos a tiros no interior do MA serão enterrados nesta segunda-feira**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/12/12/em-10-anos-35-indigenas-foram-mortos-no-maranhao-aponta-conselho-indigenista-missionario.ghtml>. Acesso em 24 de jan. 2020.

JORGENS, D. **Análise de imagens no livro didático de inglês como recurso de interação em sala de aula**. 2018. 104 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

LUZ, C. L. M. ; ROSA, C. L.; MANETI, D. S. **O Uso do livro didático do PNLD do Ensino Médio: um estudo das práticas docentes para a formação dos alunos considerando a relação entre conteúdos e poesia**. Maringá, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?ptBR&as_sdt=0%2C5%20q=o+uso+do+livro+did%C3%A1tico+do+pnld+do+ensino+medio+um+estudo+das+praticas&btnG=. Acesso em: 11. Dez .2019.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, A. R. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In. Coscarelli, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo. Parábola Editora, 2016

SCHRODER, M. **O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático**. Revista Trama. Chapecó, v. 9, n. 18, p. 193-208, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8253/6080>. Acesso em: 11. dez. 2019.

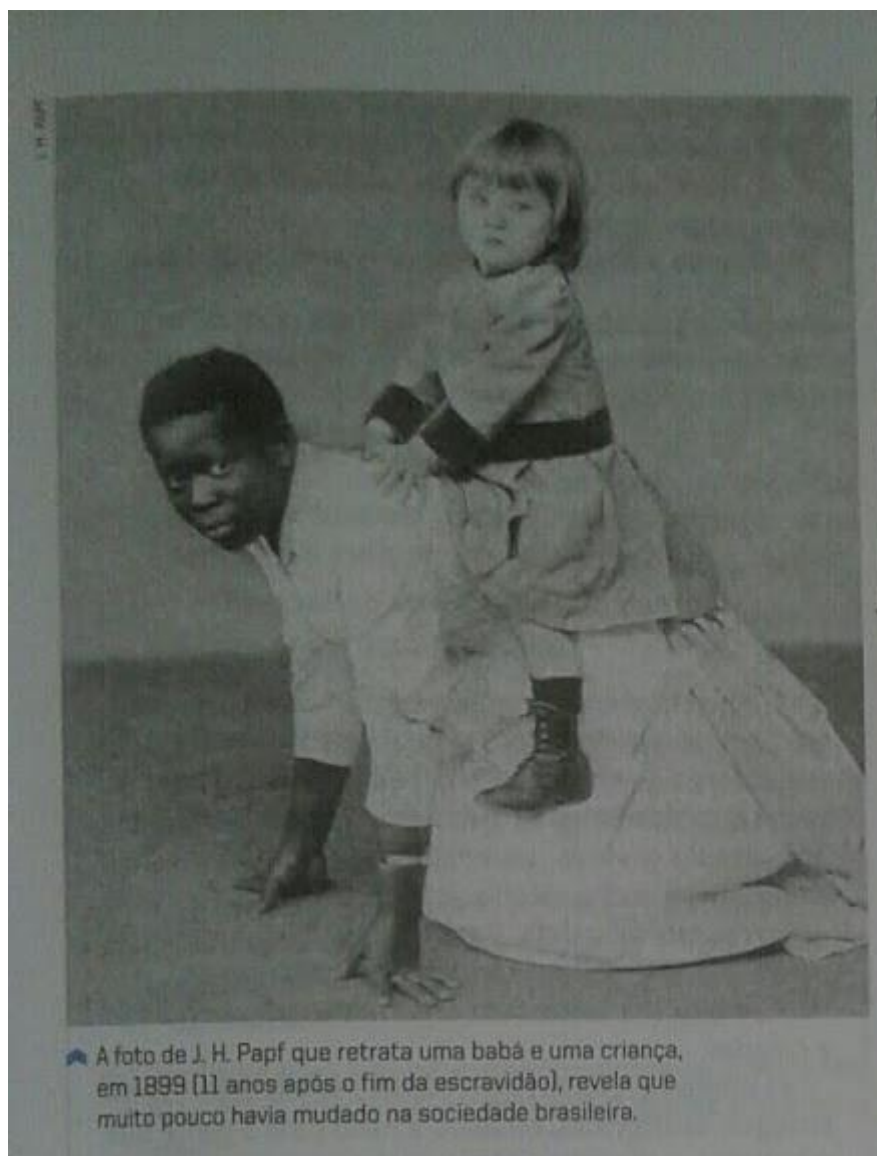
SILVA, I. A. **O Programa Nacional do livro didático para o Ensino Médio (PNLD/EM): uma política de educação implementada pelo Estado Brasileiro no início do século XXI**. ANPD. Florianópolis, 2015. Disponível: <https://slidex.tips/download/iara-augusta-da-silva-o-programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 11 de dez. 2020.

ANEXO 1 – Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção

17. AS ILUSTRAÇÕES E IMAGENS		SC, SR, SP/ N (NÃO)			
		v1	v2	v3	OBRA
17.1	São adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas?				
17.2	Retratam a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?				
17.3	Quando de caráter científico, respeitam as proporções entre objetos ou seres representados?				
17.4	Estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas?				
17.5	Apresentam títulos, fontes e datas, no caso de gráficos, infográficos e tabelas?				
17.6	Apresentam legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço?				

Fonte: BRASIL, 2017b.

ANEXO 2 – Escravidão pós abolição



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p.121).

ANEXO 3 – Crianças brasileiras.



Fonte: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016b, p.295).