



Universidade de Brasília

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGA

**Textos Literários em Livros Didáticos de
Português Brasileiro como Língua Estrangeira:
Uma Análise Multimodal**

Camila Cynara Lima de Almeida

Brasília

Dezembro de 2014

Universidade de Brasília

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

**TEXTOS LITERÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE
MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janaína de Aquino Ferraz

Brasília
Dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Janaína de Aquino Ferraz (PPGLA-UnB)
Presidente

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortíz Alvarez (PPGLA-UnB)
Membro Interno

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco (PósLIT-UnB)
Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Magalhães dos Reis (PPGLA-UnB)
Suplente

Aos maiores amores da minha vida: é
sempre para vocês, Sandra e Geraldo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que me contaram as primeiras histórias. Meu gosto pela Literatura vem da época que eu nem sabia ler, mas adormecia os ouvindo.

A outras contadoras de histórias: tia Leo (*in memoriam*) e tia Ana.

À Caroline, minha maior ponte com o passado e a certeza de um eterno ombro amigo, pelo cuidado com a caçula.

Ao Moisés, meu companheiro de jornada há meia década, todo o meu afeto: por compreender minha ausência, pelos abraços ternos e pelos momentos leves de descontração.

Minha sincera gratidão e carinho à Prof^a. Dr^a. Janaína de Aquino Ferraz. Pela confiança, pelo tempo dedicado a me ensinar um pouco do que sabe e por ter demonstrado muita competência na árdua tarefa de orientar uma desorientada.

Aos professores que tive após meu ingresso no Mestrado: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Magalhães dos Reis e Prof. Dr. Yûki Mukai. Pelos ensinamentos, pelo norteamento e pela acolhida. E aos gentis professores dos processos administrativos: os servidores e os estagiários do PPGLA.

Aos colegas do Mestrado que, durante as aulas e fora delas, dividiram anseios, angústias, realizações e planos. Nomeadamente ao Álvaro Gomes de Lima Ribeiro, presente desde a época que o Mestrado me era apenas uma curiosidade.

À Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, minha tia acadêmica, pela disponibilidade em me ajudar com muita presteza, mesmo que no último minuto.

Aos que me viram dando meus primeiros passos na área de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: os colegas do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) e do Instituto Cultural de Ensino de Português para Estrangeiros (ICEPE).

Por partilhar tantas ideias e pela amizade, à Dayana da Silva Gomes, à Elaine Batista Paulino e à Jakeline Pereira Nunes.

Às amigas e sócias: Eugenia Magnolia da Silva Fernandes, pelas risadas doces e pelos conselhos duros; e Renata Oliveira Silva, por compartilhar os sentimentos que perpassam seus dias e por toda a ternura ao ouvir os meus.

Aos amigos Caroline Bemfica, Fernando Fidelix, Laila Nunes e Patric Moreira. Meus primeiros anos de UnB foram muito mais divertidos ao lado deles.

Aos amigos de Ensino Médio, pela companhia não apenas nas terceiras quintas, mas em tantos outros momentos: Aline, Ana Carolina, Bernardo, Guilherme, Gustavo, Lorranye, Marcela, Marina e Tâmara.

À amiga de infância, Juliana Gonçalves Taveira, por ter me mostrado que a distância é difícil, mas incapaz de enfraquecer um sentimento sincero.

À amiga de alma, Luísa Cardoso Guedes de Souza, pelas gargalhadas proporcionadas desde os tempos pouco despertos em sala de aula, pela imediata empatia ao compartilhar tantas histórias e segredos e pelo apoio sem limites.

Às amigas lindas e inteligentes Alessandra², Ana Carolina, Bárbara, Bruna, Carolina, Rai e Vivian, pelo poder de sempre conseguirem colocar um sorriso no meu rosto.

RESUMO

Ao longo do último século, o papel desempenhado pelos textos literários no ensino de língua estrangeira deixou um ponto prestigioso para chegar a outro diametralmente oposto. De um dos principais materiais para o ensino de outras línguas, por apresentar uma forma linguística entendida à época como mais exemplar, esses textos foram quase que totalmente excluídos dos livros didáticos, uma vez que passaram a ser vistos como material pouco válido para o ensino já que não traziam gêneros discursivos comuns ao dia a dia dos falantes. No entanto, nos últimos anos do século XX houve uma preocupação em recuperar a funcionalidade que textos literários podem ter aos aprendizes de um idioma estrangeiro (DUFF; MALEY, 2007). Pela crença na riqueza da literatura como difusora não apenas da língua como da cultura e da história de um povo, na presente pesquisa verifico como ocorre a incorporação de textos literários a livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Essa averiguação é feita com base em análise multimodal, ou seja, atentando para a copresença de semioses que atuam na produção de sentido de um texto. Para tanto, cunhei as seguintes perguntas: Quais são as semioses que passam a integrar o texto literário quando ele é incorporado pelos livros didáticos? As propostas didáticas estimulam um trabalho com as diferentes semioses dos textos? Assim, é utilizado como referencial teórico especialmente a Teoria da Multimodalidade, que permite que sejam percebidas e interpretadas as diversas semioses que permeiam um texto. Com base na análise documental do *corpus*, elaboro quadros de parâmetros acerca de como têm acontecido essas inserções em alguns livros didáticos atualmente disponíveis no mercado. A partir desse levantamento, poderão ser pensados caminhos para a incorporação dessas produções artísticas a propostas didáticas trilhando caminhos similares aos já percorridos ou trilhando novos caminhos aperfeiçoados. Dessa forma, poderá ser possível propor aos alunos atividades que maximizem a potencialidade educacional que os textos literários detêm.

Palavras-chave: Análise multimodal. Textos literários. Português Brasileiro como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

Over the last century, the role played by literary texts in foreign language teaching left its once prestigious position and went to a diametrically opposed one. Once considered one of the most important resources to teach other languages, because they formerly presented a linguistic form regarded as exemplary, these texts were almost totally excluded from textbooks due to a lack of common discourse genres to the speaker's daily routine. However, over the last years in the twentieth century there was a concern with retrieving the functionality that the literary texts can have for foreign language learners (DUFF; MALEY, 2007). For the belief in the richness of literature to spread not only the language but also the culture and the history of a people, in this research I verify how does the incorporation of literary texts to textbooks of Brazilian Portuguese as a Foreign Language occur. This verification is done based on a multimodal analysis, that is, paying attention to the copresence of semiosis that act in the production of the meaning of a text. For that, I have formulated the following questions: Which are the semiosis that integrate a literary text when this is incorporated by textbooks? Do the didactic proposals encourage some work with the different text semiosis? The Theory of Multimodality is the research's main theoretical framework, allowing the various semiosis that constitute a text to be noticed and interpreted. Based on the documental analysis of the corpus, I elaborate parameter frames for how these insertions occur in textbooks available on the market. From these data, it is possible to analyze ways to incorporate artistic productions to didactic proposals, following known paths or new improved ones. In that way, it may be possible to propose activities to the students that maximize the educational potential that literary texts have.

Key Words: Multimodal Analysis. Literary Texts. Brazilian Portuguese as a Foreign Language.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Página 228 do *Falar, Ler e Escrever*.

Imagem 2: Real e ideal na inserção de *A Escada* de Millôr Fernandes.

Imagem 3: Ondas sonoras de *A Escada*.

Imagem 4: Trechos de maior intensidade e frase final.

Imagem 5: *Zoom* no poema e proposta de crescendo e decrescendo.

Imagem 6: *Zoom* na proposta pedagógica de *A Escada*.

Imagem 7: Real e ideal na inserção de *O Tempo e o Vento*.

Imagem 8: Dado e novo na inserção de *O Tempo e o Vento*.

Imagem 9: Capitão Rodrigo e vendeiro Nicolau.

Imagem 10: Inserção de provérbios no *Novo Avenida Brasil 2 – Parte I*.

Imagem 11: *Zoom* na ilustração 2.

Imagem 12: Inserção de provérbios no *Novo Avenida Brasil 2 – Parte II*.

Imagem 13: *Zoom* nos exercícios c) e f).

Imagem 14: *Gabriela, Cravo e Canela* de Jorge Amado.

Imagem 15: Poemas de Olavo Bilac.

Imagem 16: *Zoom* no enunciado.

Imagem 17: *Zoom* no poema *O Brasil* de Olavo Bilac.

Imagem 18: *A carteira* de Machado de Assis.

Imagem 19: *Zoom* no enunciado.

Imagem 20: *O Menino Maluquinho* de Ziraldo – Parte I.

Imagem 21: Real e ideal na inserção de *O Menino Maluquinho*.

Imagem 22: *O Menino Maluquinho* de Ziraldo – Parte II.

Imagem 23: Orientação para visitar o *site* do LD.

Imagem 24: Dado e novo no *site* do LD.

Imagem 25: Dado e novo na inserção de *O Menino Azul* de Cecília Meireles.

Imagem 26: Provérbios – Parte I.

Imagem 27: Real e ideal na inserção de provérbios.

Imagem 28: Existência de áudio.

Imagem 29: Ondas sonoras de provérbios.

Imagem 30: Provérbios – Parte II.

Imagem 31: Real e ideal na inserção de *São Bernardo* de Graciliano Ramos.

Imagem 32: Dado e novo na inserção de *São Bernardo* de Graciliano Ramos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Livros didáticos pesquisados.

Quadro 2: Número de textos literários por livro didático.

Quadro 3: Nome do texto literário, tipificação do gênero literário e passagem por processo de adaptação.

Quadro 4: Texto literário acompanhado por ilustração, áudio e exercício.

Quadro 5: Foco dos exercícios.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AC: Abordagem Comunicativa

GL: Gênero Literário

LD: Livro Didático

LE: Língua Estrangeira

MGT: Método da Gramática-Tradução

PBLE: Português Brasileiro como Língua Estrangeira

TL: Texto Literário

∅: Não consta

√: Sim

Sumário

Capítulo 1: Era uma vez...	22
1. Introdução	22
1.1 ... Uma senhora chamada Literatura.	22
1.2 A Literatura no Reino dos Livros Didáticos de Língua Estrangeira durante o século XX.	29
1.3 No ensino: os percalços encontrados e os percursos trilhados pela Rainha Literatura.	33
Capítulo 2: Referencial Teórico	37
2. Introdução	37
2.1 Por que inserir literatura no livro didático de Português Brasileiro como Língua Estrangeira?	38
2.1.1 Gramática, léxico e interpretação	40
2.1.2 Gêneros literários	42
2.1.3 Cultura: a necessidade de uma leitura multimodal	44
2.2 O lugar dos textos literários nos estudos multimodais	46
2.3 Os livros didáticos como textos multimodais	48
Capítulo 3: Metodologia	49
3. Introdução	49
3.1 Abordagem da pesquisa	50
3.2 Seleção da amostragem	51
3.3 Categorias de análise	52
3.3.1 Participantes	53
3.3.2 O dado e o novo	54
3.3.3 O real e o ideal	54
3.3.4 A projeção e a saliência	55
Capítulo 4: Análise dos Dados	57
4. Introdução	57
4.1 O quantitativo e as características dos textos literários nos livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira	59
4.2 Análise Multimodal	79
4.2.1 Excertos do <i>Falar, Ler e Escrever</i>	80
4.2.1.1 Lógica Organizacional do excerto 1	81
4.2.1.2 Lógica Organizacional do excerto 2	86
4.2.2 Excertos do <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	90
4.2.2.1 Lógica Organizacional do excerto 1	91
4.2.2.2 Lógica Organizacional do excerto 2	97
4.2.3 Excertos do <i>Terra Brasil</i>	98
4.2.3.1 Lógica Organizacional do excerto 1	98
4.2.3.2 Lógica Organizacional do excerto 2	103
4.2.4 Excertos do <i>Tudo Bem?</i>	106
4.2.4.1 Lógica Organizacional do excerto 1	106

4.2.4.2 Lógica Organizacional do excerto 2.....	112
4.2.5 Excertos do <i>Via Brasil</i>	114
4.2.5.1 Lógica Organizacional do excerto 1.....	114
4.2.5.2 Lógica Organizacional do excerto 2.....	122
Considerações Finais	126
Referências Bibliográficas	129

Introdução

Duff e Maley (2007) indicam que o papel da literatura no ensino de língua estrangeira (LE) sofreu várias interpretações ao longo do último século. No início, quando o Método da Gramática-Tradução (MGT) era soberano, textos literários (TLs) eram uma parte muito importante no ensino de LE porque representavam “modelos de boa escrita” e reuniam “ilustrações das regras gramaticais da língua”¹ (DUFF; MALEY, 2007, p. 3, tradução minha). Com o tempo, o estudo de LE que utilizava TLs como suporte começou a ser visto como parte de um método tradicionalista e ultrapassado e foi praticamente abandonado. Apenas mais recentemente é que “houve um notável renascimento do interesse pela literatura como um dos recursos disponíveis para o aprendizado de línguas”².

Dado que nesse contexto de ensino a literatura foi menosprezada por anos, ainda não é tão comum vê-la fazendo parte de livros didáticos (LDs) de LE. No entanto, isso traz um ponto positivo ao uso de TLs por professores de LE: caracterizada como incomum, a literatura embute em si o poder de quebrar a rotina nessas salas de aula. Especificamente quanto ao ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE), no qual se verifica em LDs uma baixa quantidade de propostas que trabalham TLs, a quebra do comum é mais perceptível. Oferecendo o novo, lugares incomuns têm a capacidade de estimular a criatividade e a criticidade do aluno e tendem a atraí-lo. Assim, a sala de aula pode se tornar palco dos mais variados debates oriundos das reflexões que os enredos de TLs podem proporcionar a seus leitores.

Entre algumas vertentes que versam sobre a função dos TLs, existem duas mais extremas. A primeira o vê como uma produção meramente artística. A segunda o utiliza de maneira exaustiva como recurso instrucional. No âmbito escolar, há que se considerar que quanto maior o número de gêneros utilizados como suporte, mais completo será o ensino. Assim, o equilíbrio consiste em utilizar TLs como um apoio didático que leve em consideração as informações sociais, culturais e históricas

¹ “Models of good writing and illustrations of the grammatical rules of the language”. (DUFF; MALEY, 2007, p.3)

² “Has been a remarkable revival of interest in literature as one of the resources available for language learning”. (DUFF; MALEY, 2007, p. 3)

presentes neles sem deixar de lado o fato de que essas obras existem devido a uma busca do ser humano pelo estético e são, portanto, um produto artístico.

Entre os gêneros, talvez sejam os literários aqueles que menos visam a aplicações práticas. A função do TL

não diz respeito ao famigerado 'pragmatismo' da sociedade de consumo que exige a permanente necessidade de que tudo tenha de ser útil, ou seja, tudo que existe na sociedade precisa servir para alguma coisa. Assim, o texto literário, como um texto estranho, não se enquadra no campo das necessidades urgentes e pragmáticas, funcionando, então, como um dispositivo estético próprio para desencadear prazer e provocar questionamentos acerca das verdades universais (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

No entanto, existe um paradoxo ao se tratar da funcionalidade dos TLs e da arte como um todo. Embora eles não sejam vistos como algo urgente à sociedade, eles são extremamente necessários ao ser humano que precisa manifestar suas dimensões existenciais mais profundas (JOUVE, 2012).

Utilizar TLs como recursos didáticos é oferecer aos aprendizes material de cunho complexo e completo. Com eles, é possível trazer diversas informações que se conectam à veia didática do TL.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Ao mesmo tempo, a partir do contato com TLs, é possível compreender as formas estéticas trabalhadas por escritores da língua-alvo e, possivelmente, os textos que mais atraem os leitores nativos. Assim, utiliza-se o TL como um recurso didático, mas sem deixar de vê-lo como a obra de arte que é, atingindo um equilíbrio entre as duas vertentes previamente citadas.

Sivasubramaniam (2004, p. 261-267, tradução minha) divide os benefícios do TL em duas categorias: na da "aprendizagem de língua"³ e na com "resultados educacionais e sociais"⁴. Com relação à aprendizagem de língua, ele afirma que o uso da literatura promove a aquisição da língua com a vantagem de se ter um

³ "Language learning dimensions". (SIVASUBRAMANIAM, 2004, p. 261)

⁴ "Educational and social outcomes". (SIVASUBRAMANIAM, 2004, p. 261)

contexto de leitura atraente. Como os alunos já precisam desenvolver as habilidades de ler e de escrever, a fim de decifrar os *inputs* da língua-alvo, é mais estimulante que eles o façam tendo à mão um texto lúdico. Além disso, TLs podem promover em sala de aula trocas de sentimentos e opiniões, desencadeando o potencial de diálogo dos alunos.

Com relação à categoria garantidora de que o uso da literatura no ensino de LE traz resultados educacionais e sociais, Sivasubramaniam (2004, p. 265, tradução minha) enfatiza que existe “uma necessidade de pedagogias que estimulem a aquisição de experiência e a consequente habilidade de resposta dos alunos, a fim de ajudá-los a compreender a natureza dialética da sua leitura e da sua escrita”⁵. A literatura permite que o leitor viva o que não viveria em sua vida real. Ele pode visitar terras distantes em outros tempos e conhecer pessoas diferentes das que ele conhece. Nesses novos cenários, ele encontra diversas imagens de aventura, amor, ódio, violência, vitória e derrota. Como resultado, as percepções de experiências da vida real se tornam mais nítidas e mais profundas, contribuindo para que os leitores ampliem seus conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas.

Socialmente, conhecer obras literárias está relacionado com maior desenvoltura intelectual, uma vez que o leitor precisa de conhecimentos extratextuais para atingir a plena compreensão da obra. Se a realização de um debate sobre determinado texto ou determinada obra literária for um dos objetivos finais do professor, para deixá-lo mais consistente, há que se fazer mais do que uma mera leitura do texto em si. É preciso fazer uma leitura visando a compreender os contextos sócio-históricos, políticos e econômicos que originaram aquele discurso, ainda que esses contextos sejam totalmente fictícios, oriundos da imaginação do autor. Assim, ficará mais fácil e coerente para o aluno reagir a dois dos estímulos que a literatura pode lhe oferecer, quais sejam, segundo Lazar (2009, p. 15, tradução minha): “o de auxiliá-los a desenvolver a sua capacidade de interpretação e de expor suas opiniões e sentimentos”⁶.

Lazar justifica o uso da literatura na sala de aula de LE dizendo que ela

⁵ “The need for pedagogies of experience and response in order to help students understand the dialectic nature of their reading and writing.” (SIVASUBRAMANIAM, 2004, p. 265)

⁶ “It develops students’ interpretative abilities and it encourages students to talk about their opinions and feelings”. (LAZAR, 2009, p.15)

expõe o aluno a temas novos e complexos, e a usos não esperados da língua. Um bom romance ou uma história curta podem ser particularmente emocionantes, já que envolvem os alunos num suspense para saber o desenrolar do enredo (2009, p.15, tradução minha)⁷.

Pode ser ainda que nem todos os alunos demonstrem interesse por algum enredo, mas, no geral, a literatura costuma ter a capacidade de atrair o leitor mais do que de afastá-lo. Essa busca por saber o desenrolar da história é divertida e prende a atenção do aluno. Com isso, debates poderiam ser estimulados pelo professor não apenas ao término da leitura, mas durante o processo de familiarização com o TL. Estimulando a curiosidade do leitor em saber o que acontecerá com um personagem, ele se vê motivado a seguir a leitura, ainda que encontre alguma dificuldade com a língua.

Ainda segundo Lazar (2009), outra característica relevante é que TLs são materiais de composição extradidática, mas que podem ser encontrados em vários níveis de dificuldade. Isso permite que, desde os níveis mais básicos, o professor os utilize, se souber escolher textos compatíveis com as habilidades dos aprendizes, o que favorece um trabalho mais diversificado em sala de aula. Aqui cabe ressaltar que essas escolhas devem ser bem feitas para não desestimular os aprendizes, o que pode acontecer caso eles não sejam capazes de compreender a narrativa por ainda não terem o grau de domínio linguístico necessário para tanto.

A leitura em sua concepção mais abrangente permite desenvolver ainda a moral⁸ daquele que lê, pois estimula o julgamento imbuído em todos nós. No entanto, para realizar julgamentos mais justos, é importante compreender o contexto e compreender o contexto é buscar inteirar-se de informações por vezes além-obra. Procurar entender por que determinada personagem tomou certa atitude torna-se mais fácil se o leitor compreende a cultura na qual ela cresceu e os hábitos da sociedade que a produziram. Utilizar a literatura de um povo como suporte ao ensino de LE é ensinar igualmente cultura.

⁷ “Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unraveling the plot.” (LAZAR, 2009, p.15)

⁸ No sentido de valores referentes às regras de conduta pautadas na ideia do que é certo ou errado, do bem e do mal.

Quando se trabalha TLs considerando seu caráter artístico, é possível demonstrar o valor cultural que determinados produtos literários possuem para o povo e uma possível significância atemporal talvez devido a uma organização social que pouco mudou desde a época em que a obra foi escrita até os dias atuais. Estimular o acesso do aluno de PBLE a esse tipo de texto é dar-lhe ainda a possibilidade de conhecer mais variantes da língua que ele estuda e ajudá-lo a tomar conhecimento real da dimensão de um país continental como o Brasil.

Outro aspecto interessante dos TLs é que eles adentram outros suportes que costumam ser mais acessíveis aos alunos, inclusive em termos de leitura. A outros suportes, refiro-me, por exemplo, à película (filmes), ao som (música), à TV (telenovela e minisséries), ao gibi (*graphic novels* e histórias em quadrinhos), à tela (quadros) e à pedra (escultura). A possibilidade de relacionar um TL a outras obras já conhecidas ou que viriam a ser conhecidas se proporcionado pelo professor ou de maneira autônoma e casual ao longo da vida desperta o interesse do aluno, que pode passar a apreciar o texto-base que inspirou a criação de obras de outros suportes.

Usar TLs como apoio ao aprendizado de LE é uma escolha criativa que pode propiciar bons resultados ao desenvolvimento dos alunos desde que seu uso seja recontextualizado à organização e aos anseios da sociedade contemporânea da Era Digital. Em outras palavras, o uso de TLs deve ser feito, nos dias de hoje, de forma diferente a de como era feita décadas atrás, quando se focavam apenas a organização e o significado das palavras. Para isso, é importante que haja atenção ao máximo possível de recursos semióticos que esses textos apresentam, instigando a leitura multimodal do TL, isto é, a leitura que considere todos os códigos semióticos envolvidos na construção do significado dele. E essa interpretação multimodal está num nível muito mais profundo do que a mera interpretação do que está escrito.

Os TLs são materiais extremamente ricos em neologismos, em figuras de linguagem, em expressões idiomáticas e em outros recursos linguísticos, e são extremamente ricos também em marcas culturais, tanto em seu conteúdo quanto em sua forma. Deste modo, ao se trabalhar os novos recursos linguísticos com os quais os alunos se depararão, é possível tratar de aspectos culturais presentes nas

atitudes das personagens e também de aspectos quanto à forma dos TLs criados por determinado povo, como o *haikai* no Japão ou o cordel no Nordeste do Brasil.

Com relação ao vocabulário, ao ler esses textos, o aprendiz é exposto a uma série de palavras novas, mas que possivelmente podem ser compreendidas em seu contexto, se a escolha dos textos a serem trabalhados tiver sido bem pensada. De maneira menos consciente, essas palavras são absorvidas e o aluno percebe as situações nas quais elas são usadas. Um contexto significativo para o falante torna o aprendizado mais efetivo do que se ele recebesse o *input* em situações isoladas. Hill (1986) indica que esse é o processo pelo qual o falante nativo passa. A maior parte do vocabulário adquirido por um nativo é inferido após este encontrá-lo dentro de um contexto. Encontrando vocabulário dentro de usos contextualizados, o aprendiz poderá internalizá-lo de maneira mais efetiva, apesar de subconsciente. É exatamente essa ideia de assimilação subconsciente que aproxima esse processo da aquisição.

Os TLs têm ainda a vantagem de poderem ser encontrados em diferentes gêneros literários (GLs) como contos, fábulas, peças de teatro, cordel, crônicas, romances, poemas, entre vários outros. Devido à sua construção, cada um desses gêneros pode impactar o processo de aquisição de LE de uma forma, pois cada um deles tem marcas e características específicas de sonoridade, de níveis de linguagem ou de semelhança com a oralidade, por exemplo.

Com relação ao LD de Língua Portuguesa, Marcuschi (2003, p. 24) ressalta que ele “é um suporte que contém muitos gêneros, que mesmo depois de reunidos no livro continuam com suas especificidades”. Isso significa que todo gênero, ao ser inserido no LD, sofre o que o Marcuschi chama de reversibilidade de função uma vez que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2003, p. 13). A reversibilidade de função não significa que a incorporação de gêneros pelo LD muda as identidades de gênero, e sim apenas que ela lhes dá outra funcionalidade. Normalmente, qualquer texto que sai de seu suporte original para entrar num LD deixa de servir ao seu objetivo inicial para servir a um objetivo didático.

O que acontece então com os TLs inseridos em LDs – e com os demais textos transferidos de seu suporte original, é que eles passam por uma ressemiotização. Segundo Iedema (2003, p. 41, tradução minha) “ressemiotização se trata de como a produção de sentidos muda de contexto para contexto, de prática para prática, ou de um estágio da prática para o próximo”⁹. Ao saírem de seu suporte original para compor um LD, os TLs costumam receber ilustração, áudio, comando (enunciado), proposta pedagógica, etc. No caso dos TLs, não se trata mais do mesmo tipo de leitura e nem é mais o mesmo leitor da obra literária original. Por meio de análise multimodal sobre como ocorre essa incorporação no LD, pode-se perceber se as novas semioses que o TL recebe ao fazer essa transferência de suporte são utilizadas de maneira efetiva.

Dessa forma, as perguntas que pretendo responder com essa pesquisa são: Como ocorre a inserção de TLs nos LDs de PBLE? Quais são as semioses que passam a integrar o TL quando ele é incorporado pelos LDs? As propostas didáticas estimulam um trabalho com as diversas semioses que compõem esses textos? Assim, será possível verificar se a inserção desses textos é feita de forma a favorecer ou não a leitura multimodal de todos os recursos semióticos envolvidos na composição de significados dos textos trabalhados ou se as semioses que integram os TLs são subutilizadas.

Como objetivos principais, procuro atentar para a importância de se usar gêneros literários no ensino de PBLE, verificar a qualidade das propostas didáticas com TLs em LDs de PBLE e contribuir para a confecção de futuras produções didáticas que utilizem TLs como textos motivadores.

A fim de criar um ambiente propício para a fundamentação da necessidade de realizar esta pesquisa, no Capítulo 1 trago informações que tentam esclarecer o que é literatura e porque ela é essencial ao homem e, conseqüentemente, ao aprendiz de LE. Trago ainda um panorama quanto ao papel desempenhado pela literatura durante o século XX dentro do contexto de ensino-aprendizagem de LE. Por último, cito os principais percalços encontrados pela literatura e os caminhos que foram trilhados para que ela fosse novamente respeitada dentro desse âmbito.

⁹ “Resemiotization is about how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next.” (IEDEMA, 2003, p. 41)

No Capítulo 2 exponho os motivos pelos quais acredito que TLs devem ser inseridos em LDs de PBLE. Para isso, cito autores que concordam com a validade que o GL tem para o ensino de línguas tanto por possuir aspectos culturais quanto por permitir o desenvolvimento de habilidades interpretativas, gramaticais e lexicais. Abordo ainda o lugar que os TLs receberam dentro dos estudos multimodais e também o LD como um texto multimodal, uma vez que ele é um emaranhado de gêneros discursivos ressemiotizados para atender a demandas didáticas.

No Capítulo 3 discorro sobre a metodologia desta pesquisa: abordagem, seleção da amostragem e categorias analíticas utilizadas para averiguar a forma como os TLs são incorporados aos LDs de PBLE. Cabe indicar que as categorias de análise são oriundas, majoritariamente, da Gramática Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006). No entanto, como esse método foi desenvolvido para investigação primordial de imagens estáticas, há o acréscimo de uma categoria que analisa como fica o som que os TLs recebem quando se transformam em áudios que compõem os LDs.

É no Capítulo 4 que procedo à análise dos dados. Após levantar o quantitativo e as características dos TLs inseridos em LDs de PBLE, parto para a análise multimodal de dois excertos de cada um dos LDs selecionados. Cada excerto foi escolhido com base em critérios que observam o foco que os exercícios receberam por parte das autoras. A partir dessa análise, é possível identificar os momentos em que as novas semioses recebidas pelo TL são bem exploradas e os momentos nos quais o trabalho proposto não considera o poder que essas semioses podem ter na construção de significado do texto e na compreensão do uso social dele.

Por fim, apresento as considerações advindas desta investigação.

Capítulo 1: Era uma vez...

Estabelecer, afinal, o que uma coisa é pode não valer tanto a pena. Desconfio [...] que a literatura continuará a ser o que é para cada um, independente do que outros digam (LAJOLO, 1986, p. 25).

1. Introdução

Neste capítulo procuro trazer informações que contribuam para a percepção do lugar destinado à literatura na vida dos seres humanos. Para tanto, trago algumas definições acerca do que é literatura e quais foram as principais funcionalidades atribuídas a ela ao longo dos séculos. Em seguida, faço uma revisão histórica acerca do papel que TLs tiveram quando dentro de sua função instrucional, mais especificamente voltada ao ensino de LE durante o século XX. Prossigo elencando os percalços de se ensinar (com) literatura para alunos de LE e os percursos trilhados para que a literatura se livrasse de amarras que dentro do ensino de LE a ligavam ao mal. A partir dessa contextualização, acredito ser possível dar continuidade à reflexão sobre a legitimidade que há em se utilizar TLs como recurso didático no ensino de PBLE.

1.1 ... Uma senhora chamada Literatura.

Seria pretencioso, além de frustrante, tentar encontrar uma definição única e certa para esta que atende por Literatura. Encontrar-se-iam várias possibilidades, várias ideias, várias opiniões e várias tentativas de respostas que não necessariamente convergiriam para uma verdade. Lajolo (1986, p. 25) já diria que não adianta buscar uma definição correta para atribuir à literatura simplesmente porque cada tempo e cada grupo social tem sua própria resposta para explicar o que ela é. No entanto, é possível que percorramos alguns dos momentos nos quais a literatura recebeu uma aceção, a fim de entendê-la melhor.

No século IV a.C. o filósofo grego Aristóteles escreveu uma obra que hoje é conhecida como *Poética*. Nela existe um conceito que aponta para o que hoje se identifica como literatura muito embora essa arte, à época da criação da obra

mencionada, ainda não tivesse recebido um nome: “A arte que se utiliza apenas de palavras, sem ritmo ou metrificadas, estas seja com variedade de metros combinados, seja utilizando uma só espécie de metro, até hoje não recebeu um nome” (ARISTÓTELES, 1981, p. 19). Ressalto que o nome faltava a essa arte, mas havia nomes para alguns GLs como comédia, epopeia, fábula e poema.

Andando alguns séculos e retomando as bases etimológicas da palavra literatura se chega ao termo latino *littera* – letra. Derivado de *littera*, o termo latino *litteratura* corresponderia à cultura do letrado, daquele que domina um conjunto de habilidades necessárias para se produzir textos. Deixo essa definição apontando para um conjunto de habilidades necessárias para se produzir textos e não para um conjunto de habilidades necessárias para se usar letras – ou seja, escrever – uma vez que

extensos poemas narrativos como a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, as sagas islandesas e o *Beowulf* anglo-saxônico foram, presumivelmente, cantados ou entoados por rapsodos e bardos profissionais, séculos antes de terem sido passados a escrito. Para que possa abranger essas e outras obras verbais, é útil considerar a literatura uma arte verbal, *lato sensu*, deixando em aberto a questão sobre se as palavras são escritas ou faladas (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 9).

Apesar da lembrança da existência de textos orais do que conhecemos hoje como literatura, é pertinente ressaltar que, historicamente e considerando a acepção primeira da palavra, é mentiroso dissociar literatura de escrita. Desde sua origem, o termo literatura se relaciona à escrita e tem um caráter de saber que se constrói a partir de uma série de leituras. Assim, tampouco é possível dissociar escrita de poder uma vez que ter conhecimento empodera o homem. Dominar a escrita permitia até mesmo um lugar diferenciado dentro de sociedades estamentais¹⁰. À escrita sempre coube uma função muito mais prestigiosa do que à oralidade. Assim, a literatura era, inevitavelmente, muito mais ligada à capacidade de escrever do que à capacidade de narrar. Lajolo (1986, p. 29) é pertinente ao atentar para o fato de que mesmo até hoje, séculos após o surgimento da palavra literatura, “o parentesco letras/literatura continua em expressões como cursos e academias de letras, homens letrados, belas-letras”.

¹⁰ Sociedades divididas em grupos definidos pelo nascimento de seus componentes. Normalmente, não há possibilidade de mobilidade social.

Lopes (2010, p. 1) indica que a palavra literatura, nas línguas europeias até meados do século XVIII, foi usada para designar “o saber, o conhecimento, as artes e as ciências em geral”. Quando se queria falar do que chamamos atualmente de *corpus* literário se utilizavam palavras como “poesia”, “prosa”, entre outras palavras mais conhecidas atualmente como GLs. Jouve (2012, p. 30) também aponta para essa informação de que no século XVIII literatura era um termo que englobava “perfeitamente tanto as obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética”. Dessa época, justifica-se um dos usos que o vocábulo tem hoje, mas que nada tem a ver com arte: esse uso abrange qualquer expressão escrita, mesmo científica, e serve para tratar de um conjunto de obras escritas sobre uma determinada área.

Segundo Jouve (2012) é mesmo a partir do século XIX que o termo literatura se firma como algo que designa o uso estético da linguagem escrita. E passa, assim, a ser o termo primeiro para denominar a arte que se expressa por meio de palavras. A definição que enxerga a literatura como uma arte é, inclusive, a definição principal que aqui abordo uma vez que essa ideia remonta à Antiguidade. Portanto, entendo que a origem da existência da literatura reside na necessidade de uma arte escrita.

Talvez a maneira mais antiga e mais venerável de se descrever a literatura como arte seja considerá-la uma forma de imitação. Isto define a literatura em relação à vida, encarando-a como um meio de reproduzir ou recriar em palavras as experiências da vida, tal como a pintura reproduz ou recria certas figuras ou cenas da vida em contornos e cores. Poderíamos dizer que a tragédia Édipo, de Sófocles, “imita” ou recria as lutas íntimas de um homem soberbo e poderoso que, lentamente, foi forçado a reconhecer e render-se à terrível verdade de que era, involuntariamente, culpado de parricídio e de incestuoso casamento com a própria mãe (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 18).

No entanto, apesar de na Antiguidade terem atribuído um caráter de arte à literatura porque ela era considerada uma imitação, Danziger e Johnson (1974), ao tentar elucidar essa ideia, acabam por fugir dela. Eles indicam que a literatura é mesmo uma imitação da vida, mas que ela imita a vida de maneira recriada. Ou seja, se a literatura no fundo não imita e sim recria, perde-se a necessidade de que ela ou qualquer arte deva ser como um espelho, que apenas reflete as coisas da maneira como elas são. Desviando a palavra imitação para recriação, entendo que Danziger e Johnson não encontram na ideia de imitação a melhor definição para literatura,

nem mesmo para arte.

Como o conceito de imitação pode ser interpretado de formas tão diversas e contrastantes, devemos admitir que tende a ser demasiado vago, para os nossos propósitos, como descrição da literatura. De qualquer modo, o próprio termo *imitação* não é de todo desejável, visto que o leitor moderno poderá atribuir-lhe algo do sentido negativo que tinha para Platão – o sentido de que literatura é *unicamente* uma imitação, que não é a coisa verdadeira ou real. [...] Como são poucos, hoje em dia, os que aceitam essa concepção puritana da literatura, seria bom evitar um termo que [...] possui conotações tão enganosas (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 21).

Como elencado acima, é mesmo possível encontrar essa ideia de imitação em *República*, de Platão. Numa parte do diálogo entre Sócrates e Adimanto, Sócrates explica que “poetas fazem a sua narrativa por meio da imitação” a partir do momento em que assumem o lugar da personagem tentando reproduzir sua fala e seus trejeitos (PLATÃO, 2014, p. 84). Porém, a imitação é algo visto por ele como pejorativo e, assim, seria prudente que se evitasse as artes que se distanciam demasiadamente da realidade. Já Aristóteles não acreditava na imitação afastada da realidade como algo completamente negativo. Ele via a imitação como uma característica comum às artes e que vinha de uma propriedade perfeitamente natural ao homem. Essa capacidade de imitação, inclusive, o diferia dos demais animais.

Querer impor às artes a obrigação de ser uma imitação fiel da realidade as deixa restringidas ao mundo do que é possível aos homens. O possível ao homem é muito raso para a arte da literatura, pois, ainda que algo pareça impossível à realidade humana, não é impossível dentro da imaginação. A literatura pode e deve carregar consigo o mais fantasioso e utópico dos contextos se assim for necessário. Nesse aspecto, Aristóteles (1981) possuía uma visão mais abrangente de arte e a concebia também como uma criação que poderia sair por completo do plano real e se materializar dentro do impossível.

No capítulo IX da *Poética*, o aluno de Platão indica que o trabalho do historiador e a obra do poeta diferem entre si porque “um narra acontecimentos e o outro, fatos quais podiam acontecer” (ARISTÓTELES, 1981, p. 28). Esses “fatos quais podiam acontecer” seriam possíveis a partir do ponto de vista da verossimilhança ou a partir do ponto de vista da necessidade encontrada pelo autor. Embora a verossimilhança possa ser um dos componentes da obra poética, ela não

impede o ato experimental do impossível (BRANDÃO, 1981). Como Aristóteles indica no capítulo XXIV (1981, p. 48), “quando plausível, o impossível se deve preferir a um possível que não convença”. Assim resumo: a poesia narra o que poderia ter acontecido, o verossímil, mas também narra o que jamais aconteceria, o impossível, de acordo com as necessidades encontradas pelo poeta.

Eu diria que, presentemente, a ideia de “imitação” da vida a que atribuem à literatura se encaixa melhor à proximidade que ela tem com os conflitos inerentes aos seres humanos, que são possíveis porque estão ligados à realidade. Quanto à realidade, Amora (1992, p. 50) chama atenção para a existência de dois tipos de concepção para ela. Uma diz respeito à concepção racional e universal e a outra à concepção intuitiva e individual. Esta “é o modo que cada um de nós tem de sentir a si mesmo e ver a realidade externa”. Aquela “é o modo como a inteligência humana, trabalhando segundo regras específicas [...], interpreta a realidade psicológica ou física”. Enquanto a concepção racional e universal está ligada ao não literário, a concepção de um TL só pode expressar o intuitivo e o individual.

Tomo, portanto, a ideia de que literatura é uma arte, mas que arte não pode ser relacionada apenas à ideia de imitação. Entendo ainda que fico novamente diante de um novo conceito bastante subjetivo e, por conseguinte, de difícil definição. Apesar disso, trago uma tentativa de Lapesa (1995, p. 9, tradução minha) de definir o que é arte:

Arte é a atividade espiritual por meio da qual o homem cria obras com fins de beleza. Todo ser humano [...] experimenta a necessidade de representar suas imaginações, ideias ou sentimentos em forma bela. Essa necessidade se satisfaz graças à criação artística.¹¹

Jouve (2012, p. 15) afirma que, historicamente, “a palavra ‘arte’ vem designando há muito tempo os artefatos que suscitam o sentimento do belo”. Portanto, se a arte muda é porque o conceito do que é belo mudou muito mais do que a ideia que se tem do que é arte. Chego à conclusão de que a literatura então seria uma arte que, como todas as outras artes, busca, a princípio, a beleza. Porém, a essa ideia de suscitação do sentimento do belo, acrescentaria o caráter subversivo

¹¹ “Arte es la actividad espiritual por medio de la cual crea el hombre obras con fin de belleza. Todo ser humano [...] experimenta la necesidad de representar em forma bela sus imaginaciones, ideas o sentimientos; esa necesidad se satisface gracias a la creación artística.” (LAPESA, 1995, p. 9).

da arte. A arte não é algo que existe apenas devido à necessidade que o ser humano tem de buscar o que é belo e aos sentimentos calmos e bons que esse encontro proporciona. Ela existe também porque existe a necessidade de chocar e de incomodar. Devido a seu caráter perturbador, a arte é capaz de trazer grandes inquietações ao homem.

Além da definição da já destrinchada Teoria da Imitação, a literatura recebe uma definição oriunda de sua relação com o seu público, chamada de Teoria do Efeito e outra definição oriunda de sua relação entre o texto e seu criador, chamada de Teoria da Expressão (DANZIGER; JOHNSON, 1974). De acordo com a Teoria do Efeito, a literatura seria algo capaz de exercer nos leitores efeitos de ordem emocional a fim de proporcionar prazer. Já a Teoria da Expressão a vê como aquilo que é um produto do escritor.

Dentro da Teoria do Efeito, existe uma corrente que caracteriza a literatura como algo que existe para puro deleite, mas também existe uma corrente que acredita que ela serve ao mesmo tempo para deleitar e instruir, uma vez que o deleite e a instrução são indissociáveis: “para que possa instruir, a literatura deve causar prazer; ou, alternativamente, para deleitar, ela também precisa instruir” (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 23). Claro que não excludo aqui a definição que dão à literatura como algo que visa ao entretenimento, mas essa definição que se refere à geração de emoções que a literatura causa no leitor é de cunho muito psicológico e particular, pois cada pessoa reage de uma determinada forma aos mesmos estímulos recebidos. Tampouco elimino a definição que dão à literatura como algo que visa a instruir seus leitores, mas essa não é sua razão de existir primeira e assim, sozinha, a Teoria do Efeito não pode definir literatura.

Já com relação à Teoria da Expressão, a literatura é vista como um produto da necessidade de catarse. Basicamente “uma forma de expressão – e expressão no sentido básico de um processo pelo qual sentimentos fortes e irreprimeis são publicamente revelados” (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 24). No entanto, essa definição também se mostra um tanto quanto subjetiva porque não há como determinar que o processo de criação do TL se deu a partir da carência do autor em liberar determinados sentimentos.

Concluo então indicando que, embora as definições que apontem para literatura como arte, como produto de deleite e instrução ou como forma de catarse sejam válidas, elas se mostram insatisfatórias se sozinhas. Responder à pergunta “O que é literatura?” implica a capacidade de aceitar que nem tudo é apenas uma única coisa e que essa é uma daquelas perguntas que possuem várias respostas possíveis.

Quanto à sua função, poder-se-ia dizer que todas as tentativas de definição dadas à literatura imbuíam em si suas funcionalidades. Assim, a literatura tem função, primordialmente, artística e estética, apesar de todo o utilitarismo que tentam atribuir a ela. Antes de tudo, ela é uma expressão artística.

Inicialmente, nada impede alguém de se servir de uma obra de arte para fins utilitários. Mas é óbvio que assim ela é desviada de sua vocação primeira. Se utilizamos uma tela de Rembrandt para “remendar uma porta”, um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos ou um romance de Sade para estimular a imaginação erótica, não os recebemos como obras de arte: objetos não artísticos poderiam facilmente cumprir as mesmas funções (JOUVE, 2012, p. 22).

Ela tem também funções de entretenimento e de instrução já que deleita e instrui e também funções catárticas, incluindo dentro dessa purificação a necessidade do sujeito de expurgar quantos sentimentos são existentes no mundo, desde uma revolta que dará ao texto uma função de denúncia a um amor reprimido que dará ao texto uma função de canal para desabafo.

Quais seriam então as implicações da inclusão de TLs nos LDs de PBLE considerando que a literatura é um produto extremamente complexo? Seguindo a ordem arte-entretenimento/instrução-catarse, afirmo que tal substância apresentará:

- a) O conceito de belo e igualmente de subversivo de uma determinada época para o povo brasileiro;
- b) A capacidade de entreter ao passo que ensina um leque de temas referentes à língua, à cultura, à história e à geografia do Brasil;
- c) A possibilidade de ver como os artistas brasileiros expõem sentimentos e encorajar os alunos a exporem os seus.

Procedo então à delimitação de um panorama que nos indica o lugar a que coube os TLs no ensino de LE durante o século XX.

1.2 A Literatura no Reino dos Livros Didáticos de Língua Estrangeira durante o século XX.

Quando se lança um olhar aos principais métodos e às principais abordagens de ensino de LE adotadas durante os últimos séculos, deparamo-nos com o MGT, com o Método Direto, com o Método Audiolingual e com a Abordagem Comunicativa (AC). Destes, o MGT é o mais antigo e, portanto, a que mais tempo teve para duras críticas receber. Ao utilizá-lo, depreende-se que o ensino da LE dar-se-á utilizando a língua materna do aluno. Suas etapas essenciais consistem na memorização de vocabulário, no conhecimento das regras para unir o vocabulário aprendido em sentenças e na prática de tradução e versão de TLs, objetivando que o aluno possa apreciar também a literatura da LE estudada.

Leffa (1988) indica que o MGT surgiu diante do interesse que existia pelas culturas grega e latina na época do Renascimento. Nessa época, o conceito de cultura se restringia à produção artística. Os TLs eram considerados produções artísticas de nível superior e por isso a ênfase desse método se concentrava nesses textos e, conseqüentemente, na forma escrita da língua. Nesse modelo, bastava a habilidade de leitura dos autores clássicos do idioma estudado para indicar a proficiência do aluno, ainda que ele fosse incapaz de pronunciar corretamente frases simples. Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 11, tradução minha) “era reconhecido que os estudantes talvez nunca usassem a língua-alvo, mas o exercício mental de aprendê-la seria benéfico de todo jeito”¹². A posição central ocupada pelo professor, detentor do saber, subutilizava o potencial dos TLs uma vez que pouca iniciativa era atribuída ao aprendiz e não se ia muito além da construção sintática e semântica do texto. Quando se rompeu com o MGT, o uso de TLs em contextos de ensino-aprendizagem de LE foi considerado retrógrado e caiu no ostracismo.

¹² “It was recognized that students would probably never use the target language, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway.” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11).

Nada impedia, no entanto, que a literatura continuasse a fazer parte dos conteúdos que deveriam ser estudadas por um aluno de LE. De acordo com Stern (1983, p. 247-259 apud SIVASUBRAMANIAM, 2004, p. 260), na Alemanha, após a 1ª Guerra Mundial e em todo o período entreguerras, foi aplicado ao ensino de LE um movimento chamado *Kulturkunde*. À época, os educadores alemães perceberam neste movimento uma força unificadora, pois ele integrava o ensino da língua alemã, da literatura alemã, da história alemã e da geografia da Alemanha em apenas um núcleo de práticas educativas.

Ainda segundo Stern (1983, apud SIVASUBRAMANIAM, 2004), para alguns educadores o *Kulturkunde* permitia que se compreendesse a história das ideias de outros países. Por isso, os professores de LE eram incentivados a se concentrar em leituras considerando o seu contexto externo. Em vez de simplesmente ler um autor, eles deveriam ler o autor observando a escola literária a qual ele pertencia e observando também as ideologias culturais e políticas da época. Dessa forma, ele teria uma visão macro do objeto de estudo e poderia compartilhá-la com os alunos.

Para Springer (1933, p. 168, tradução minha) *Kulturkunde* significaria em seu sentido mais amplo “o conhecimento da civilização alemã em todas as suas manifestações, incluindo língua e literatura”¹³. Mas também significaria, em seu sentido mais estreito,

o conhecimento apenas dos ambientes físicos e do fundo cultural, ou seja: as condições geográficas, etnológicas, sociais e econômicas, os movimentos religiosos e culturais e as tendências políticas das quais as criações de arte e de literatura se originam.¹⁴

Essa proposta não ficou isenta de críticas, mas se mostrava, à época, mais completa do que a proposta do MGT, uma vez que ia além de estruturas sintáticas e semânticas.

Sivasubramaniam (2004) lembra que no mesmo período entreguerras, o ensino de cultura no Reino Unido e em suas colônias e ex-colônias e nos Estados

¹³ “The knowledge of German civilization in all its manifestations including language as well as literature.” (SPRINGER, 1933, p. 168).

¹⁴ “The knowledge of the physical surroundings and the cultural background only, that is: of the geographical, ethnological, social and economic conditions, of the political, cultural, religious movements and tendencies, out of which the creations of art and literature grow.” (SPRINGER, 1933, p. 168).

Unidos da América foi focado em instituições históricas e costumes, bem como nas contribuições do país estrangeiro para a civilização humana, já que o objetivo era perceber qual era a estrutura subjacente de uma nação estrangeira além de avaliar obras literárias e artísticas à luz do princípio da *Kulturkunde*. A literatura ainda possuía, portanto, um lugar de destaque no ensino de línguas, pois havia a pressuposição de que os alunos só apreciariam e dominariam a língua-alvo se estudassem aquela considerada sua mais suprema forma de expressão.

Porém, uma grande ruptura no paradigma do ensino de LE aconteceu no final dos anos 1960. Foi na segunda metade do século XX que se viu, de forma mais evidente, a chegada de uma nova tendência ao ensino de LE. Essa nova tendência era a AC. A AC indicava a importância de que o ensino fosse voltado à comunicação e à interação social e que se trouxesse o mundo real dos falantes para dentro da sala de aula. Outros materiais como reportagens e encartes publicitários, por exemplo, passaram a ser majoritariamente usados pelos professores porque faziam parte do dia a dia dos falantes, diferentemente da literatura, composta por textos de gênero discursivo que não são facilmente encontrados em situações comunicativas diárias e aos quais não se acreditava que o falante estivesse exposto diariamente. Entendia-se que a linguagem utilizada nos TLs não era compatível com a linguagem falada na vida cotidiana e, portanto, não haveria motivos para usá-los.

Indico, no entanto, que a literatura ainda era estudada nos cursos superiores de várias universidades do mundo porque, quanto à formação profissional do professor de LE, ela jamais perdeu prestígio. Essa grande ruptura com o MGT ocorreu na formulação de LDs e na sala de aula de cursos livres de línguas. Essa permanência da literatura no limbo durou aproximadamente 20 anos e foi apenas na década de 1980 que voltou a se criar a consciência da importância do uso de TLs em sala de aula de LE, uma vez que “TLs são exemplos de linguagem em uso. Eles são exemplos de comunicação real em contextos sociais reais”¹⁵ (McCARTHY; CARTER, 1994, p. 135, tradução minha).

Assim, após esse período de exclusão, esses textos ressurgiram timidamente em LDs de LE, mas nesse momento era preciso mais do que apenas dar aos alunos

¹⁵ “Literary texts are examples of language in use. They are instances of real communication in real social contexts.” (McCARTHY; CARTER, 1994, p. 135).

acesso aos clássicos da literatura: era necessário deixar de primar apenas pela estética e catalisar competências críticas e culturais. Era importante que nessa reintegração da literatura ao ensino de línguas fosse observada a potencialidade que ela detém como um meio capaz de estimular a comunicação, a imaginação, a criatividade, a inteligência emocional, entre outras aptidões. Além disso, era preciso que o trabalho com o TL se aproximasse das necessidades de um leitor que vive um marco histórico: a entrada na Era Digital; uma Era na qual os interlocutores estão extremamente expostos a diversas semioses que devem ser lidas para que se compreendam textos em sua totalidade. Essa habilidade vai muito além de se fazer uma leitura objetivando somente a tradução ou a versão e, portanto, trabalhar TLs como no MGT não funcionaria mais para o aprendiz da transição entre o século XX e o século XXI.

A nova roupagem dada ao uso de literatura em sala de aula de LE trouxe um equilíbrio entre a utilidade que o TL pode ter no contexto de ensino e o que pode ser estimulante para o aprendiz moderno e ativo. Descentralizar o poder, retirando-o das mãos do professor, por ser o que detém maior conhecimento linguístico, e permitir que o aluno compartilhe o que sabe, pois também é detentor de conhecimento, faz significativa diferença. Segundo Rubin e Thompson (2000, p. 89), uma vez que o leitor ativa seu cérebro na busca de seus conhecimentos prévios para realizar uma leitura, existe mais uma prática ativa do que passiva. Desta forma, a prática de compreensão textual é compatível com o aprendiz da Era Digital que, normalmente, se move na busca pela formação de significado e não espera, passivamente, que as informações cheguem a ele.

Compreendendo o lugar da literatura no ensino de LE durante o último século, é possível compreender a atual demanda dos professores e dos alunos por materiais didáticos que dêem ao TL a atenção devida. Hoje, temos, portanto, uma vertente que se preocupa com a realização de um trabalho com TLs que possa dar suporte ao ensino de LE e que seja feita de forma eficiente, a partir de uma conscientização das novas necessidades que o aprendiz de LE encontra.

1.3 No ensino: os percalços encontrados e os percursos trilhados pela Rainha Literatura.

Embora durante a maior parte do tempo a literatura tenha tido um papel de destaque entre a sociedade, houve momentos nos quais o prestígio dela foi questionado. Por isso, elenco alguns argumentos contrários ao uso da literatura dentro do contexto de ensino de LE para exemplificar os percalços encontrados por ela, mas trago também os contra-argumentos que foram sendo construídos a fim de devolver à literatura um lugar especial dentro do ensino de línguas.

De acordo com McKay (1999), o primeiro argumento contrário consiste na falha que existe entre uma perspectiva dos professores de que TLs o ajudem a ensinar gramática e a contribuição factual que TLs podem ter para esse ensino. O segundo consiste na premissa de que a literatura não ajuda o aprendiz a suprimir suas necessidades acadêmicas ou profissionais. E o terceiro argumento indica que a presença de uma compreensão da perspectiva cultural que o TL demanda pode criar dificuldades para o aprendiz.

Como muitos professores justificam a importância do uso de TLs, uma vez que a partir deles é possível ensinar gramática, muitos contrários a esse uso indicam que “a literatura, devido a sua complexidade estrutural e ao seu uso único da linguagem, contribui muito pouco para esse objetivo” (McKAY, 1999, p. 191, tradução minha)¹⁶. Cook (1999) demonstra resistência com relação ao uso de TLs no ensino de LE justamente concordando com esse argumento. Para ele,

como tem sido frequentemente apontado, o estudo da literatura [...] raramente é adequado para as necessidades do aluno estrangeiro de compreender ou produzir formas escritas ou faladas mais funcionais da linguagem. [...] Enquanto esses desvios podem agradar o falante nativo com o frescor que podem trazer para o seu mundo linguístico, eles pouco podem fazer além de confundir o aluno estrangeiro (COOK, 1999, p. 150, tradução minha)¹⁷.

¹⁶ “Literature, due to its structural complexity and its unique use of language, does little to contribute to this goal.” (McKAY, 1999, p. 191).

¹⁷ “As has often been pointed out, the study of literary [...] is seldom suited to the foreign learner's needs to understand or produce more functional written or spoken forms of the language. [...] While such deviations may please the native speaker by the freshness they may bring to his or her linguistic world, they can do little but confuse the foreign learner.” (COOK, 1999, p. 150).

Cook indica ainda que é inviável que tons de significado ou sintaxe sejam assimilados antes que se assimile completamente o seu uso cotidiano.

Widdowson (1978, apud McKAY, 1999) demonstra que existem dois níveis de conhecimento linguístico. Um diz respeito a *usage*¹⁸ e a outra a *use*¹⁹. *Usage* implica a capacidade de compreender regras do sistema linguístico. *Use* implica a capacidade de o aprendiz usar o conhecimento das regras para uma comunicação eficaz. McKay (1999) questiona, portanto, se a literatura é realmente incapaz de fazer com que o aprendiz possa desenvolver ao menos um desses níveis. Indicando que TLs podem ampliar o conhecimento linguístico do aprendiz, uma vez que dão exemplos de uso de vocabulário e de sintaxe, o *usage* pode ser desenvolvido.

Apesar disso, tampouco é possível dissociar o conhecimento de TLs do desenvolvimento do *use* porque eles apresentam linguagem em uso. Segundo Littlewood (1999, p. 178, tradução minha) “no nível mais simples, a literatura não é qualitativamente diferente de qualquer outro desempenho linguístico. É um exemplo do uso produtivo de um número limitado de estruturas linguísticas, a fim de alcançar comunicação.”²⁰ Além disso, Littlewood (1999) indica que a literatura, a fim de representar situações da vida, pode acontecer em estilos que vão do mais formal ao mais informal. Assim, tanto estruturas sintáticas bastante complexas quanto estruturas cotidianas simples podem ser encontradas nesses textos. Ainda esses textos podem apresentar aos alunos variações linguísticas, o que é extremamente positivo porque o tira da ideia de que existe uma língua padrão na comunidade que tem como língua-mãe o idioma estudado pelo aprendiz.

Acredito que com esses contra-argumentos, o primeiro argumento contrário ao uso de TLs em salas de aula de LE perde força. Gostaria, no entanto, de atestar minha compreensão acerca da opinião de Cook (1999). Ele aponta para uma questão muito mais profunda e crucial, que reside na escolha que autores de LD costumam fazer orientados para um trabalho com extratos de TLs. Segundo ele, por razões óbvias de conveniência, normalmente são trabalhados trechos que abrangem

¹⁸ Uso.

¹⁹ Utilização.

²⁰ “At the simplest level, literature is not qualitatively different from any other linguistic performance. It is an instance of the productive use of a limited number of linguistic structures in order to achieve communication.” (LITTLEWOOD, 1999, p. 178).

poucas páginas da obra original. Para ele, essa escolha torna o trabalho com TLs falho, pois o aluno precisa de muitas informações que não fazem parte do trecho em questão e, por isso, a atividade se torna sem sentido.

Em parte, concordo com Cook (1999) e, por isso, encontro utilidade nesta investigação. É a escolha adequada do TL unida a uma proposta didática bem pensada e que estimule a leitura multimodal do aprendiz que vai tornar o trabalho com a literatura, de fato, válido. Por essa razão, é importante que se verifique como é realizada a inserção de TLs em LDs de PBLE, a fim de nortear qualitativamente futuras produções e não, simplesmente, relegar ao TL um espaço mínimo dentro do ensino de línguas.

O argumento a favor de que a literatura não ajuda o aprendiz a suprir suas necessidades acadêmicas ou profissionais enxerga o TL de maneira limitada. Parece que se o aprendiz passar um tempo em contato com algo que ele não pode reproduzir fielmente no cotidiano dele será perda de tempo. Mas os benefícios e a eficácia de se aprender LE também utilizando TLs precisa de uma análise mais qualitativa e profunda do que racional.

O contra-argumento para essa assertiva reside no fato de que o trabalho com TLs estimula o aprimoramento de habilidades tanto linguísticas quanto interpretativas, o que torna o aprendiz deveras mais preparado e crítico para interagir em ambientes acadêmicos e profissionais. É apenas por meio da interpretação de mundo que as pessoas se transformam.

Lajolo (1993, p. 106) diz que

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Assim, entendo que mais um argumento contra o uso da literatura se mostra pouco convincente, pois entender que o aluno de LE não precisa ter contato com ela porque

ele não vai escrever um TL é subestimar o contato que ele pode precisar ou querer ter com esses textos durante a vida acadêmica, profissional ou pessoal.

Por último, o argumento que indica que a presença de uma compreensão da perspectiva cultural que o TL demanda pode criar dificuldades para o aprendiz vê o trabalho como árduo e prefere poupar-se dele. Acredito que é mais coerente com a profissão o educador encarar o desafio do que ignorar sua existência. Assim, esse argumento é pertinente àqueles que não querem aprofundar-se em seu trabalho e preferem manter seus alunos apenas firme quanto ao conhecimento puramente linguístico.

Vejo ainda a literatura em seu potencial humanizador, com a possibilidade de mostrar culturas visando à tolerância entre os povos. Essa forma ideológica de se pregar a tolerância entre os povos reside no fato de que, conhecendo a cultura do outro, tanto os alunos quanto os professores podem se tornar juízes mais compreensivos quanto aos comportamentos, aos valores e às visões de mundo da cultura em questão. Preconceitos podem ser, inclusive, quebrados, se o leitor conseguir assimilar a cultura do povo que fala a língua estudada a partir de uma ótica contextual, no qual ele enxerga não apenas atos isolados, mas motivações, pois ele é orientado a ser crítico o suficiente para entender o todo.

Capítulo 2: Referencial Teórico

Para que a literatura mereça ser objeto de um grande investimento social, [...] é preciso que ela tenha um diferencial, enquanto forma de conhecimento ou elemento formativo do cidadão. Ou seja, é preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas (FRANCHETTI, 2009, p. 2).

2. Introdução

Abro este capítulo com o objetivo de elencar o referencial teórico no qual me baseei para delimitar esta pesquisa. Inicialmente, trato da importância de se utilizar literatura no ensino de LE, e aqui, mais precisamente no ensino de PBLE. Para tanto, indico a sua importância e sua pertinência dentro desse contexto de ensino-aprendizagem e as principais características percebidas no TL para justificar sua inserção em LDs e em atividades realizadas em sala de aula de LE.

Como muitos argumentos favoráveis à validade desses textos como suportes ao ensino já foram apresentados na Introdução e no Capítulo 1, focalizo agora as vantagens que envolvem domínio e reconhecimento do GL, habilidades interpretativas, internalização de estruturas gramaticais, assimilação de léxico e de desenvolvimento da habilidade de leitura multimodal, entendendo uma possibilidade de o aprendiz ser capaz de compreender as várias semioses que compõem o TL dentro do LD de PBLE além de aspectos culturais que envolvam seu uso. Ao levantar informações acerca das propostas didáticas inseridas nos LDs foco-me exatamente nesses 5 pontos, por percebê-los como mais comuns dentro dessas atividades.

Em seguida, aponto qual foi o lugar que os TLs receberam dentro dos estudos multimodais. Por ser uma peça muitas vezes entendida pelos estudiosos como monomodal, devido à predominância que possui da modalidade escrita, não é recorrente seu estudo com base em aspectos multimodais. No entanto, cabe ressaltar que, mesmo que alguns dos TLs sejam predominantemente relacionados a

construções sintáticas, existem outras semioses que os acompanham. O que acontece muitas vezes é que posturas monomodais são adotadas com relação ao trabalho feito com esses textos, o que estimula que eles continuem sendo vistos como textos monomodais.

O TL existe do leitor, a partir do momento que são lidos, uma construção sólida, por vezes imagética, daquilo que ele lê, o que o torna mais ainda multimodais. Dentro do contexto de LE, além das semioses naturais dos TLs e das construções que o leitor faz quando os lê, os TLs inseridos em LDs costumam ser seguidos por outras semioses voltadas para estimular à compreensão da leitura, o que deixa aos envolvidos com o trabalho com TLs uma série de semioses intrínsecas a textos que costumam ser entendidos como monomodais, o que já não mais justifica sua compreensão como algo que possui apenas uma semiose.

Por último, trilho um caminho que fala sobre o LD não apenas como um suporte para diversos textos, mas como um grande texto multimodal, já que enreda uma série de gêneros discursivos dentro dele com diversas semioses que podem ser tanto oriundas do gênero em seu suporte original como completamente alheias a ele.

2.1 Por que inserir literatura no livro didático de Português Brasileiro como Língua Estrangeira?

É pertinente que se questione o porquê de se ensinar (com) literatura para alunos de LE, uma vez que essa validade já foi questionada com veemência em meados do século passado. Há inúmeros motivos pelos quais acredito que TLs constituem um excelente material didático para se trabalhar com esses alunos. Dentre eles estão especialmente os fatos de que eles provêm enriquecimento linguístico, enriquecimento cultural e envolvimento pessoal (COLLIE; SLATER, 1987).

Com relação ao enriquecimento linguístico, atento para o fato de que o TL, assim como textos de diversos outros gêneros, permite que o aluno entre em contato com novas formas linguísticas e com novas palavras ao mesmo tempo em

que exige do aprendiz uma capacidade de leitura que vai muito além de uma mera decodificação: o estudante precisa ler e entender as construções e o vocabulário com o qual se depara para poder interpretar e formar em sua mente imagens acústicas. Nesse ponto são desenvolvidas destrezas gramaticais, lexicais e interpretativas, e multimodais, pois o aprendiz passa para o imagético o que ele lê no verbal. Por isso, entendo que o enriquecimento linguístico exigido pelo TL muito tem a ver com a habilidade que o aluno de PBLE terá que ter em conseguir compreender todas as semioses envolvidas na criação do TL. No contexto de ensino de PBLE que utiliza como suporte didático LDs, o estudante também precisa usar suas habilidades gramaticais, lexicais e interpretativas para compreender as semioses inseridas pelas autoras desses livros junto a esses TLs.

O enriquecimento cultural se encontra tanto na possibilidade que o contato com obras literárias oferece ao aprendiz de conhecer a produção cultural dos artistas do povo cuja língua ele estuda quanto de conhecer o conjunto de atitudes e de crenças do povo em questão. Esse enriquecimento cultural que se origina a partir e dentro da LE estudada é fundamental para que o processo de aprendizagem seja mais efetivo. Quanto mais o aluno entende da cultura dos nativos, mais ele é capaz de entender as escolhas linguísticas que são feitas e as escolhas linguísticas que ele deve fazer quando produzir na LE. Nesse ponto são desenvolvidas destrezas referentes à familiarização com o GL e destrezas multimodais que consideram uma leitura ampla além do sintático.

Já o envolvimento pessoal é visto como um benefício de se utilizar TLs em sala de aula de LE porque permitem que o aprendiz se interesse e se envolva com a história de um desconhecido. Dependendo do seu grau de envolvimento e do frenesi que esse quadro lhe causar, ele será encorajado a expor seus sentimentos e reflexões, aumentando sua produção na língua-alvo.

A literatura mexe com os sentimentos, com as percepções e com os julgamentos dos leitores. Segundo Franchetti (2009), quando se lê um romance, por exemplo, existe uma tendência de o leitor se colocar na posição daquelas pessoas que ele passou a conhecer tão bem a partir do momento em que foi conhecendo suas histórias. Os leitores repudiam ou aprovam o comportamento que as personagens têm, identificam-se com as ações tomadas por eles ou as desprezam.

Muitas vezes esses sentimentos são sentidos com mais intensidade do que com a intensidade que os leitores extravasam suas próprias emoções.

Esse furor que o TL pode provocar no leitor, é peça chave para que haja uma necessidade de se expor, de falar o que pensa, o que sente, o que faria no lugar da personagem. Essa urgência do leitor pode ser extremamente positiva em sala de aula, pois estimula que ele se expresse na língua-alvo a fim de deixar claro suas impressões sobre aquelas pessoas cujas histórias ele conheceu.

2.1.1 Gramática, léxico e interpretação

Como já indicado, uma das principais críticas apontadas ao uso de literatura na sala de aula de LE é que ela não pode contribuir significativamente com o objetivo de se ensinar gramática porque ela é escrita de uma maneira muito particular e, por vezes, subversiva. Ainda assim, é importante expor o aprendiz ao maior número de estruturas gramaticais possível.

Hill (1986) lembra que a ordem das palavras pode ser esperada de maneira incomum dentro de poemas porque poemas se classificam dentro de um GL que requer algumas adaptações devido às suas necessidades de atender demandas de outras semioses como o ritmo e a métrica. No entanto, até mesmo em prosa é possível encontrar essa situação a fim de se criar certo efeito, o que prova que estruturas gramaticais subversivas podem atender também a necessidades discursivas do locutor. Dessa forma, não é possível indicá-la como pouco útil ao ensino.

Da mesma forma, é importante que o aprendiz tenha contato com vocabulário variado, ainda que este não o seja muito usual ou necessário. Para não tornar o trabalho de compreensão lexical maçante, é válido lembrar que, no processo de leitura, o aprendiz não precisa decifrar palavra por palavra porque isso não lhe seria fluído. Ele precisa voar sobre as palavras,

buscando ao mesmo tempo o sentido do conjunto e o tom do trecho e do livro. Ele precisa entender se uma passagem é dita em tom irônico ou em tom jocoso. Precisa perceber os sentidos que se formam além delas, pela alusão a eventos históricos, a outros textos, a costumes (FRANCHETTI, 2009, p. 4).

TLs podem ainda auxiliar na suplementação do *input* recebido dentro de sala de aula. É inviável que o professor transmita aos aprendizes em pouco tempo tantas palavras novas quantas eles podem encontrar no capítulo de um livro.

Segundo Hill (1986) há como expor vários graus de formalidade existentes dentro de um mesmo TL, já que é possível encontrar passagens que trazem situações repletas de gírias até discursos extremamente formais num mesmo trecho de uma obra literária. Além disso, segundo a autora, é importante mostrar situações estruturais que contrastem com a língua-alvo padrão, trazendo para o conhecimento do aprendiz variações linguísticas, além de poder mostrar que a escolha do léxico muito tem a ver com o objetivo que o locutor quer atingir. Como exemplo, Hill indica que

se o autor ou a autora está tentando sugerir pensamentos de uma pessoa comum de maneira coloquial, ele ou ela vai usar gírias com frequência. Dickens, por outro lado, frequentemente atingia efeitos cômicos usando linguagem pomposa e inflada para falar de coisas cotidianas (1986, p. 23, tradução minha)²¹.

Cook (1999) trata os neologismos, arcaísmos e combinações de palavras como um desvio do uso aceitável da língua, pois ele entende que a literatura contém uma estrutura gramatical, lexical e de sistemas semânticos próprios compreensíveis pelos falantes nativos, mas não apropriado para o falante não nativo. Nesse ponto, percebo uma resistência do autor no que se refere a tentar igualar o máximo possível as habilidades de um aprendiz motivado em aperfeiçoar sua habilidades num idioma estrangeiro das habilidades de um falante nativo. Assim, entendo que o fato de a literatura trazer estruturas gramaticais e lexicais próprias a torna ainda mais interessante como recurso didático em salas de LE, uma vez que vai permitir que o aluno estrangeiro adquira ainda mais competência linguística.

Mais exposto a novas formas de organização de sentenças, a novas estruturas gramaticais e a novas palavras, o aprendiz tem a oportunidade de desenvolver habilidades interpretativas e linguísticas. A literatura, portanto, estimula o desenvolvimento dessas habilidades uma vez que fornece situações novas para que sejam processadas estruturas da língua-alvo.

²¹ "If he or she is trying to suggest the thoughts of an ordinary person in a colloquial way, he or she will often use slang. Dickens, on the other hand, frequently achieved his comic effects by using pompous and inflated language to talk about everyday things" (HILL, 1986, p. 23).

2.1.2 Gêneros literários

Derivada do latim *genus* a palavra gênero significa espécie ou tipo. Absolutamente todo texto pertence a um gênero do discurso e seria injusto versar sobre gêneros sem citar o filósofo russo Bakhtin. Para Bakhtin (2010), todo uso que se faz da língua é feito em forma de enunciados únicos. Os enunciados são únicos porque cada indivíduo tem uma forma particular de construí-lo, mas cada situação de uso da língua pede enunciados que costumam ter uma forma relativamente estável. A essas formas mais estáveis é que se denomina “gêneros do discurso”.

Verso sobre a teoria de gêneros do discurso e de GLs por duas razões. A primeira diz respeito à necessidade de mostrar que catalogar TLs como materiais não autênticos é uma ação descabida, pois eles são gêneros do discurso e, como todo gênero do discurso, existem para suprir uma demanda comunicativa. Aproveitaria para dizer, inclusive, que qualquer texto, mesmo aqueles que comumente são ditos não autênticos dentro do ensino de LE, são tão autênticos quanto aqueles elaborados sem o objetivo de ensino, pois também foram criados com algum objetivo e, portanto, correspondem a um gênero do discurso.

O segundo objetivo centra-se na necessidade de realizar a tipificação dos TLs encontrados dentro dos LDs de PBLE. Com base nas ideias defendidas por Bakhtin (2010), tem-se que os gêneros do discurso possuem divisões entre gêneros primários e gêneros secundários. O GL se encaixa entre os secundários e possui inúmeras subdivisões em textos de diversos gêneros como romance, poema, tragédia, comédia, entre outros. Assim, foi possível identificar aqueles gêneros que estão na subdivisão do GL, que, por sua vez, é um gênero do discurso. Acredito, portanto, que o *corpus* selecionado para esta pesquisa está em sua forma mais completa possível, pois foi levantada a informação acerca de quais dos textos presentes nos LDs de PBLE são realmente pertencentes ao GL e quais não são.

Os enunciados podem se realizar oralmente ou de maneira escrita e “refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2010, p. 261). Ou seja, tanto a construção composicional quanto o conteúdo temático e o estilo têm relação com

especificidades exigidas pelos campos da comunicação nas quais os indivíduos circundam. Como a diversidade de campos da comunicação é inesgotável, pois são muito vastos os setores de atividade social, assim é a quantidade de gêneros do discurso.

Como são muito vastos os setores de atividade social, a troca verbal efetiva só é possível porque o ser humano tem a capacidade de dominar vários gêneros do discurso. Logo a partir das primeiras palavras escritas ou faladas ou a partir de um quadro imagético já é possível prever do que se trata o texto. Esse reconhecimento gera previsibilidade, o que demanda menos dispêndio cognitivo do interlocutor do que se ele tivesse que construir pela primeira vez um enunciado toda vez que quisesse se comunicar.

Assim, embora cada situação de comunicação tenha especificidades únicas, as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes a um determinado gênero lhe conferem certa estabilidade, o que torna a comunicação mais eficaz, já que os locutores e os interlocutores conseguem estabelecer um ponto de sincronia sobre os objetivos do texto tanto de modalidade oral quanto de modalidade escrita.

Cabe lembrar que os gêneros textuais não são atemporais, isto é, são sempre influenciados pelo momento histórico na qual a humanidade se encontra, o que implica novas práticas comunicativas devido aos novos papéis desempenhados pelos locutores e pelos interlocutores. A atual Era Digital tem modificado fortemente as relações humanas, dando poder midiático a classes que nunca o tiveram, democratizando o acesso ao conhecimento, ampliando as opções de lazer, eliminando fronteiras e disponibilizando serviços de forma a trazer mais conveniência às pessoas. Essa mudança no paradigma organizacional da sociedade envolve desde aspectos escolares e sociais a aspectos linguísticos e de necessidade de criação de novos gêneros comunicativos.

Atualmente, entre os gêneros do discurso, podemos falar de interações que vão desde comandos militares sucintos a diálogos do cotidiano, perpassando formas de correspondência, publicidades, manifestações científicas e todos os GLs, de um curto provérbio até um romance de muitos volumes. No entanto, cabe indicar que existe uma divisão entre os gêneros do discurso. Alguns dos gêneros do discurso

são primários (simples) e outros gêneros do discurso são secundários (complexos) (BAKHTIN, 2010).

A diferença que existe entre os gêneros primários e secundários possuem relação com a essência do gênero e não com sua função. O gênero secundário, no qual os GLs se encaixam, é complexo porque ele pode conter em si diversos gêneros primários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 29) enxergam como uma diferença significativa entre os gêneros primários e secundários a necessidade de o usuário da língua fazer um controle metalinguístico da enunciação. Enquanto os gêneros primários não exigem muito controle metalinguístico, os gêneros secundários não são tão espontâneos, o que indica maior cuidado do interlocutor na sua elaboração, o que, conseqüentemente, demanda maior domínio linguístico do aprendiz de LE que é posto em contato com eles.

2.1.3 Cultura: a necessidade de uma leitura multimodal

Entender um texto em sua concepção mais ampla não pode depender apenas do conhecimento de palavras ou sentenças, mas também de referências e significados culturais. Falar em se ensinar cultura é essencial quando se fala em

aprender uma LE, pois o pleno aprendizado linguístico imbuí a ideia de se compreender o contexto cultural de ocorrência dos discursos.

Derivada do latim *colere*, que significa cultivar, a palavra cultura sempre esteve atrelada a atividades agrícolas referentes ao cultivo da terra. Após séculos, o termo passou a designar também o cultivo da mente, ou seja, deixou de ser um conceito apenas agrário para se tornar também um conceito intelectual. Cultivar podia ser tanto se atentar para os cuidados exigidos pelos produtos da terra quanto às necessidades de desenvolvimento da mente e do espírito.

Para não me alongar no debate sobre o significado de cultura, trago apenas dois autores que versaram sobre o tema: Lyons (1987) e Kramsch (2009). Lyons (1987, p. 224) diz que cultura é “conhecimento adquirido socialmente: isto é, conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de determinada sociedade.” Para um aprendiz de LE é importante se entender membro, mesmo que não original, da comunidade linguística que estuda. Assim, saber a língua, mas não entender a cultura, é seguir excluído da sociedade em questão.

Já de acordo com Kramsch (2009, p. 116), quando se fala de cultura é possível pensar em duas maneiras de conceber esse termo: “a primeira definição nos chega por meio das Ciências Humanas e insiste na representação que um grupo social atribui a si mesmo e a outros por meio de produções materiais, quais sejam obras de arte, literatura, suas instituições sociais”. Já a segunda concepção é oriunda das Ciências Sociais e trata daquilo que Howard Nostrand chamou de “a base de toda significação” (NOSTRAND, 1989, p. 51). Portanto, a segunda concepção diz respeito a um conjunto de atitudes e de crenças, de visões de mundo e comportamentos e também de lembranças comuns aos membros de uma comunidade, definição esta que se assemelha à de Lyons (1987).

Embora a produção literária se encaixe mais obviamente na definição oriunda das Ciências Humanas, ela é, sem dúvida, capaz de mostrar o conteúdo do qual é formada a cultura oriunda das Ciências Sociais. Por esse motivo, a literatura é completa no ensino de cultura, pois simultaneamente faz parte das Ciências Humanas e das Ciências Sociais.

O que vai possibilitar que o aluno seja capaz de compreender melhor contextos culturais e até mesmo históricos e geográficos é a habilidade de realizar uma leitura multimodal. Digo isso porque uma vez que o aluno consegue ler todas as semioses que fazem parte de determinado texto ele está realizando um trabalho de interpretação que vai além do verbal e isso implica realizar conexões com conhecimentos prévios e de inferências dentro de determinado contexto.

Koch (2012, p. 21) afirma que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. A autora ainda indica que dentre os conhecimentos que devem ser ativados para se realizar uma leitura que remeta a uma real compreensão textual, estão os valores da época e da comunicadade em questão. Por isso, é necessário sempre ler mais do que se está escrito verbalmente.

2.2 O lugar dos textos literários nos estudos multimodais

Ainda não existe muito espaço nos estudos multimodais para TLs. O que acontece é que a multimodalidade está muito associada a situações não verbais e a literatura tende a ser, basicamente, de modalidade escrita. Não é por isso, no entanto, que ela não seja composta por diversas semioses que a caracterizam. Como já mencionado, o leitor costuma criar imagens mentais daquilo que lê, o que prova que ele tem a capacidade de criar uma mesma informação em diversas modalidades. A Gramática Visual, então, nasce, pois é a por causa da construção de imagens que ele existe. Essas várias modalidades juntas é o que torna um texto multimodal.

Teixeira e Moura (2012) apresentaram estudo que versa sobre a história da Chapeuzinho Vermelho em tempos da cibercultura. Propondo que professores de português (como língua materna) construam atividades multimodais de trabalho com os alunos, além da já conhecida história, por muitos anos propagada oralmente, é sugerido que o professor faça uso de outros recursos semióticos como uma ilustração de Gustave Doré (1832-1883), que foi publicada no livro *Contes de*

Perrault em 1862, e uma vídeoanimação digital de Ângela Lago, chamada de *La Interminable Caperocita*. Assim, entendo que existe um estímulo para que se trabalhe o TL de forma mais multimodal, trazendo recursos semióticos extras e não apenas se focando no verbal.

Dias, Morais, Pimenta e Silva (2012) pensaram propostas multimodais para o trabalho do gênero miniconto. De um GL que teve início em 1959, com o guatemalteco Augusto Monterroso, apresentando o texto *O dinossauro*, a histórias que só podem ter mesmo, no máximo, 140 caracteres quando postados no *twitter*, o miniconto é visto como um TL que pode originar filmes curtíssimos, de até 1 minuto e que os próprios alunos (de língua materna) podem se aventurar a fazer, uma vez que câmeras são extremamente acessíveis e que qualquer situação cotidiana pode se tornar um miniconto passível de ser transformado em vídeo. Dias (2012) defende também o mesmo estilo de proposta, que envolve texto verbal e não verbal, com o GL hiperconto.

Melo, Oliveira e Valezi (2012) propõem sequências didáticas que envolvam o trabalho do GL poema com interfaces multimodais. Nesse ponto, percebo que o TL é visto como um texto que pode se conectar a vários outros e que isso auxilia a compreensão que o aprendiz terá dele. Como exemplo, os autores orientam que seja apresentado o poema *Rosa de Hiroshima*, de Vinicius de Moraes. Para auxiliar os alunos a compreenderem o próprio texto verbal, é sugerido que se passe um videoclipe com imagens sobre o ataque atômico e o sofrimento dos atingidos por eles, a música *A Rosa de Hiroshima* na voz de Ney Matogrosso, um vídeo histórico que aborda como ataques atômicos puseram fim à 2ª Guerra Mundial, um vídeo chamado *Guernica em 3D*, inspirado na popularíssima obra de Pablo Picasso que tem como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola, mas que fala de uma cidade devastada por bombardeiros, e a própria tela de Pablo Picasso. Essas várias informações contribuem para o multiletramento do aprendiz e pedem dele leituras multimodais. Vejo aqui uma orientação em não ver o TL apenas como o que está escrito, mas com base no que está escrito, abranger as competências passíveis de serem atingidas pelos alunos.

Embora os estudos multimodais acerca de TLs ainda se mostrem escassos, existe uma vertente de estudiosos que entendem sua riqueza e procuram inspirar

trabalhos didáticos que utilizem o TL como inspiração para propiciar um enriquecimento linguístico, cultural e pessoal para o aluno muito maior do que atrelado às estruturas sintáticas que eles trazem.

2.3 Os livros didáticos como textos multimodais

Iedema (2003) expõe que o termo “multimodalidade” introduziu aos holofotes a importância de se levar em consideração sistemas semióticos além da linguagem, como imagens, músicas, gestos, entre outros. Para ele, multimodalidade é “reconhecer que a língua não está mesmo no centro de toda comunicação”²². Analisando os LDs de línguas mais atuais, percebe-se que a língua verbal não é mais o único centro de toda a comunicação, já que eles trazem, cada vez mais, imagens para análise que auxiliam na construção da interpretação. O LD de línguas é, portanto, multimodal.

Marcuschi (2003) aponta que o LD serve de espaço para textos serem dispostos, isto é, o LD é um suporte. Como suporte, o LD aceita variados gêneros e muitas vezes gêneros semelhantes de diferentes estilos. Assim, além de suporte ele é caracterizando como um gênero híbrido. A incorporação desses diversos gêneros pelo LD não muda a identidade dos gêneros, mas dá a eles uma funcionalidade que não existe quando ele se encontra em seu suporte original: a função didática.

Considerando Iedema (2003) que diz que as diversas mudanças de contextos ressemiotizam textos, defendendo que o LD é um grande suporte (e também gênero) emaranhado de ressemiotizações. Claro que alguns textos são próprios dos LDs como enunciados e exercícios, mas todas as vezes que um TL ou uma propaganda, por exemplo, adentra o LD, em especial o de Língua Portuguesa, ele deixa de servir a seu propósito inicial (MARCUSCHI, 2003). A isso, Marcuschi chama de reversibilidade de função. A função de uma publicidade, por exemplo, deixa de ser “vender” e passa a ser “ensinar língua”, assim como a função de todos os outros gêneros, que passam a atender fins didáticos.

²² “Multimodality, here, is about recognizing that language is not at all at the centre of all communication.” (IEDEMA, 2003, p. 39, tradução minha)

Capítulo 3: Metodologia

3. Introdução

Quando um estudioso se propõe a realizar uma pesquisa, ele está se propondo a realizar um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (ANDER-EGG, 1972, p. 28, tradução minha)²³. Segundo a utilização dos resultados, as pesquisas costumam ser, majoritariamente, de dois tipos: básica ou aplicada. A básica é feita com o objetivo de ampliar conhecimentos teóricos ainda que não se vislumbre uma imediata aplicação prática. Já com referência à pesquisa aplicada, Ander-Egg (1972) indica que ela se caracteriza por possuir um interesse prático. Assim, seus resultados deveriam gerar uma pronta aplicação na solução de problemas atuais.

A proposta de pesquisa deste trabalho reside no elenco de parâmetros encontrados nos TLs incorporados aos LDs de PBLE considerando também as novas semioses que eles recebem quando são ressemiotizados. Embora o levantamento do quantitativo de TLs presentes em LDs de PBLE e o levantamento quantitativo de suas características nos proporcione um dado relevante, é uma análise qualitativo-interpretativista que permitirá que se compreenda de que forma ocorre a incorporação deles por esses livros. Para tanto, foi escolhida a análise multimodal como natureza de análise da amostragem selecionada. Por análise multimodal compreende-se aquela que possibilita o estudo de uma série de formas representativas que fazem parte da construção do sentido de um texto. Isso significa que, para tornar a proposta do uso desses textos mais efetiva dentro do contexto de ensino de PBLE, é necessário perceber o máximo possível de informações que eles detêm para então eleger aquelas mais significativas à formação do aluno.

Dessa forma, procedo à justificativa da escolha por uma pesquisa qualitativa atentando para as particularidades que ela possui quando comparada a uma pesquisa quantitativa. Indico ainda a forma como se deu a seleção da amostragem.

²³ “Procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento.” (ANDER-EGG, 1972, p. 28)

E, por último, descrevo as categorias analíticas adotadas para analisar a inserção de TLs nos MDs de PBLE a partir da Teoria da Multimodalidade.

3.1 Abordagem da pesquisa

Como indica Flick (2009, p. 21), as aceleradas mudanças sociais pelas quais o mundo passa estão fazendo com que o pesquisador enfrente contextos e perspectivas completamente novos. Assim, os métodos dedutivos tradicionais acabam por fracassar diante de novos objetos tão diversos. Por isso, para compreender de forma mais abrangente um contexto, o pesquisador tende cada vez mais a se utilizar de estratégias indutivas, que necessitam de sensibilização por parte dele, em vez de testar teorias ou se limitar a quantificar dados.

Esse momento ao qual Flick (2009) se refere é o que Palfrey e Gasser (2011) chamam de Era Digital. O advento da Era Digital trouxe consequências à sociedade que implicam mudanças não apenas nos tipos de suportes utilizados para se comunicar, que aumentaram e minaram a existência de outros. Esse advento trouxe reflexos extremamente significativos também sobre a própria forma como as relações humanas são construídas. Para compreender as mudanças que estão acontecendo na Era Digital e para ser capaz de se adaptar a esse novo período histórico, é preciso refletir e repensar. Isso inclui repensar a forma de se pesquisar para que o trabalho seja mais condizente com as exigências do mundo atual.

Sabe-se que os TLs se tornaram escassos no ensino de LE durante algumas décadas do século XX, mas se sabe também que entre a Era Industrial e o advento da Era Digital foi questionado o motivo pelo qual eles haviam sido praticamente excluídos desse contexto de ensino. Como a proposta deste trabalho é a de entender o tratamento recebido na Era Digital por TLs em LDs de PBLE, é importante cultivar uma postura que condiga com as atuais necessidades dos professores e dos alunos desses tempos. Assim, a abordagem de pesquisa mais adequada para analisar qual tratamento recebido pelos TLs após sua reinserção nesses LDs é a qualitativa em detrimento da quantitativa, já que ela permite uma análise formal mais profunda acerca dos objetos dentro de seu contexto sócio-histórico.

De acordo com Demo (2006, p. 61) são três os passos fundamentais para a pesquisa quantitativa: a contextualização sócio-histórica, a análise formal e a interpretação. Por isso, esta pesquisa tem ainda caráter interpretativista uma vez que ao se trabalhar com a análise de qualquer texto escrito é necessário compreender sentidos velados não apenas em elementos sintáticos, mas em outras possíveis semioses que componham o significado mais abrangente desses textos, exigindo assim uma carga considerável de interpretação. De forma mais comum, esses elementos extrassintáticos são imagéticos e vão desde uma aparente simples escolha de organização de *layouts* até a escolha de fotos ou figuras meramente ilustrativas ou plenas de significados.

Como dito anteriormente, o TL passa por um processo de ressemiotização ao sair de seu suporte natural. Muitas vezes, quando chega ao LD, TLs recebem comando/enunciado, uma proposta pedagógica, têm figuras e áudio acrescentados e todas essas novas semioses só podem ser analisadas em si a partir de uma abordagem qualitativa. A utilização conjunta de dados qualitativos e quantitativos enriquece a pesquisa e permite que sejam recolhidas mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. Por isso, dados quantitativos também são considerados na construção de resultados e no levantamento de hipóteses.

Mas é utilizando o paradigma qualitativo que é mais tangível interpretar o fenômeno que se observa, mesmo que o pesquisador se depare com uma realidade dinâmica, pois é esse dinamismo do fenômeno que importa ao pesquisador. Moita Lopes (1996, p. 22) indica que esse paradigma “centra-se no estudo dos processos” e como o importante é como acontece a inserção dos TLs em LDs de PBLE e não apenas os números relacionados a essa inserção, é mesmo a pesquisa qualitativa-interpretativista que pode orientar uma melhor compreensão do *corpus* que apresento para análise.

3.2 Seleção da amostragem

A mudança no paradigma econômico do Brasil e o conseqüente leque de oportunidades que foi aberto no território, fez com que a demanda por cursos de PBLE se tornasse cada vez maior. Assim, surgiu uma preocupação em atualizar

antigos materiais didáticos e desenvolver novos para que fosse possível atender melhor a esse público crescente.

Para realizar esta pesquisa, foram selecionados propostas recentes de ensino de PBLE. Assim, escolhi 7 LDs que foram publicados entre os anos de 1999 e 2009 para compor o *corpus* desta pesquisa. A data de publicação dos LDs é importante porque procura trazer uma amostragem mais atual e que foi construída já pensando em atender às necessidades de alunos habitantes de um mundo globalizado e tomado por novas tecnologias, o que os encaixam em pessoas pertencentes à Era Digital.

Os 7 LDs selecionados fazem parte ainda de um grupo de LDs que são mais acessíveis do ponto de vista mercadológico. As editoras desses LDs fazem um trabalho de distribuição que permite com que esses LDs cheguem mais facilmente às mãos dos interessados.

3.3 Categorias de análise

De acordo com Jewitt (2011) existe um crescente interesse entre acadêmicos, profissionais e estudantes acerca do papel que a imagem, os gestos, o olhar e a postura representam dentro da comunicação. Todas essas semioses constituem, de fato, significados. Kress e van Leeuwen (2006) indicam, inclusive, que a noção de semiose reside mesmo na noção de “signo” e é a essa compreensão das semioses, com seus significados e significantes, que chamam “Multimodalidade”.

Jewitt (2011) afirma que comunicação sempre foi multimodal, mas a ideia de se estudar os recursos multimodais que são utilizados para compor o significado de textos é relativamente recente e em muito tem a ver com o contexto social e tecnológico no qual o mundo se encontra. Dentro desse contexto, composições multimodais são muito mais presentes do que séculos atrás e por isso, seu estudo vem sendo cada vez mais valorizado.

Kress e van Leeuwen afirmam que

O que na linguagem é concretizado por palavras da categoria “verbos de ação” é visualmente percebido por elementos que podem ser formalmente definidos como *vetores*. O que na linguagem é

concretizado por preposições locativas é visualmente percebido pelas características formais que criam um contraste entre o primeiro plano e o fundo. Isso não significa que todas as relações que podem ser concretizadas linguisticamente podem ser concretizadas visualmente – ou vice-versa, que todas as relações que podem ser concretizadas visualmente podem ser concretizadas linguisticamente. (2006, p. 46, tradução minha).²⁴

Apesar disso, tanto os textos visuais quanto os textos verbais podem ser lidos. É com o objetivo de realizar a leitura dos vetores que compõem os excertos de TLs encontrados nos LDs de PBLE que elenco a seguir as categorias analíticas da Gramática Visual propostas por Kress e van Leeuwen (2006) aplicadas nesta pesquisa. A análise multimodal já é, em si, um método qualitativo de interpretação.

3.3.1 Participantes

Essa categoria designa os elementos presentes em uma composição multimodal. São dois os tipos de participantes na modalidade gráfico-visual:

- a) Representados: “constituem os objetos da comunicação, ou seja, as pessoas, os lugares e as coisas (incluindo “coisas” abstratas) representadas no e pelo discurso escrito ou visual; os participantes sobre os quais se fala, se escreve ou se produz imagens” (KREES; van LEEUWEN, 2006, p. 48, tradução minha)²⁵.
- b) Interativos: são os receptores aos quais a mensagem é dirigida. Esses participantes, portanto, estão fora do texto multimodal, pois são os leitores/*viewers*.

No contexto de utilização de LDs de LE, os participantes representados são aqueles que se encontram dentro dos textos, verbais ou visuais, que compõem o LD. Durante o processo de ressemiotização pelo qual os TLs passam ao adentrar o LD de PBLE, é comum que as autoras dos LDs procurem ilustrar em visual os

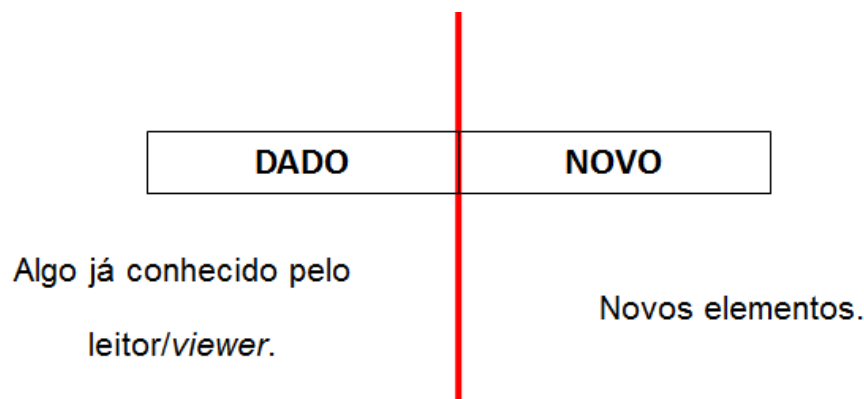
²⁴ What in language is realized by words of the category ‘action verbs’ is visually realized by elements that can be formally defined as *vectors*. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background. This is not to say that all the relations that can be realized linguistically can also be realized visually – or vice versa, that all the relations that can be realized visually can also be realized linguistically (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 46).

²⁵ “The participants who constitute the subject matter of communication; that is, the people, places and things (including abstract ‘things’) represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 48)

participantes do texto verbal, a fim de fazer uma representação da personagem do texto, do local no qual ela se encontra e dos objetos que a cercam e, por vezes, dos sentimentos que são expressos no verbal. Já os participantes interativos desses textos multimodais são os professores e os alunos, pois é a eles que a composição multimodal é dirigida.

3.3.2 $\text{\textcircled{D}}$ dado e o novo

Examinando a obra de Kress e van Leeuwen (2001), Ferraz (2011, p. 38) indica que essa categoria está “relacionada ao valor que é dado à informação, dependendo se ela se encontra na esquerda ou na direita do *layout* da página”. Traçando uma linha que divida o texto em esquerda e direita, os elementos localizados à esquerda concentram o dado e os à direita concentram o novo. O dado se refere a algo já conhecido pelo participante interativo enquanto o novo traz novos elementos ao leitor/*viewer*. Assim, o novo requer uma maior atenção do participante interativo.



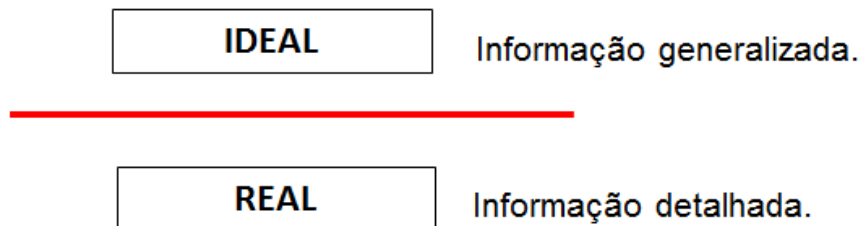
Cabe indicar que essa categoria tem como base a escrita majoritária no Ocidente, da esquerda para a direita.

3.3.3 $\text{\textcircled{D}}$ real e o ideal

Numa leitura de Kress e van Leeuwen (2001), Ferraz (2011, p. 39) indica que

na composição visual, alguns dos elementos constitutivos estão localizados na parte superior, e outros na parte inferior do espaço da *picture* ou da página. O que está localizado em cima (*top*) é apresentado como ideal, o que está localizado embaixo (*bottom*) como real.

Os elementos posicionados em cima se apresentam como idealizados ou como aqueles que trazem uma natureza generalizada da informação. Já os elementos posicionados embaixo se apresentam como real, pois trazem informações mais detalhadas e específicas referentes à composição gráfico-visual.



Cabe indicar que essa categoria tem como base a escrita majoritária no Ocidente, de cima para baixo.

3.3.4 A projeção e a saliência

A projeção e a saliência implicam o grau da atenção que um elemento chama para ele mesmo. É possível aumentar ou diminuir o destaque que um elemento pode ter por meio do contraste empregado no tratamento de cores, da sua localização em primeiro ou segundo plano, do seu tamanho, da sua perspectiva, entre outras variáveis que a tornam uma categoria bastante multiforme.

3.3.5 Ondas sonoras

Essa categoria não está elencada entre as categorias analíticas da Gramática Visual. No entanto, uma das semioses mais presentes quando da inserção de TLs em LDs de PBLE é a gravação em áudio do trecho da obra literária em questão. Por isso, entendo que é pertinente a utilização dessa categoria na análise proposta.

Para tanto, as ondas sonoras são geradas em formato visual, no qual se podem perceber aspectos referentes à variação de intensidade (volume), pausas e duração da fala. Assim é possível identificar variações de intensidade necessárias ou não condizentes com o texto verbal, além do ritmo empregado na leitura desses TLs.

Além disso, no próprio áudio pode ser notada a interpretação dada pelos atores quando gravaram a representação acústica dos TLs. Dessa forma, há como reconhecer se essa interpretação auxilia, de fato, o leitor/*viewer* (e aqui acrescentaria o *listener*) a compreender de maneira mais abrangente o texto.

Capítulo 4: Análise dos Dados

(O leitor) precisa fazer ainda muitas outras operações complexas de interpretação, com base [...] no texto escrito, nas palavras que se sucedem formando linhas retas nas páginas. Além de (ter que) perceber o ritmo das frases e a justeza ou o inusitado das imagens na poesia tanto quanto na prosa. Esse leque de capacidades não é algo trivial. Não é fácil dominar o conjunto complexo de habilidades que permite ao leitor ter pleno acesso ao prazer e à emoção que um bom livro pode lhe dar (FRANCHETTI, 2009, p. 2).

4. Introdução

Neste capítulo, procedo à análise de inserções de TLs em LDs de PBLE. Primeiramente cabe, contudo, deixar evidente o apreço que tenho por aqueles profissionais que, de alguma forma, perceberam a relevância de se utilizar TLs na produção de materiais de suporte ao ensino de LE e se aventuraram na tentativa de desenvolver atividades dentro de suas obras que utilizassem GLs. Longe de me propor a fazer uma análise multimodal crítica que resulte apenas em uma série de ataques ao trabalho feito por essas autoras, os objetivos principais desta pesquisa centram-se, especificamente, na busca por nortes que potencializem qualitativamente o trabalho a ser desenvolvido com TLs dentro do contexto de ensino de PBLE, atentando para um uso efetivo das semioses que esses textos recebem ao adentrar o LD.

Essencialmente, esta pesquisa pode apontar em LDs de PBLE propostas de atividades com TLs bem desenvolvidas e que possam servir de exemplo a futuras produções. Porém, pode também indicar propostas de atividades nas quais os TLs e as semioses que os acompanham foram subutilizados, dando origem a atividades pouco interessantes, apesar do cuidado das autoras em disponibilizar recursos semióticos na constituição da proposta didática. Em suma, existem boas propostas, mas também existem propostas que demandam do professor e do aprendiz posturas monomodais.

Desta forma, acredito que será possível repensar o uso desses textos quando voltados ao ensino de PBLE. Esse pensamento tem que considerar que o TL não

deve ser usado apenas como um pretexto para propor atividades que não explorem sua profundidade. Para compreender essa profundidade é necessário um trabalho com abordagem multimodal, ou seja, que estimule a leitura do texto como um todo; não apenas enquanto palavras ordenadas.

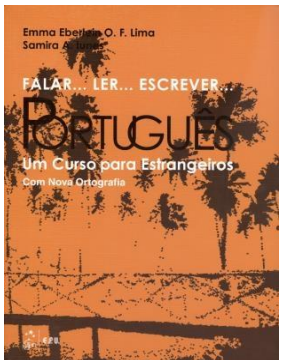
Mesmo dentro de seu suporte original, TLs já podem possuir semioses muito além do que está escrito, como uma imagem visual ou ritmo, por exemplo. Ao deixar seu suporte original e se destinar a outro público, esses TLs recebem novas informações e é necessário que essas informações sejam bem escolhidas para auxiliar o aprendiz na compreensão do texto. Para direcionar essa leitura multimodal, as atividades propostas devem estimular a leitura das ilustrações ou das fotos escolhidas para compor a atividade dentro do LD, as cores que foram utilizadas, o ritmo impresso à leitura dos textos que possuem áudios disponibilizados pelas autoras, entre outros recursos semióticos.

Acredito que propostas didáticas com TLs que não tragam apenas atividades focadas em interpretação, aspectos gramaticais ou lexicais, mas que tenham foco multimodal e de familiarização com o GL são mais válidas para o ensino de PBLE do que aquelas que utilizam o TL apenas como um pretexto para se trabalhar competências que poderiam facilmente ser trabalhadas com outros gêneros discursivos. Isso porque propostas assim constituídas exigem do aluno uma leitura mais abrangente, e, como consequência, maior desenvolvimento das habilidades comunicativas. No entanto, uma proposta com foco multimodal, mas que não alinhe as semioses ao texto verbal de maneira efetiva, não necessariamente significa qualidade de proposta didática.

4.1 O quantitativo e as características dos textos literários nos livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira

Houve, nas últimas décadas, uma preocupação dos autores de LDs de LE em estimular a retomada do uso de TLs para a prática de ensino desde que se fugisse do uso que o MGT destinava a esses textos uma vez que, com o tempo, o MGT passou a ser visto como um método desatualizado e pouco eficaz para a aquisição de habilidades comunicativas. Por isso, para a realização desta pesquisa, procurei focar nos LDs de PBLE que foram publicados por editoras brasileiras durante as últimas décadas, mais precisamente entre a transição do século XX da Era Industrial para o século XXI da Era Digital. Por isso, foram selecionados para compor o *corpus* de análise desta pesquisa 7 LDs de PBLE publicados entre 1999 e 2009. A saber, por ordem alfabética:

Quadro 1: LDs pesquisados.

Livro (Publicação) ²⁶	Autores	Editora/ Páginas ²⁷	Capa
Falar... Ler... Escrever... Português. Um curso para estrangeiros (1999). ²⁸	Emma Eberlein O. F. Lima; Samira A. Iunes.	EPU 294	

²⁶ Informações sobre a data de publicação levantadas em consulta ao Catálogo da Fundação Biblioteca Nacional ou nos *websites* das editoras.

²⁷ Informações sobre o número de páginas levantadas em consulta ao Catálogo da Fundação Biblioteca Nacional ou nos *websites* das editoras. Nos casos de divergência, optou-se por manter o que foi catalogado pela Fundação Biblioteca Nacional.

²⁸ Doravante *Falar, Ler e Escrever*.

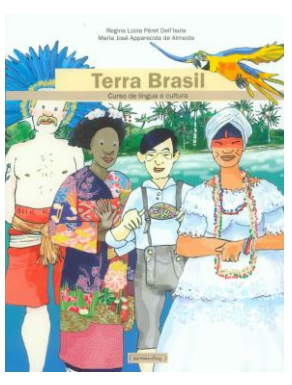

<p>Muito Prazer - Fale o Português do Brasil (2008).²⁹</p>	<p>Gláucia Roberta Rocha Fernandes;</p> <p>Telma de Lurdes São Bento Ferreira;</p> <p>Vera Lúcia Ramos.</p>	<p>Disal 468</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros (2008).³⁰</p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima <i>et al.</i></p>	<p>EPU 144</p>	
<p>Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros (2009).³¹</p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima <i>et al.</i></p>	<p>EPU 176</p>	
<p>Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros (2005).³²</p>	<p>Emma Eberlein O. F. Lima;</p> <p>Samira A. lunes.</p>	<p>EPU 232</p>	

²⁹ Doravante *Muito Prazer*.

³⁰ Doravante *Novo Avenida Brasil 1*.

³¹ Doravante *Novo Avenida Brasil 2*.

³² Doravante *Via Brasil*.

Terra Brasil: curso de língua e cultura (2008). ³³	Regina Lúcia Péret Dell'Isola; Maria José Aparecida de Almeida.	UFMG 316	
Tudo Bem? - Português para a nova geração. Volume 1 (2001). ³⁴	Maria Harumi Otuki de Ponce; Sílvia R. B. Andrade Burim; Susanna Florissi.	SBS 155	

Fonte: elaborado pela autora.

Como toda análise que se dispõe a ser confiável leva em consideração o contexto geral do objeto de estudo, eu não poderia fazer diferente com os LDs em questão. Para entender cada um deles, é interessante que sejam elencadas quais eram as intenções das autoras quando de sua elaboração. Para tanto, busquei as informações constantes nos prefácios e nas apresentações de cada LD. Assim, será possível depreender o porquê das tomadas de decisão que vão desde o que tange à opção de se utilizar ou não TLs ao foco dos exercícios propostos.

Visando a atender um público-alvo independente da nacionalidade a partir dos 13 anos, o *Falar, Ler e Escrever* surgiu apresentando como seu objetivo maior “um método ativo, situacional” que permitisse o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de expressão tanto ativa quanto passiva “em nível de linguagem coloquial correta” dentro de competências intermediárias. A partir dessa ideia, os textos que constam no livro foram criados ou selecionados atentando para interesses “de ordem familiar, profissional e social”. Da mesma forma, objetivou-se colocar à disposição um vocabulário ativo ligado aos “centros de interesse imediato

³³ Doravante *Terra Brasil*.

³⁴ Doravante *Tudo Bem?*

do aluno”. As noções gramaticais são apresentadas de maneira “concreta, concisa, inseridas no corpo dos textos principais de cada unidade ou sob forma de pequenos diálogos, vivos e rápidos” (LIMA; IUNES, 2013, Prefácio).

Com o objetivo de capacitar alunos de quaisquer nacionalidades que desejam se comunicar com precisão e fluência, o *Muito Prazer*, segundo as autoras, procura combinar características das abordagens mais modernas e o estudo estrutural da Língua Portuguesa. O léxico e a gramática apresentados visam ao desenvolvimento de uma boa comunicação e dão ênfase à interação oral.

Os temas escolhidos são de grande interesse e utilidade (...) as informações culturais estimulam as discussões e propiciam ao aluno oportunidades de comparação com sua própria cultura, muito valiosas na aprendizagem de uma língua estrangeira (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2013, p. 17).

Já o *Novo Avenida Brasil 1* propõe-se a abranger as necessidades básicas de aprendizes adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade até um patamar intermediário. As autoras definem o método como comunicativo-estrutural, pois ele é essencialmente comunicativo, mas, sempre que se faz necessário, são explicitados tópicos gramaticais. Além disso, “informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural” (LIMA et al., 2008, Apresentação).

O *Novo Avenida Brasil 2* é a continuação do *Novo Avenida Brasil 1*. Esses 2 LDs foram estruturados de maneira a se encaixarem melhor dentro das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, dividido nos níveis A1, A2, B1, B2, C1, C2. O *Novo Avenida Brasil 1* corresponderia ao A1 e o *Novo Avenida Brasil 2* ao A2. As mesmas propostas de abrangência e método que se aplicam ao *Novo Avenida Brasil 1* são as aplicadas ao *Novo Avenida Brasil 2*.

Destinado a estudantes de Português que possuem nível Pré-Avançado e com o objetivo de levar o aluno a um alto nível de proficiência linguística, o *Via Brasil* é dividido em dez unidades que trabalham vários níveis de linguagem, desde o coloquial ao formal “com textos das mais diversas fontes e formas de redação, inclusive textos literários de autores consagrados” (LIMA; IUNES, 2005, Prefácio).

Além disso, a parte gramatical do LD foi organizada de forma a retomar estruturas já estudadas para então ampliá-las e consolidá-las por meio de exercícios variados.

Idealizado para falantes de qualquer língua, o *Terra Brasil*, de acordo com as autoras, é voltado para aqueles que desejam começar a aprender o PB ou para aqueles que já possuem um conhecimento básico da língua. Nele, é priorizada a forma da língua num aspecto mais formal do que coloquial, considerando o uso que é feito da língua pelos veículos de comunicação, mas, ainda assim, existe uma grande abertura para situações mais coloquiais. As autoras indicam igualmente a existência de uma preocupação voltada à aquisição por parte dos aprendizes no que tange as habilidades de falar, ouvir, escrever e ler dentro dos mais diversos contextos.

O *Tudo Bem?* tem como público-alvo jovens a partir dos 11 anos que procuram aprender o Português do Brasil como ele é falado pelos adolescentes brasileiros. Sua proposta enfatiza a comunicação e, portanto, uma linguagem coloquial, mas, sempre que necessário, são feitas referências à gramática normativa. O vocabulário e as expressões escolhidas para compor o LD centram-se na utilidade que eles possuem no dia a dia a fim de estimular uma comunicação natural e espontânea (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2013, Apresentação).

Inicialmente foi levantado o número de TLs que foram utilizados em cada um desses LDs. Esse dado aparentemente apenas quantitativo me permite fazer uma análise que configura supostas ideologias das autoras ao se optar por utilizar gêneros tão significativos para a cultura de um povo na composição de sua obra ou não. Observo que existe, majoritariamente, uma tentativa das autoras de usá-los como recurso didático. No entanto, percebo vestígios de resistência quanto ao seu uso, uma vez que em 2 dos 7 livros ($\cong 28,6\%$) não foi encontrado nenhum exemplo de TL. O LDs nos quais não configuram exemplos de TLs são o *Muito Prazer* e o *Novo Avenida Brasil 1*.

Quadro 2: Número de TLs por LD.

Livro	Número de TLs
Falar, Ler e Escrever.	13
Muito Prazer.	Ø
Novo Avenida Brasil 1.	Ø
Novo Avenida Brasil 2.	5
Terra Brasil.	5
Tudo Bem?	5
Via Brasil.	22
TOTAL	50

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao *Muito Prazer*, todas as suas vinte unidades têm uma subdivisão destinada a desenvolver habilidades interpretativas chamada “Leitura”. Segundo as autoras, optou-se pelo uso, em sua maioria, daquilo que elas chamam de textos autênticos (e adaptados) ao nível do conhecimento linguístico do aluno. De fato, das 20 unidades, 15 possuem textos com adaptações retirados de fontes como jornais, revistas e internet. Os textos considerados não autênticos pelas autoras foram construídos por elas próprias e estão nas unidades 1, 2, 5, 8 e 9, ou seja, na primeira parte do livro, o que nos orienta para uma ideia de que as autoras optaram pelo uso de textos com o objetivo de ensinar determinado tópico que pudessem ser mais compreensíveis do que se não tivessem sido elaborados por elas. A escolha por sempre empregar a adaptação também demonstra uma possível preocupação voltada para a certeza de uma compreensão mais efetiva e completa. Dentre 15 possibilidades, acredito que não houve espaço para TLs porque normalmente TLs são entendidos como textos que demandam um alto nível de proficiência do aprendiz de LE e, portanto, não seriam acessíveis durante as primeiras etapas de aprendizagem.

A mesma justificativa caberia ao livro *Novo Avenida Brasil 1*. A principal autora do LD, Emma Lima, tem outras três obras (*Falar, Ler e Escrever*, *Novo*

Avenida Brasil 2 e *Via Brasil*) analisadas dentro desse *corpus* e que contam com a presença de TLs. Como ele é o 1º volume de uma série, a opção por ter deixado qualquer tipo de GL de fora do 1º volume pode estar relacionada com o fato de que existe uma vertente que acredita que eles seriam textos melhor trabalhados por alunos com maior domínio linguístico, pois exigiriam maior nível de conhecimento de regras gramaticais e de léxico para que pudessem ser plenamente compreendidos. Para embasar mais ainda essa ideia de que existe uma associação entre o domínio linguístico e a capacidade de o aluno compreender um TL, além de na série *Novo Avenida Brasil* os TLs só terem deixado de ser ausentes no 2º volume, nota-se que no *Falar, Ler e Escrever* TLs só aparecem a partir da página 120. Já no *Via Brasil*, logo nas primeiras páginas surgem TLs, mas ele é um LD voltado a alunos de nível pré-avançado, ou seja, que, no caso, teriam plenas condições de compreender de maneira mais efetiva textos de GL.

A partir do exposto, os próximos levantamentos seguem sem elencar o *Muito Prazer* e o *Novo Avenida Brasil 1*, uma vez que esses LDs não contêm propostas de atividades que servirão para a análise multimodal que em breve será exposta.

O Quadro 3 contém o levantamento por LD do nome do TL junto ao de seu autor, além de uma classificação do GL e da informação sobre se o TL passou por adaptação ou não para adentrar o suporte LD de PBLE.

Quanto à classificação do GL, cumpre destacar que nem sempre foi possível fazer uma diferenciação extremamente precisa entre crônica e conto. Assim, optei por caracterizar a maioria como crônica a menos que os TLs sejam consagrados pela crítica literária como conto (*A Carteira* de Machado de Assis) ou caracterizado pelo próprio autor como conto (*As Muitas Mães de Ariel* de Mirna Pinsky; *A Língua do Povo* de Adriana Melo; *João Jiru* de Maria das Dores Alves).

Quanto aos TLs que foram escritos pelas próprias autoras do LD não há indicativo se são adaptados ou não. Entendo que esses textos foram pensados para o contexto de ensino e em sua concepção já foram criados considerando as habilidades dos aprendizes. Não se trata, portanto, de um texto adaptado, mas tampouco é um texto que teria necessidade de sofrer adaptação, pois já foi criado adaptado ao seu contexto.

Quadro 3: Nome do TL, tipificação do GL e passagem por processo de adaptação.

Livro	TL	Gênero Literário	Adaptado
Falar, Ler e Escrever.	1. Emma Lima e Samira lunes (Autoras do LD); <i>A Vitória-Régia</i> .	Lenda.	∅
	2. Emma Lima e Samira lunes (Autoras do LD); <i>A Criação da Noite</i> .	Lenda.	∅
	3. Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu</i> .	Poema.	Não.
	4. Sebastião Nery; <i>A sogra</i> .	Crônica.	√
	5. Rubem Braga; <i>A outra noite</i> .	Crônica.	Não.
	6. Emma Lima e Samira lunes (Autoras do LD); <i>A forra do peão</i> .	Crônica.	∅
	7. Millôr Fernandes; <i>O Gato e a Barata</i> .	Fábula.	Não.
	8. Rubem Braga; <i>Natal</i> .	Crônica.	Não.
	9. Millôr Fernandes. <i>Procissão</i> .	Poema.	Não.
	10. Millôr Fernandes; <i>A Escada</i> .	Poema.	Não.
	11. Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento</i> .	Romance.	Não.
	12. Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança</i> .	Crônica.	Não.
	13. Sabedoria Popular; <i>Provérbios</i> .	Provérbio.	Não.
Livro	TL	Gênero Literário	Adaptado
Novo Avenida Brasil 2.	1. Jorge Amado; <i>Gabriela, Cravo e Canela</i> .	Romance.	Não.
	2. Lya Luft; <i>Reunião de Família</i> .	Romance.	Não.
	3. Sabedoria Popular; <i>Provérbios</i> .	Provérbio.	Não.
	4. Luís Fernando Veríssimo; <i>Férias</i> .	Crônica.	Não.
	5. Emma Lima e Samira lunes (Autoras do LD); <i>Arutsã - O Sapo Esperto</i> .	Lenda.	∅

Livro	TL	Gênero Literário	Adaptado
Terra Brasil.	1. Machado de Assis; <i>A Carteira</i> .	Conto.	√
	2. Carlos Drummond de Andrade; <i>Lembranças do Mundo Antigo</i> .	Poema.	√
	3. Olavo Bilac; <i>As Viagens</i> .	Poema.	Não.
	4. Adriana Melo; <i>A Língua do Povo</i> .	Conto.	√
	5. Maria das Dores Alves; <i>João Jiru</i> .	Conto.	√
Livro	TL	Gênero Literário	Adaptado
Tudo Bem?	1. Mirna Pinsky; <i>As Muitas Mães de Ariel</i> .	Conto.	Não.
	2. Sabedoria Popular; <i>Provérbios</i> .	Provérbio.	Não.
	3. Ziraldo; <i>O Menino Maluquinho</i> .	Comédia.	√
	4. Cecília Meireles; <i>As Meninas</i> .	Poema.	Não.
	5. Cecília Meireles; <i>O Menino Azul</i> .	Poema.	Não.
Livro	TL	Gênero Literário	Adaptado
Via Brasil.	1. Fernando Sabino; <i>Blitz</i> .	Crônica.	√
	2. Fernando Sabino; <i>Dona Custódia</i> .	Crônica.	Não.
	3. Stanislaw Ponte Preta; <i>Vamos acabar com esta folga</i> .	Crônica.	Não.
	4. Jorge Amado; <i>Gabriela, Cravo e Canela</i> .	Romance.	Não.
	5. Emma Lima (Autora do LD); <i>Página Errada</i> .	Crônica.	∅
	6. Stanislaw Ponte Preta; <i>Inferno Nacional</i> .	Crônica.	Não.
	7. Raimundo Correia; <i>As Pombas</i> .	Poema.	Não.
	8. Vicente de Carvalho; <i>Velho Tema</i> .	Poema.	Não.
	9. Fernando Sabino; <i>Anjo Brasileiro</i> .	Crônica.	Não.

Via Brasil.	10. Henrique Leça; <i>Otílio – Um Magro Abusado.</i>	Crônica.	Não.
	11. Euclides da Cunha; <i>Os Sertões.</i>	Romance.	Não.
	12. Luís Fernando Veríssimo; <i>A Resposta.</i>	Crônica.	Não.
	13. Aluísio Azevedo; <i>O Cortiço.</i>	Romance.	Não.
	14. Millôr Fernandes; <i>O Banheiro.</i>	Crônica.	Não.
	15. Graciliano Ramos; <i>São Bernardo.</i>	Romance.	Não.
	16. Lima Barreto; <i>Triste Fim de Policarpo Quaresma.</i>	Romance.	Não.
	17. Rachel de Queiroz; <i>O Rei dos Caminhos.</i>	Crônica.	Não.
	18. Machado de Assis; <i>Dom Casmurro.</i>	Romance.	Não.
	19. Sabedoria Popular; <i>Provérbios.</i>	Provérbio.	Não.
	20. João Cabral de Melo Neto; <i>Morte e Vida Severina.</i>	Poema.	Não.
	21. José J. Veiga; <i>A Máquina Extraviada.</i>	Crônica.	Não.
22. Monteiro Lobato; <i>Um Homem de Consciência.</i>	Crônica.	Não.	

Fonte: elaborado pela autora.

Das 50 ocorrências de TLs, existe uma preferência pela técnica em prosa à técnica em poesia. Apesar de os gêneros se interpenetrarem e ser possível encontrar trechos poéticos em gêneros predominantemente em prosa, dentro dos gêneros que empregam a técnica em prosa elenquei comédia, crônica/conto, fábula, lenda, provérbio e romance. Apenas os poemas entraram no quantitativo daqueles que utilizam a técnica em poesia. São 40 (80%) em prosa e 10 (20%) em poesia. Dos 7 textos que foram adaptados, 6 (\cong 86%) estão em prosa e 1 (\cong 14%) está em poesia.

Ao observar a ocorrência de adaptação, encontro o percentual de 14% com relação ao total de TLs presentes nos LDs. Dos 7 textos adaptados, há 1 no Falar,

Ler e *Escrever*, 4 no *Terra Brasil*, 1 no *Tudo Bem?* e 1 no *Via Brasil*. Não é possível, portanto, associar a ocorrência de adaptação com o nível do aluno, uma vez que há TLs adaptados tanto em LDs voltados para iniciantes quanto em LDs voltados para alunos de maior proficiência. Mesmo quanto ao *Terra Brasil*, LD no qual ocorre a maior ocorrência de TLs adaptados, não há um padrão claro para a escolha de textos a se adaptar. Enquanto um conto de Machado de Assis e um poema de Carlos Drummond de Andrade passam por adaptação, poemas parnasianos de Olavo Bilac adentram o LD sem alteração.

Encontro ainda uma preferência por determinados escritores. Em 1º lugar, com 4 entradas, está Millôr Fernandes. Em 2º, empatados com 3 entradas, estão Luís Fernando Veríssimo e Fernando Sabino. Em 3º lugar, com 2 entradas, aparecem Rubem Braga, Machado de Assis, Stanislaw Ponte Preta e Cecília Meireles. Chamo ainda atenção para o fato de Jorge Amado ter aparecido 2 vezes, em LDs diferentes (*Novo Avenida Brasil 2* e *Via Brasil*), mas com a mesma obra: *Gabriela, Cravo e Canela*. Retirei deste pódio as próprias autoras dos LDs, que configurariam em 1º lugar com 5 entradas, por entender que esses TLs foram escritos com o objetivo de atender a necessidades de ensino e não com os mesmos objetivos dos demais autores que, normalmente, escrevem TLs sem objetivos educacionais. Aqui também não elenco os provérbios, com entradas em 4 LDs, por não possuírem autor específico.

Já a ocorrência de escritoras frente à ocorrência de escritores é bastante menor. Enquanto são utilizados TLs de 8 escritoras diferentes: Adriana Melo, Cecília Meireles, Emma Lima e Samira Iunes (autoras de LDs), Lya Luft, Maria das Dores Alves, Mirna Pinsky e Rachel de Queiroz, são utilizados TLs de 23 homens (Aluísio Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Érico Veríssimo, Euclides da Cunha, Fernando Sabino, Graciliano Ramos, Henrique Leça, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado, José J. Veiga, Lima Barreto, Luís Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Millôr Fernandes, Monteiro Lobato, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Rubem Braga, Sebastião Nery, Stanislaw Ponte Preta, Vicente de Carvalho e Ziraldo). De certa forma, a disparidade entre a representação que as mulheres têm como autoras de TLs condiz com o que se encontra hoje na constituição do cânone

literário, ainda muito perpetuado por autores de LDs voltados para brasileiros, no qual configura, majoritariamente, homens (DINIZ, 2012).

Parto para o Quadro 4, levantamento este que contém informações sobre se os TLs possuem ilustração, áudio e proposta didática. Esse levantamento é pertinente porque investiga se essas semioses, que costumam ser as mais comuns em LDs de LE, passaram a integrar o TL quando este adentrou o LD.

Quadro 4: TL acompanhado por ilustração, áudio e exercício.

Livro	TL	Acompanhado por ilustração	Acompanhado por áudio	Presença de exercícios
Falar, Ler e Escrever.	Emma Lima e Samira lunes; <i>A Vitória-Régia.</i>	Oito ilustrações e uma marca d'água.	√	√
	Emma Lima e Samira lunes; <i>A Criação da Noite.</i>	Treze ilustrações.	√	√
	Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu.</i>	Uma foto do escritor.	√	√
	Sebastião Nery; <i>A sogra.</i>	Quatro ilustrações.	√	√
	Rubem Braga; <i>A outra noite.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Emma Lima e Samira lunes; <i>A forra do peão.</i>	Duas ilustrações.	√	√
	Millôr Fernandes; <i>O gato e a barata.</i>	Seis ilustrações.	√	√
	Rubem Braga; <i>Natal.</i>	Uma ilustração. Uma foto do escritor.	√	√
	Millôr Fernandes. <i>Procissão.</i>	Ilustrações que compõem o poema concretista. E uma ilustração repetida de acordo com o número de itens das questões.	√	√

Falar, Ler e Escrever.	Millôr Fernandes; <i>A Escada.</i>	Ilustrações que compõem o poema concretista. E uma ilustração repetida de acordo com o número de itens das questões.	√	√
	Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento.</i>	Uma ilustração.	∅	√
	Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança.</i>	Uma ilustração. Uma foto do escritor.	√	√
	Sabedoria Popular: <i>Provérbios.</i>	Três ilustrações.	√	√
Livro	TL	Acompanhado por ilustração	Acompanhado por áudio	Presença de exercícios
Novo Avenida Brasil 2.	Jorge Amado; <i>Gabriela, Cravo e Canela.</i>	∅	∅	√
	Lya Luft; Reunião de Família.	Uma foto.	∅	√
	Sabedoria Popular: Provérbios.	Dez ilustrações.	∅	√
	Luís Fernando Veríssimo; <i>Férias.</i>	Quinze fotos, onze ilustrações e uma foto do escritor.	∅	√
	<i>Arutsã: O Sapo Esperto.</i>	Oito ilustrações.	∅	√
Livro	TL	Acompanhado por ilustração	Acompanhado por áudio	Presença de exercícios
Terra Brasil.	Machado de Assis; <i>A carteira.</i>	∅	∅	√
	Carlos Drummond de Andrade; <i>Lembranças do mundo antigo.</i>	∅	√	√

Terra Brasil.	Olavo Bilac; <i>As viagens.</i>	∅	∅	√
	Adriana Melo; <i>A língua do povo.</i>	∅	∅	√
	Maria das Dores Alves; <i>João Jiru.</i>	∅	√	√
Livro	TL	Acompanhado por ilustração	Acompanhado por áudio	Presença de exercícios
Tudo Bem?	Mirna Pinsky; <i>As muitas mães de Ariel.</i>	∅	∅	√
	Sabedoria Popular; <i>Provérbios.</i>	∅	∅	√
	Ziraldo; <i>O Menino Maluquinho.</i>	Ilustração do Menino Maluquinho.	∅	√
	Cecília Meireles; <i>As Meninas.</i>	∅	∅	√
	Cecília Meireles; <i>O Menino Azul.</i>	Uma ilustração.	∅	√
Livro	TL	Acompanhado por ilustração	Acompanhado por áudio	Presença de exercícios
Via Brasil.	Fernando Sabino; <i>Blitz.</i>	∅	√	√
	Fernando Sabino; <i>Dona Custódia.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Stanislaw Ponte Preta; <i>Vamos acabar com esta folga.</i>	Duas ilustrações.	√	√
	Jorge Amado; <i>Gabriela, Cravo e Canela.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Emma Lima; <i>Página Errada.</i>	Quatro ilustrações.	√	√

Via Brasil.	Stanislaw Ponte Preta; <i>Inferno Nacional.</i>	∅	√	√
	Raimundo Correia; <i>As Pombas.</i>	Marca d'água.	√	√
	Vicente de Carvalho; <i>Velho Tema.</i>	∅	√	√
	Fernando Sabino; <i>Anjo brasileiro.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Henrique Leça; <i>Otílio – Um magro abusado.</i>	Duas ilustrações.	√	√
	Euclides da Cunha; <i>Os Sertões.</i>	Uma foto.	√	√
	Luís Fernando Veríssimo; <i>A Resposta.</i>	Onze ilustrações.	√	√
	Aluísio Azevedo; <i>O Cortiço.</i>	∅	√	√
	Millôr Fernandes; <i>O Banheiro.</i>	Quatro ilustrações.	√	√
	Graciliano Ramos; <i>São Bernardo.</i>	Uma ilustração.	∅	√
	Lima Barreto; <i>Triste fim de Policarpo Quaresma.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Rachel de Queiroz; <i>O Rei dos Caminhos.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Machado de Assis; <i>Dom Casmurro.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Sabedoria Popular; <i>Provérbios.</i>	Nove ilustrações.	√	√

Via Brasil.	João Cabral de Melo Neto; <i>Morte e Vida Severina.</i>	A capa de um Cordel.	√	√
	José J. Veiga; <i>A Máquina Extraviada.</i>	Uma ilustração.	√	√
	Monteiro Lobato; <i>Um Homem de Consciência.</i>	Uma ilustração.	√	√

Fonte: elaborado pela autora.

Com base no Quadro 4 verifico que 37 dos TLs (74%) receberam, em seu processo de ressemiotização, algum tipo de ilustração (representativa, imagem ou foto). Ou seja, 13 (26%) dos TLs não receberam nenhuma ilustração que os acompanhasse. Quanto à presença de áudio, 35 TLs (70%) o receberam ao passo que 15 TLs (30%) não tiveram áudio incorporado à atividade proposta. Quanto a conter exercícios, todos os TLs (100%) estão inseridos nos LDs como estímulo para a realização de atividades.

Passo então à divisão dessas atividades a partir do foco que possuem (Quadro 5). Elenquei neste levantamento 5 categorias de foco dos exercícios propostos: no GL, na compreensão textual (interpretação), na gramática, na aquisição de léxico (lexical) e na leitura de diversas semioses (multimodal). Cabe fazer um realce com relação o foco em aspectos culturais: embora extremamente importante, não o elenco como um foco único porque entendo que ele pode fazer parte tanto do foco no GL quanto do foco na habilidade de leitura multimodal.

Compreendo que tem foco no GL aquele exercício que direciona o aprendiz para um trabalho de reconhecimento do gênero e de desenvolvimento dele. São diversas as atividades que trabalham o GL: uma atividade que estimule o aluno a criar um final ou um novo final para um conto; uma atividade que estimule o aluno, após ler uma lenda do Brasil, a contar uma lenda de seu país; uma atividade que promova a comparação entre provérbios brasileiros e provérbios do povo do aluno; uma atividade que peça que o aluno rime livremente na composição de um poema; uma atividade que omita o título do TL e peça ao aluno uma suposição sobre ele; uma atividade que pare a leitura após o 1º parágrafo e peça para que os alunos

indiquem possíveis rumos para a história, etc. A importância de atividades com foco no GL reside no estímulo que ela traz à criatividade do aprendiz em LE, além de ajudá-los a compreender como cada GL é encontrado na sociedade que está sendo estudada e com qual objetivo ele é criado.

Já o foco na interpretação indica que os comandos requerem dos alunos atenção especial à temática trabalhada dentro do GL. A compreensão textual é importante uma vez que o texto estando no LD sem o objetivo de que o aprendiz o compreenda, ele, possivelmente, é apenas um pretexto para que outras habilidades sejam desenvolvidas. Além disso, é com base na compreensão da temática do texto que se torna possível trabalhar produção tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, expondo opinião, sentimentos e julgamentos, entre outros.

O foco na gramática pressupõe que a construção didática feita pelas autoras dos LDs se ateve à elaboração de exercícios de natureza estruturalista. Se unido a outras habilidades, pode ser uma proposta pertinente. No entanto, em sua criação já é uma forma de subutilizar o TL, pois exercícios de natureza estruturalista podem ser criados com base em qualquer texto ou mesmo em texto algum.

Como foco lexical, entendo os exercícios que apontam para a necessidade de que o aprendiz reconheça léxico, fixando palavras já conhecidas, e conheça novas palavras a fim de ampliar seu vocabulário em LE. Assim como os exercícios de foco gramatical, os de foco no léxico são pertinentes e uma das qualidades do TL é expor o aluno inclusive a palavras menos usuais por já serem arcaicas e também a neologismos, mas é importante que a proposta didática não utilize o TL apenas como um pretexto para essa função e a combine com outros focos.

O foco multimodal que os exercícios podem assumir presume um trabalho que vai além do texto escrito. Nesse trabalho, são focadas as diferentes semioses que os TLs podem possuir como ritmo e *layout* além também de serem focadas as novas semioses que passaram a integrá-los quando foram inseridos nos LDs como ilustrações, áudio e as próprias propostas pedagógicas com seus enunciados e atividades.

Quadro 5: Foco dos exercícios.

TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Falar, Ler e Escrever.					
Emma Lima e Samira lunes; <i>A Vitória-Régia.</i>		√			
Emma Lima e Samira lunes; <i>A Criação da Noite.</i>	√	√			
Manuel Bandeira; <i>Irene no Céu.</i>		√			
Sebastião Nery; <i>A sogra.</i>	√	√		√	
Rubem Braga; <i>A outra noite.</i>		√	√	√	
Emma Lima e Samira lunes; <i>A forra do peão.</i>		√	√	√	
Millôr Fernandes; <i>O gato e a barata.</i>		√		√	
Rubem Braga; <i>Natal.</i>		√		√	
Millôr Fernandes. <i>Procissão.</i>	√	√			√
Millôr Fernandes; <i>A Escada.</i>	√	√			√
Érico Veríssimo; <i>O Tempo e o Vento.</i>			√		
Luís Fernando Veríssimo; <i>Segurança.</i>		√	√	√	
Sabedoria Popular: <i>Provérbios.</i>	√	√			√

TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Novo Avenida Brasil 2					
Jorge Amado; <i>Gabriela, Cravo e Canela.</i>			√		
Lya Luft; <i>Reunião de Família.</i>			√		
Sabedoria Popular; <i>Provérbios.</i>	√	√		√	√
Luís Fernando Veríssimo; <i>Férias.</i>		√		√	√
<i>Arutsã: O Sapo Esperto.</i>		√		√	√
TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Terra Brasil					
Machado de Assis; <i>A carteira.</i>	√				
Carlos Drummond de Andrade; <i>Lembranças do mundo antigo.</i>	√	√			
Olavo Bilac; <i>As viagens.</i>	√	√		√	√
Adriana Melo; <i>A língua do povo.</i>		√		√	
Maria das Dores Alves; <i>João Jiru.</i>	√			√	
TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Tudo Bem?					
Mirna Pinsky; <i>As muitas mães de Ariel.</i>		√			
Sabedoria Popular; <i>Provérbios.</i>		√			
Ziraldo; <i>O Menino Maluquinho.</i>	√	√	√	√	

Cecília Meireles; <i>As Meninas</i> .			√		
Cecília Meireles; <i>O Menino Azul</i> .			√		
TL	Gênero Literário	Interpretação	Gramática	Lexical	Multimodal
Via Brasil					
Fernando Sabino; <i>Blitz</i> .		√		√	
Fernando Sabino; <i>Dona Custódia</i> .		√	√	√	
Stanislaw Ponte Preta; <i>Vamos acabar com esta folga</i> .		√		√	
Jorge Amado; <i>Gabriela, Cravo e Canela</i> .		√		√	
Emma Lima; <i>Página Errada</i> .		√	√	√	
Stanislaw Ponte Preta; <i>Inferno Nacional</i> .		√	√		
Raimundo Correia; <i>As Pombas</i> .		√			
Vicente de Carvalho; <i>Velho Tema</i> .		√			
Fernando Sabino; <i>Anjo brasileiro</i> .		√		√	
Henrique Leça; <i>Otílio – Um magro abusado</i> .		√		√	
Euclides da Cunha; <i>Os Sertões</i> .		√		√	
Luís Fernando Veríssimo; <i>A Resposta</i> .		√	√	√	
Aluísio Azevedo; <i>O Cortiço</i> .		√		√	

Millôr Fernandes; <i>O Banheiro.</i>		√		√	
Graciliano Ramos; <i>São Bernardo.</i>			√		
Lima Barreto; <i>Triste fim de Policarpo Quaresma.</i>		√	√	√	
Rachel de Queiroz; <i>O Rei dos Caminhos.</i>		√	√	√	
Machado de Assis; <i>Dom Casmurro.</i>		√	√	√	
Sabedoria Popular; <i>Provérbios.</i>		√	√	√	√
João Cabral de Melo Neto; <i>Morte e Vida Severina.</i>		√		√	
José J. Veiga; <i>A Máquina Extraviada.</i>		√		√	
Monteiro Lobato; <i>Um Homem de Consciência.</i>		√	√		

Fonte: elaborado pela autora.

4.2 Análise Multimodal

Jewitt (2011) indica que foi a Teoria da Semiótica Social e da Gramática Sistemico-Funcional que forneceu o ponto inicial para o desenvolvimento de análises multimodais (KRESS; van LEEUWEN, 2001). O trabalho realizado por Kress e van Leeuwen permitiu que a análise multimodal se constituísse de uma análise que atribui grande ênfase ao signo, observando a sua elaboração e também a maneira como cada grupo o interpreta.

Procedo então à análise multimodal de excertos de TLs presentes do LDs de PBLE pesquisados, procurando observar todos os signos que trabalham na composição de significado dentro das atividades propostas pelas autoras dos LDs.

O macrocritério utilizado para selecionar os textos para que fosse realizada a análise multimodal sempre foi pensado considerando o quantitativo de focos que as

atividades propostas apresentavam. Como foram selecionados 2 TLs de cada um dos LDs, o 1º microcritério levantou aqueles textos que tinham foco no maior número de habilidades desde que um deles fosse multimodal. Caso não houvesse foco multimodal, o critério consistiria apenas no maior número de focos. O 2º microcritério adotado selecionou textos que se centravam em trabalhos com foco no menor número de habilidades.

4.2.1 Excertos do *Falar, Ler e Escrever*

O 1º excerto analisado no LD foi o do poema concretista *A Escada* de Millôr Fernandes. O 2º excerto analisado foi um trecho do romance *O Tempo e o Vento* de Érico Veríssimo.

O 1º excerto foi escolhido porque estava entre aqueles com o maior número de focos (3 focos) e dentre eles um dos focos era multimodal. As outras 2 opções eram *A Procissão* também de Millôr Fernandes e uma lista de provérbios. Como outros LDs (*Novo Avenida Brasil 2* e *Via Brasil*) também tinham provérbios configurando em suas atividades com o maior número de focos, para evitar a repetição exaustiva desse GL, deixei como opção, portanto, *A Procissão* e *A Escada*. A escolha pelo 2º reside na configuração visual do poema, passível de imbuir em si dinamicidade mais plausível às semioses que foram trazidas pelas autoras do LD.

Já com relação ao 2º excerto, existiam 2 deles com apenas um foco: *Irene no Céu* de Manuel Bandeira (foco na interpretação) e *O Tempo e o Vento* (foco na gramática). Embora fosse o único TL do LD sem áudio disponível, *O Tempo e o Vento* foi escolhido por ter recebido em sua transferência para o LD mais diferentes semioses significativas, como cores e ilustração, do que *Irene no Céu*.

4.2.1.1 Lógica Organizacional do excerto 1

A *Escada* foi inserido no *Falar, Ler e Escrever*, LD que possui 18 unidades, dentro da Unidade 16, na página 228, numa seção chamada “Intervalo”. Segundo informações constantes no LD, essa seção atua como “uma pausa, com provérbios, poesias, canções, pois [esses gêneros] estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical” (LIMA; IUNES, 2013, Prefácio).

Os procedimentos para a análise desse excerto levam em consideração a disposição dos textos dentro do *layout*, as ondas sonoras do áudio gravado para acompanhá-lo e o trabalho exigido pela proposta pedagógica.

Imagem 1: Página 228 do *Falar, Ler e Escrever*.

Intervalo

Procissão


Era um homem bem vestido
Foi bebe: no botequim
Bebeu muito, bebeu tanto
Que **sai** de lá **assim**

As casas passavam em volta
Numa procissão sem-fim
As coisas todas rodando

assim assim
assim assim
assim assim
assim assim
assim assim
assim assim
assim assim
assim assim
assim assim
assim assim

A Escada

O moço entra apressado
Pra ver a namorada
E é da seguinte forma



Mas lá em cima está o pai
Da pequena que ele adora
E por isso pela escada

embora.

(Millôr Fernandes)

Preste atenção à forma como estão escritos os poemas e responda. Explique sua resposta.

1. Procissão — Certo ou errado?
Pinte a taça.

a. Havia uma escada na frente do botequim.

b. O homem saiu do bar andando com passos regulares.

c. O homem estava com solução provavelmente por causa da bebida.

d. Quando o homem chegou à rua, a rua era plana.

e. As casas e as coisas rodavam em volta dele.

B. A Escada. Certo ou errado?
Pinte a seta.

a. O moço subiu a escada de dois em dois degraus.

b. Quando chegou ao alto da escada, ele percorreu um corredor.

c. Ele começou a descida em pé.

d. Ele desceu a escada aos trambolhões, degrau por degrau.

e. Quando o moço chegou à rua, saiu andando.

f. Ele foi embora com passo firme.

228 diversos e visto e oit


Como na página 228 do LD constam 2 TLs, mas a proposta é expor a análise de apenas 1, o total analisado da página desconsidera o poema *Procissão* e os exercícios referentes a ele.

Imagem 2: Real e ideal na inserção de *A Escada* de Millôr Fernandes.

IDEAL

A Escada

O moço entra apressado
Pra ver a namorada
E é da seguinte forma



Que
ele
sobe
a
escada

Mas lá em cima está o pai
Da pequena que ele adora
E por isso pela escada


unssy
ele
mas
embora.


(Millôr Fernandes)


REAL


Preste atenção à forma como estão escritos os poemas e responda. Explique sua resposta.

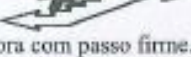
B. A Escada. Certo ou errado?
Pinte a seta.


a. O moço subiu a escada de dois em dois degraus.
certo  errado

b. Quando chegou no alto da escada, ele percorreu um corredor.
certo  errado

c. Ele começou a descida em pé.
certo  errado

d. Ele desceu a escada aos trambolhões, degrau por degrau.
certo  errado

e. Quando o moço chegou à rua, saiu andando.
certo  errado

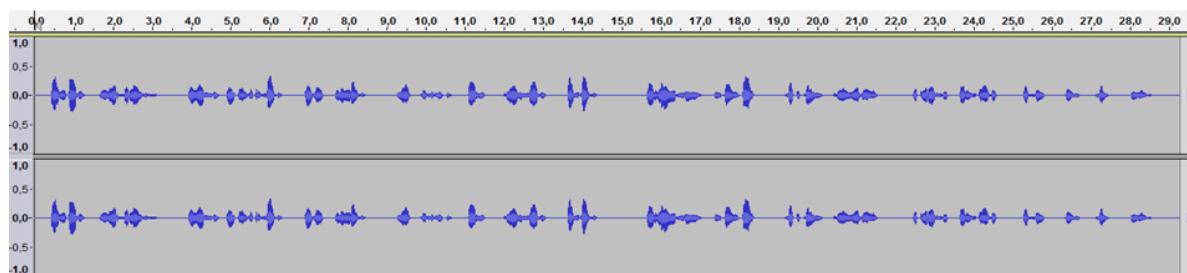
f. Ele foi embora com passo firme.
certo  errado

228 **dezantos** e v.l.z.e.o.o

Quanto à disposição dos textos dentro da página, a categoria utilizada para a análise é a “real e ideal”. Em cima (*top*), na posição de ideal, está o TL e embaixo (*bottom*), na posição de real, está a atividade proposta pelas autoras. Como Ferraz (2011) indica que o que fica em cima é o que apresenta ausência de informação e que o que fica embaixo entendido como a informação mais específica. Assim, tenho que o TL é passado como algo cru, que não tem destrinchamento, enquanto a proposta didática representa um texto mais completo, pois traz informação mais específica.

Observa-se no lado esquerdo superior da página que foi acrescentado um áudio ao texto quando ele passou a integrar o LD, explícito por meio da ilustração de um CD e do texto verbal “Ouça o áudio”. A leitura do poema que foi realizada para compor o CD do livro *Falar, Ler e Escrever* apresenta as seguintes ondas sonoras:

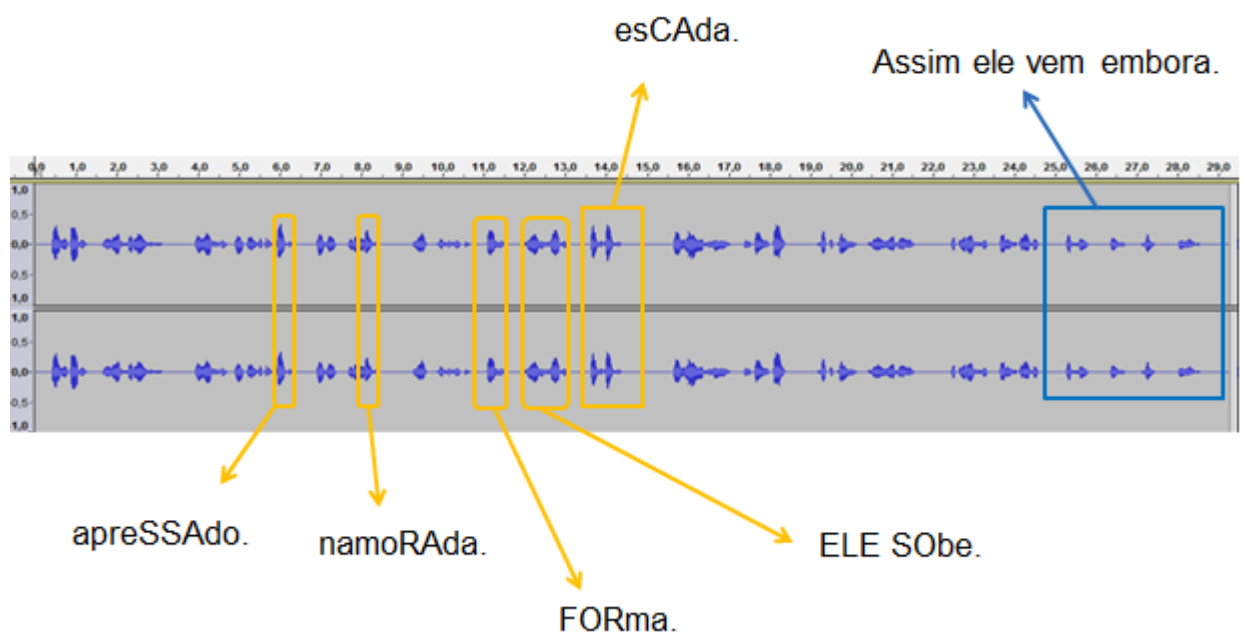
Imagem 3: Ondas sonoras de A Escada.



A poesia concreta tem um caráter basicamente visual, o que já a torna multimodal em sua concepção, já que o escritor precisa combinar as semioses do verbal com as semioses do visual. Embora se valha essencialmente do modo visual, uma vez que as autoras propuseram que houvesse um áudio do TL dentro do LD, é possível buscar um alinhamento entre as semioses do poema e as semioses do áudio. Com isso, quero dizer que dentro desse contexto do concretismo é interessante procurar trabalhar recursos sonoros de expressão, fazendo uma dinâmica coerente com o texto verbal. Não acredito que esse seja um trabalho fácil para a pessoa que empresta sua voz e seus dons interpretativos à gravação, mas atualmente existem programas computacionais de manipulação de áudio que podem auxiliar na consolidação de dinâmicas de expressão com poucos *clicks*.

Numa análise mais detalhada das ondas, aponto em quais palavras ocorre uma variação positiva de intensidade (em amarelo na Imagem 4)³⁵. Por intensidade, indico o volume da fala do leitor. Considerando a semântica do poema, não há razões justificáveis para que as palavras “apressado”, “namorada”, “forma” e “ele” tenham sofrido alteração na intensidade, ou seja, há picos de volume realizados pelo leitor da gravação que não correspondem à disposição visual do poema.

Imagem 4: Trechos de maior intensidade e frase final.



Quanto à palavra “sobe” e “escada”, percebe-se que houve uma marcação de intensidade na sílaba tônica da palavra, mas que não houve uma tentativa de imprimir no som uma dinâmica que condissesse com o movimento que “subir” tem e “escada” pode ter (em sentido crescente). Quando da pronúncia da palavra “escada”, como só é marcada a sílaba tônica própria da palavra, há um movimento de intensidade **plano – sobe – desce**, num momento do poema em que a personagem está apenas subindo a escada.

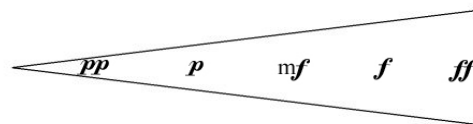
Quanto à frase “Assim ele vem embora”, a fala é mecânica, com pausas longas entre cada palavra, o que pode ser uma tentativa de indicar que os degraus foram descidos aos poucos. No entanto, isso não ilustra em som perfeitamente a ideia de que a personagem foi caindo da escada, demonstrada pela disposição de

³⁵ Variação positiva considerando a média do volume dos 30 segundos de fala como ponto zero.

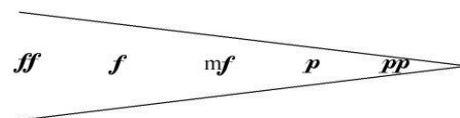
cabeça para baixo das palavras “assim” e “vem” no poema, pois o mais razoável é que a queda se desse de maneira ágil e não pausada. Além disso, a intensidade permanece muito similar, não dando a ideia de aproximação do *viewer*/leitor (apesar do verbo “vir”) nem de distanciamento (da namorada).

Ou seja, nessa sequência de ondas não se veem recursos como o *fade in* (crescendo) ou o *fade out* (decrecendo) em duas situações nas quais esses recursos seriam muito adequados por serem as partes mais proeminentes do visual do TL:

Imagem 5: Zoom no poema e proposta de crescendo e decrescendo.



Do italiano *pianissimo* (baixíssimo) ao *fortissimo* e vice-versa.



Na ressemiotização, o TL analisado também ganhou uma proposta didática com foco na compreensão textual. Essa proposta tem cunho multimodal porque trabalha com a leitura de imagens tanto do próprio poema quanto da proposta elaborada pelas autoras. Como o poema se chama *A Escada*, na atividade foi proposto que se trabalhasse com essa ideia de “subir e descer” pedindo que o aluno pintasse a seta da resposta correta (“Certo ou errado?”) para a afirmativa feita. A seta que indica que a afirmativa está errada é a que aponta para cima, subindo a escada, como o namorado está fazendo. A seta que indica que a afirmativa está certa é a que aponta para baixo, descendo a escada, como se supõe que o pai da namorada entenda como o mais pertinente para que o namorado faça. Existe, portanto, um pressuposto cultural de que a “subida” é uma ação não autorizada pelo

pai, assim, um comportamento impróprio, errado. A “descida” seria então o comportamento de respeito, adequado. A inferência dessa prática social não é ponto de trabalho da proposta didática, que se limita a trabalhar a decodificação do poema utilizando recursos concretos.

Imagem 6: Zoom na proposta pedagógica de *A Escada*.

B. A Escada. Certo ou errado?
Pinte a seta.

a. O moço subiu a escada de dois em dois degraus.
certo → errado

b. Quando chegou ao alto da escada, ele percorreu um corredor.
certo → errado

c. Ele começou a descida em pé.
certo → errado

d. Ele desceu a escada aos trambolhões, degrau por degrau.
certo → errado

e. Quando o moço chegou à rua, saiu andando.
certo → errado

f. Ele foi embora com passo firme.
certo → errado

Se certo, a seta que aponta a descida deve ser pintada.

Se errado, a seta que aponta a subida deve ser pintada.

4.2.1.2 Lógica Organizacional do excerto 2

O trecho de *O Tempo e o Vento* foi inserido na Unidade 18 do *Falar, Ler e Escrever*, na página 255, fora de seção, mas após a explicação sobre discurso direto e indireto.

Quanto à disposição dos textos dentro da página, a 1ª categoria utilizada para a análise é a do “real e ideal”. Em cima (*top*), como ideal, está o TL e embaixo (*bottom*), como real, está a atividade que foi proposta pelas autoras.

À esquerda está o ideal e à direita está o novo. Ferraz (2011) indica que o dado é o já conhecido pelo *viewer/leitor* e que o novo é algo a que o *viewer/leitor* deve prestar mais atenção. Encontro, portanto que o dado ideal é o TL e o dado novo é a ilustração.

Imagem 7: Real e ideal na inserção de *O Tempo e o Vento*.

IDEAL

B. Leia o diálogo e depois passe-o para o discurso indireto.

O capitão Rodrigo, tomando seu terceiro copo, disse:

— Pois garanto que estou gostando deste lugar. Quando entrei em Santa Fé, pensei cá comigo: Capitão, pode ser que você só passe aqui uma noite, mas também pode ser que passe o resto da vida ...

Um cheiro de lingüiça frita espalhava-se no ar.

Rodrigo sorriu e começou a bater com a mão no balcão:

— Como é, amigo Nicolau, essa lingüiça vem ou não vem?

Do fundo da casa, o vendeiro respondeu:

— Tenha paciência, patrão.



(Um Certo Capitão Rodrigo de Erico Verissimo em *O Tempo e o Vento*. Editora Globo S.A.)

O capitão Rodrigo, tomando o seu terceiro copo, disse que...

REAL

Imagem 8: Dado e novo na inserção de *O Tempo e o Vento*.

DADO	NOVO
<p>B. Leia o diálogo e depois passe-o para o discurso indireto.</p> <p>O capitão Rodrigo, tomando seu terceiro copo, disse: — Pois garanto que estou gostando deste lugar. Quando entrei em Santa Fé, pensei cá comigo: Capitão, pode ser que você só passe aqui uma noite, mas também pode ser que passe o resto da vida ... Um cheiro de lingüiça frita espalhava-se no ar. Rodrigo sorriu e começou a bater com a mão no balcão: — Como é, amigo Nicolau, essa lingüiça vem ou não vem? Do fundo da casa, o vendeiro respondeu: — Tenha paciência, patrão.</p> <p><small>(Um Certo Capitão Rodrigo de Erico Veríssimo em <i>O Tempo e o Vento</i>, Editora Globo S.A.)</small></p> <div data-bbox="938 730 1350 1016" data-label="Image"> </div> <p><i>O capitão Rodrigo, tomando o seu terceiro copo, disse que...</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>duzentos e cinquenta e cinco 255</p>	

O novo (ilustração), inserido pelas autoras do LD, não faz uma boa representação do dado ideal (o TL), pois não traz as informações que são encontradas no trecho da obra literária de forma adequada.

Quanto aos participantes passíveis de análise, Ferraz (2011) indica a possível existência tanto de participante representado quanto de participante interativo.

Participante representado corresponde àquele presente na ilustração e sobre o qual a mensagem é construída. Na presente análise, tenho uma situação inversa, já que, primeiramente, existe uma mensagem (o TL) e então é construída uma ilustração referente a ela. O participante interativo é o viewer/leitor dos textos imagéticos, ou seja, a pessoa para qual a mensagem é direcionada.

O representado na ilustração não coincide com o descrito no texto verbal. Observo que, quanto aos participantes representados, apesar de haver 2 participantes representados na ilustração, estes não correspondem aos descritos no texto verbal, em que o interlocutor do Capitão Rodrigo é o vendeiro Nicolau, que está no fundo da casa e não sentado à mesa. Isso mostra uma quebra na composição multimodal requerida pelo texto, pois a formação de imagens acústicas, propostas pelo texto escrito, não foi concretizada na imagem visual, prejudicando o trabalho multimodal e tornando a ressemiotização, processo pelo qual os textos passam ao mudarem de contexto (IEDEMA, 2003), falha.

Imagem 9: Capitão Rodrigo e vendeiro Nicolau.



Já a proposta didática pede que as falas em discurso direto sejam passadas para o discurso indireto. Com relação à categoria de análise referente à cor, grande parte da fala do narrador é escrita em preto. Toda a fala da personagem principal (Capitão Rodrigo) é escrita em vermelho. Como apenas nas duas últimas linhas houve a troca de cores entre a fala do narrador (que passou a ser vermelha) e a fala em discurso direto do vendeiro Nicolau (que passou a ser preta) suponho que houve erro de diagramação.

Com a falha na diagramação do texto escrito por meio da troca de cores indevidas entre o narrador e as personagens, cria-se então um elemento distrator para o aluno na realização da atividade proposta. Ao ter de reescrever as falas das personagens no discurso indireto, o aluno terá um retrabalho de separar o que está no discurso direto, já que a separação não foi bem feita durante a ressemiotização com cores. Isso revela, portanto, que o uso de cores não pode ser aleatório, pois pode se transformar em algo que venha a atrapalhar o aprendiz mais do que a ajudá-lo.

Cabe destacar aqui que dos 13 TLs encontrados no *Falar, Ler e Escrever*, esse é o único TL que não recebeu um áudio. Um áudio desse trecho de *O Tempo e o Vento* poderia suprir a falha na ressemiotização feita com as cores, pois seria mais fácil compreender quais eram as falas das personagens (discurso direto) e quais eram as falas do narrador.

Já quanto às cores da ilustração inserida, o livro segue um padrão de duas cores preeminentes: preto e vermelho, o que deixa o destaque por conta de outros recursos semióticos como forma e tamanho.

4.2.2 Excertos do *Novo Avenida Brasil 2*

Seguindo o 1º microcritério, usado para levantar aqueles textos que tinham foco no maior número de habilidades desde que apresentassem um foco multimodal, o 1º excerto do LD *Novo Avenida Brasil 2* analisado foi o que traz uma seleção de provérbios. A atividade proposta como base nessa seleção de ditos de sabedoria popular se focou no GL, na interpretação, no léxico e na exigência de estimular no aprendiz uma leitura multimodal.

Passando ao próximo TL do *Novo Avenida Brasil 2*, seguindo o 2º microcritério, usado para levantar os textos que se centravam em trabalhos com foco no menor número de habilidades, o excerto analisado foi um trecho do romance *Gabriela, Cravo e Canela*, que se restringe a um trabalho voltado para a gramática estruturalista. Apesar de o texto *Reunião de Família* de Lya Luft se encontrar nas mesmas condições, optei pelo trecho de *Gabriela, Cravo e Canela* por entendê-lo como um texto que poderia gerar grandes debates acerca de aspectos culturais.

4.2.2.1 Lógica Organizacional do excerto 1

O 1º excerto, constante das páginas 100 e 101, dentro do apêndice de Exercícios da Lição 4, traz 9 provérbios para que sejam trabalhados. Os procedimentos analíticos consideraram a disposição dos textos dentro do LD e também o trabalho orientado pelos enunciados.

Primeiramente, transcrevo aqui o enunciado do exercício 1: “Você conhece o significado dos seguintes provérbios? Há provérbios com significados similares em sua língua? Relacione. Os provérbios com as ilustrações.” Acredito que houve aqui um erro que fugiu aos olhos dos responsáveis pela revisão. Possivelmente, a forma correta seria: “Você conhece o significado dos seguintes provérbios? Há provérbios com significados similares em sua língua? Relacione os provérbios com as ilustrações.”.

Com referência à disposição dos textos, posso apontar o real e o ideal. Na posição de ideal estão os provérbios em linguagem verbal. Na posição de real estão ilustrações propostas pelas autoras com vistas a permitir que o aprendiz fosse capaz de conectá-las ao texto verbal.

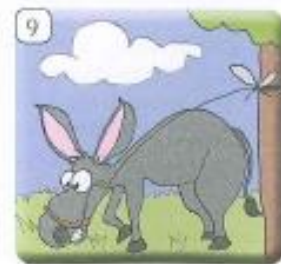
Imagem 10: Inserção de provérbios no *Novo Avenida Brasil 2 – Parte I*.

IDEAL

C1 9 Provérbios

1. Você conhece o significado dos seguintes provérbios? Há provérbios com significados similares em sua língua? Relacione. Os provérbios com as ilustrações.

- Roupa suja lava-se em casa.
- Filho criado, trabalho dobrado.
- Santo de casa não faz milagre.
- Uma andorinha só não faz o verão.
- Burro amarrado também pasta.
- Em terra de cego quem tem um olho é rei.
- Filho de gato, gosta de rato.
- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
- Entre marido e mulher, ninguém mete a colher.



100

REAL

Já pelo enunciado é visível que existe, na 1ª pergunta, um foco interpretativo, uma vez que é solicitado que se fale sobre o significado dos provérbios. É visível

ainda o foco no GL, na 2ª pergunta, uma vez que se pede do aprendiz que ele fale sobre provérbios similares existentes na língua materna dele. Assim, primeiramente ele tem que fazer um trabalho de reconhecimento do gênero provérbio em português para pensar em provérbios na própria língua. No 3º comando, é visível um foco multimodal já que o enunciado trata da leitura de novas semioses inseridas junto ao TL pelas autoras do LD, de ilustrações.

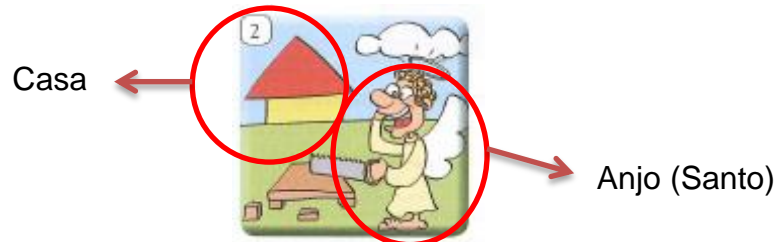
Quanto ao foco no GL, é interessante que a proposta didática estimule uma comparação entre a cultura da língua-alvo e a cultura do aprendiz. Ao se encontrar ditados semelhantes, por exemplo, é possível encontrar semelhanças de valores entre as duas culturas. Ao não se encontrar nenhum ditado parecido, pode ocorrer um estranhamento quanto aos ditados brasileiros e gerar questionamentos por parte do aprendiz.

Já quanto ao foco interpretativo, proposto no enunciado que seja realizado junto à leitura multimodal de ilustrações, ocorre, na realidade, de maneira descompassada, uma vez que o que se ilustra visualmente nada tem a ver com a semântica social do que se escreve verbalmente (os provérbios). Como o verdadeiramente significativo para o aluno estrangeiro reside no conhecimento a fundo da prática social que permeia o emprego desses provérbios pelos falantes nativos, essa atividade se torna pouco útil.

Por meio da leitura das imagens em questão, é improvável que o aluno entenda a semântica social do provérbio sem que ative seu conhecimento prévio ou sem que faça assimilação com ditados populares que talvez ele já tenha ouvido em outras línguas. Outra opção para que o aluno compreenda o uso dos provérbios está na explicação e nas exemplificações que o professor pode dar. A partir do 1º exercício, essas são as únicas formas de compreender o significado dos provérbios, pois não há nada que permita que o aprendiz infira qual é o significado social de todos esses provérbios porque as ilustrações são bastante literais. Dos 9 provérbios apresentados, acredito que aluno consiga inferir o significado apenas do provérbio 7 (Em terra de cego quem tem um olho é rei.) porque ele é um provérbio com significado mais literal do que os demais.

Apesar disso, entendo que essa literalidade “auxilia” que o aprendiz consiga relacionar a ilustração com o provérbio. No entanto, como já exposto, isso não significa que ele vá conseguir compreender o significado daquele ditado popular a partir de sua ilustração correspondente, já que, em sua estarrecedora maioria, as ilustrações não correspondem a situações de uso do TL no dia a dia dos brasileiros. A ilustração 2, por exemplo, corresponde ao provérbio “Santo de casa não faz milagre.” No desenho, existe um anjo, que desempenha o papel de santo, e existe uma casa. Esses elementos podem, de fato, levar o aluno a deduzir qual é o provérbio se eles conhecem as palavras “santo” e “casa”. No entanto, apenas pela ilustração o aluno jamais conseguirá, sem informações externas, entender que esse provérbio diz respeito ao fato de que às vezes o que se é feito fora de casa é mais bem feito do que o que se é feito dentro de casa. A ressemiotização é falha, pois ao tentar significar em outra modalidade (visual), o provérbio saiu de seu contexto social, perdendo seu significado real.

Imagem 11: Zoom na ilustração 2.



Com relação ao dado e o novo, aqui o dado se alinha à esquerda e o novo à direita. O dado é a casa, que, inclusive, se encontra em 2º plano e o novo é o santo, que está em 1º plano. Entendo que “casa” permeia um léxico extremamente conhecido pelo aprendiz e que o novo seria a palavra “santo”.

Para suprir a carência de não possibilitar a dedução do significado não literal dos provérbios, as autoras elaboraram um 2º exercício. Nessa atividade, o estudante deve completar diálogos exatamente com os provérbios do exercício anterior, que foram transferidos para duas caixas rosas, a fim de ganhar destaque e de se distanciar do layout empregado na área dos diálogos. Cada participante do diálogo é marcado por uma cor (preto ou vermelho).

Imagem 12: Inserção de provérbios no *Novo Avenida Brasil 2 – Parte II*.

2. Agora complete os diálogos com os seguintes provérbios.

1. Filho de peixe peixinho é.
2. Roupas sujas lava-se em casa.
3. Filho criado, trabalho dobrado.
4. Santo de casa não faz milagre.
5. Uma andorinha só não faz o verão.
6. Burro amarrado também pasta.

7. Em terra de cego quem tem um olho é rei.
8. Filho de gato, gosta de rato.
9. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
10. Entre marido e mulher, ninguém mete a colher.

- a) • Mas Zé, você é casado!
• E daí?
- b) • Você quer aulas de inglês?! Mas seu marido não é americano?
• Sabe como é
- c) • Então, Zulmira, agora que o Gérson se casou, você tem mais tempo para fazer o que gosta.
• Você é que pensa!
- d) • Adilson brigou de novo com a mulher. Desta vez a coisa é séria.
Acho que vou lá conversar com ele.
• Olha, toma cuidado! Você sabe,
- e) • Puxa, como o Julinho canta bem! Até parece profissional.
• Com um pai cantor e uma mãe pianista, o que você quer?
.....
- f) • Ô Zélia, como você foi contar para o Eduardo a nossa briga?
•
- g) • Eu não entendo como o Quico pode ser chefe do departamento.
• É ... ele não é muito bom, mas
- h) • Que bom que demitiram o diretor do hospital, esse corrupto, sem-vergonha!
Agora as coisas vão melhorar.
• Espera aí,
- i) • Não entendo por que você aceitou este emprego agora.
• Olha, na situação em que estou,
- j) • Nossa, como a Marisa gosta de uma cervejinha!
• Você não conhece o pai dela?.....

Percebo uma tentativa das autoras de imprimir nesses diálogos contextos interacionais que permitissem a compreensão do uso social de cada um desses provérbios. No entanto, chamo a atenção para o fato de que esses diálogos, apesar da tentativa de serem contextualizados, não o são tanto assim. Isso faz com que o aluno mais tenha que completá-los por eliminação do que por ter sido capaz de compreender a situação. Para exemplificar, pego a letra c) e a letra f).

Imagem 13: Zoom nos exercícios c) e f).

- c) • Então, Zulmira, agora que o Gérson se casou, você tem mais tempo para fazer o que gosta.
• Você é que pensa!
- f) • Ô Zélia, como você foi contar para o Eduardo a nossa briga?
•

Suponho que as respostas adequadas sejam para c) “Filho criado, trabalho dobrado.” e para f) “Roupa suja lava-se em casa.”. Porém, na letra c), sem saber qual é o grau de parentesco entre Zulmira e Gérson fica bastante complicado de se compreender mais facilmente qual é o provérbio que está faltando. Para que a situação proposta ficasse menos aleatória seria importante que se deixasse explícito que Zulmira é mãe de Gérson. Para isso, bastava substituir “Gérson” por “seu filho”. Inclusive, como o aluno estrangeiro possivelmente desconhece tanto “a Zulmira” quanto “o Gérson” já que não deve associá-los a pessoas reais, o nome das personagens desse diálogo são completamente irrelevantes. “Zulmira” poderia também ser cortado desse diálogo sem causar danos interpretativos à micro-história elaborada pelas autoras do LD. Diria ainda, que retirar “Zulmira” e “Gérson” facilitaria o trabalho do aprendiz. Assim ficaria:

- Então, agora que o seu filho se casou, você tem mais tempo para fazer o que gosta.
- Você é que pensa! Filho criado, trabalho dobrado.

A mesma coisa acontece na letra f). Mesmo como falante nativa de português do Brasil, não consigo entender com quem o interlocutor está conversando: se com a esposa, se com a irmã, se com a mãe, se com uma amiga, etc. Se a ideia fosse a de que ele estivesse conversando com a esposa dele, seria mais fácil entender um vínculo amoroso se ele falasse “amor” em vez de “Zélia”, por exemplo. Além disso, parece, no mínimo, muito estranho um diálogo como

- Ô Zélia, como você foi contar para o Eduardo a nossa briga?
- Roupa suja lava-se em casa.

A própria pessoa que foi compartilhar a situação fora de casa (com o Eduardo) diz que roupa suja deve ser lavada em casa? Acredito que houve uma falha de diagramação e que a letra f) não se tratava de um diálogo entre duas pessoas e sim apenas de uma fala de uma pessoa:

- Ô Zélia, como você foi contar para o Eduardo a nossa briga? Roupa suja lava-se em casa.

As ilustrações inseridas no 1º exercício poderiam auxiliar o *viewer* a lembrar da forma do provérbio: de quais palavras usar e em qual ordem. Mas é o 2º exercício que permitiria que ele compreendesse melhor o uso do provérbio, então era fundamental que ele não fosse um exercício confuso ou pouco fluído porque assim o aprendizado seria mais efetivo. No geral, tem-se um GL com potencial para que um estudante de PBLE assimile um pouco mais da cultura brasileira, mas que da forma como foi inserido no LD acaba sendo pouco efetivo.

4.2.2.2 Lógica Organizacional do excerto 2

O 1º excerto, constante da página 38, dentro da Lição 4, intitulada “Vida em família” traz uma proposta que se atém apenas ao foco gramatical. Nela, as autoras pedem que o aprendiz leia o trecho escolhido da obra *Gabriela, Cravo e Canela* de Jorge Amado apenas em busca daqueles verbos que estão no pretérito mais-que-perfeito, mais arcaico (na 3ª pessoa do singular terminação *-ara*), a fim de sublinhá-los para, posteriormente, substituí-lo pelo pretérito mais-que-perfeito composto, mais usual na fala cotidiana (na 3ª pessoas do singular *tinha + particípio*).

Imagem 14: *Gabriela, Cravo e Canela* de Jorge Amado.

2. Leia o texto e sublinhe as formas do mais-que-perfeito simples.

No romance “*Gabriela Cravo e Canela*” de Jorge Amado, ao saber do namoro entre sua mulher e o doutor Osmundo, o coronel Jesuíno matou os dois:

DA LEI CRUEL

A notícia do crime espalhará-se num abrir e fechar de olhos. Do morro do Unhão ao morro da Conquista, nas casas elegantes da praia e nos casebres da ilha das Cobras.

Sobretudo nos bares, cuja frequência crescera apenas a notícia circulara. Especialmente, a do bar Vesúvio, situado nas proximidades do local da tragédia.

Em frente à casa do dentista, pequeno bangalô na praia, juntavam-se curiosos.

O professor Josué aproveitara-se para aproximar-se de Malvina, relembra para o grupo de moças amores célebres, Romeu e Julieta, Heloísa e Abelardo, Dirceu e Marília. ...

E toda aquela gente terminava no bar de Nacib, enchendo as mesas, comentando e discutindo. Unanimemente, davam razão ao fazendeiro, não se elevava voz ... para defender a pobre formosa Sinhazinha. Mais uma vez o coronel Jesuíno demonstrara ser homem de fibra, decidido, corajoso, íntegro.

Jorge Amado

3. Reescreva o texto, substituindo o mais-que-perfeito simples pelo mais-que-perfeito composto.

Assim se encerra a proposta elaborada pelas autoras do LD. O que posso perceber é que o fato de se ter dentro do *Novo Avenida Brasil 2* um trecho daquela obra que está, sem dúvida, entre os maiores clássicos do escritor baiano Jorge

Amado é completamente irrelevante. Para desenvolver esse tipo de atividade, qualquer outro texto (ou frases soltas) poderia ter sido utilizado. O TL é, portanto, subutilizado.

Quanto à categoria de cores, o LD segue um padrão de tons de azul para os enunciados e demais explicações. Percebo de diferente apenas a caixa rosa na qual foi inserido o TL. Assim como no 1º excerto analisado desse LD, a funcionalidade da caixa rosa é de destaque, a fim de separar o enunciado e a explicação sobre o trecho que segue do próprio trecho da obra.

Atento para o fato de esse trecho da obra literária trazer situações que poderiam causar estranheza no aprendiz como o fato de que o duplo assassinato se tornou o assunto mais comentado da cidade, o que demonstra uma tendência da população em questão em falar da vida alheia e de assuntos sensacionalistas. Ou como o fato de que ninguém ousou defender a adúltera e ainda encheu o coronel Jesuíno, assassino de sua esposa e do amante dela, de razão e elogios, caracterizando uma sociedade machista. Esses tópicos são exemplos que originariam um trabalho menos raso com o TL. Poderia ter sido estimulada a compreensão textual e pedido o envolvimento pessoal do aprendiz com as personagens.

4.2.3 Excertos do *Terra Brasil*

Referente ao LD *Terra Brasil*, o primeiro excerto analisado é de poemas do escritor parnasiano Olavo Bilac. Já o segundo excerto é do escritor realista Machado de Assis e se chama *A Carteira*. Com relação ao número de foco, não houve empate com os demais TLs encontrados no LD, o que possibilitou uma seleção mais objetiva dos excertos para análise. A atividade com os poemas de Olavo Bilac tem foco em 4 habilidades e o conto de Machado de Assis em apenas 1.

4.2.3.1 Lógica Organizacional do excerto 1

Curiosamente, temos uma proposta pedagógica que tem foco no GL, na interpretação, no léxico e na multimodalidade, mas que parece ser o tipo de atividade que mais afasta o aluno do gosto pelo TL do que o aproxima. A proposta

está localizada na página 260, na Unidade 11, intitulada “Saúde”, dentro da seção “Leio, logo entendo”. Segundo as autoras do LD

No tópico **Leio, logo entendo**, encontram-se textos para leitura cuidadosamente selecionados com a finalidade de ampliar o vocabulário do aluno, de promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, além de favorecer o entendimento de aspectos culturais do Brasil. Geralmente, são seguidos de perguntas a serem respondidas oralmente ou por escrito. (FERNANDES; FERREIRA; RAMOS, 2013, Apresentação).

Quanto às cores, o LD mantém um padrão de tons claros com fins estéticos. Não há significado referente à escolha da cor. No entanto, há um destaque aos títulos dos poemas por meio de uma caixa colorida em amarelo.

Imagem 15: Poemas de Olavo Bilac.

200

Terra Brasil



Leio, logo entendo

Em grupo, escolha um dos cinco poemas abaixo, de Olavo Bilac. Leia o poema escolhido, procure o sentido das palavras e termos desconhecidos e escreva um pequeno texto explicando o tema tratado pelo poeta. Treine para uma apresentação oral do poema em um sarau de poesia a ser apresentado em data e local previamente marcados com a turma.

As viagens

1.

Os fenícios

Ávida gente, ousada e moça! Ávida gente!
Desse estéril tomo, desse areal maninho
entre o Líbano e o mar da Síria, – que caminho
busca, turvo de febre, o vosso olhar ardente?
Tiro, do vivo azul do pélagos marinho;
branca, nadando em luz, surge resplandecente...
Na água, aberta em clarões, chocam-se de repente
os remos. Rangem no ar os velames de linho.
Hiram, com o cetro negro em que ardem pedrarias,
conta as barcas de cedro, atupidas de fardos
de ouro, púrpura, ônix, sedas e especiarias.
Ao largo! Melcarte abençoe a partida
dos que vão de Sídon, de Gebel e de Antardus
dilatam o comércio e propagam a Vida!

2.

Israel

Caminhar! caminhar!... O deserto primeiro,
o mar depois... Areia e fogo... Foragida,
a tua raça corre os desastres da vida,
insultada na pátria e odiada no estrangeiro!
Onde o leite, onde o mel da Terra Prometida?
– A guerra! a ira de Deus! o êxodo! o cativo!
E, molhada de pranto, a oscilar de um salgueiro,
a tua harpa, Israel, a tua harpa esquecida!
Sem templo, sem altar, vagas perpetuamente.
E, em forno de Sião, do Líbano ao mar Morto,
fulge, de monte em monte, o escárnio do Crescente:
E, impassível, Jeová te vê, do céu profundo,
náufrago amaldiçoado a errar de porto em porto,
entre as imprecações e os ultrajes do mundo!

3.

Os bárbaros

Ventre nu, seios nus, toda nua, cantando
do esmorecer da tarde ao ressurgir do dia,
Roma lasciva e buca, ao rebramar da orgia,
sonhava, de tricínio em tricínio rolando.
Mas lá da longe Cítia e da Germânia fria,
esfaimado, rangendo os dentes, como um bando
de lobos o sabor da presa antegozando,
o tropel rugidor dos bárbaros descia.
Ei-los! A erva, aos seus pés, mirra. De sangue cheios
turvam-se os rios. Louca, a floresta farfalha...
E ei-los, – torvos, brutais, cabeludos e feios!
Donar, Pai da Tormenta, à frente deles corre;
e a ígnea barba do deus, que o incêndio ateia e espalha,
ilumina a agonia a esse império que morre...

4.

As Índias

Se a atração da ventura os sonhos te arrebatou,
conquistador, ao largo! A tua alma sedenta
quer a glória, a conquista, o perigo, a tormenta?
Ao largo! saciarás a ambição que te mata!
Bela, verás surgir, da água azul que a retrata,
catai, a cujos pés o mar em flor rebenta;
e Cipango verás, fabulosa e opulenta,
apunhalando o céu com as torres de ouro e prata
pisarás com desprezo as pérolas mais belas!
De mirra, de marfim, de incenso carregadas,
se arrastarão, arfando, as tuas caravelas.
E, a aclamar-te Senhor das Terras e dos Mares,
os régulos e os reis das ilhas conquistadas
se humilharão, beijando o solo que pisares...

5.

O Brasil

Pára! Uma terra nova ao teu olhar fulgura!
 Detém-te! Aqui, de encontro a verdejantes plagas,
 em carícias se muda a inclemência das vagas...
 Este é o reino da Luz, do Amor e da Fartura!
 Treme-te a voz aleita às blasfêmias e às pragas,
 ó nauta! Olha-a, de pé, virgem morena e pura,
 que aos teus beijos entrega, em plena formosura,
 – os dous seios que, ardendo em desejos, afaças...
 Beija-a! O sol tropical deu-lhe à pele doirada
 o barulho do ninho, o perfume da rosa,
 a frescura do rio, o esplendor da alvorada...
 Beija-a! é a mais bela flor da Natureza inteira!
 E farta-te de amor nessa carne cheirosa,
 ó desvirginador da Terra Brasileira!

Olavo Bilac. Disponível no site Domínio Público.

Pelo enunciado, percebo que o fato de caracterizar o TL como um poema e sugerir uma apresentação em um sarau estimula o reconhecimento e o desenvolvimento do GL. Além disso, percebo cunho multimodal porque o grupo precisará treinar leitura, interpretação, gestual e ritmo para poder se apresentar.

Imagem 16: Zoom no enunciado.

260

Terra Brasil

Leio, logo entendo



Em grupo, escolha um dos cinco poemas abaixo, de Olavo Bilac. Leia o poema escolhido, procure o sentido das palavras e termos desconhecidos e escreva um pequeno texto explicando o tema tratado pelo poeta. Treine para uma apresentação oral do poema em um sarau de poesia a ser apresentado em data e local previamente marcados com a turma.

Quando se solicita no enunciado que o grupo procure conhecer o sentido das palavras e dos termos desconhecidos, pede-se que seja feito um trabalho de reconhecimento de léxico. Como após essa atividade é pedido que o grupo escreva um texto explicando o tema tratado no poema, existe uma preocupação com a compreensão textual. Assim, dos 5 focos observados nas propostas de atividades, apenas o gramatical não é trabalhado. Porém, acredito que mesmo uma atividade

voltada para um trabalho multifocal, o que poderia ser entendido como uma proposta didática promissora, acaba se tornando maçante, pois a dificuldade dos alunos é tamanha que o TL deixa de os interessar.

Digo isso porque entre as características do Parnasianismo está a linguagem rebuscada e de vocabulário culto. Isso significa que mesmo muitos dos leitores nativos encontrariam dificuldades para compreender os poemas. Para um estudante de LE, essa leitura seria ainda mais difícil.

Imagem 17: Zoom no poema *O Brasil* de Olavo Bilac.

5.
O Brasil

Pára! Uma terra nova ao teu olhar **fulgura!**
 Detém-te! Aqui, de encontro a verdejantes plagas,
 em carícias se muda a inclemência das vagas...
 Este é o reino da Luz, do Amor e da Fartura!
 Treme-te a voz **aleita** às blasfêmias e às pragas,
 ó **nauta** Olha-a, de pé, virgem morena e pura,
 que aos teus beijos entrega, em plena formosura,
 – os **dous** seios que, ardendo em desejos, afagas...
 Beija-a! O sol tropical deu-lhe à pele **doirada**
 o barulho do ninho, o perfume da rosa,
 a frescura do rio, o esplendor da alvorada...
 Beija-a! é a mais bela flor da Natureza inteira!
 E farta-te de amor nessa carne cheirosa,
 ó desvirginador da Terra Brasileira!

Palavras poucos usuais. →

Palavras que têm o *i* e o *u* trocados. →

Em 5. *O Brasil*, por exemplo, são encontradas palavras como “fulgura”, “aleita”, “nauta”. Embora “fulgura” seja encontrada na letra do Hino Nacional, nenhuma delas figura cotidianamente nas escolhas vocabulares do brasileiro. Assim, o grupo de estudantes terá que se concentrar num trabalho que pouca utilidade terá, pois ele vai encontrar essas palavras agora e nunca vai ouvi-las ou, se precisar aplicá-las, não será entendido por todos.

Embora esse vocabulário não supra demandas da comunicação oral, claro que existe uma utilidade em seu ensino, dependendo dos objetivos do estudante. Se

ele for um aluno interessado na leitura de clássicos brasileiros ou se ele tiver pretensões de se tornar um tradutor, entre outras situações, é importante que ele conheça essa variação mais formal e arcaica e tenha acesso a vocábulos menos usuais. No entanto, dentro dos objetivos do LD e do público-alvo ao qual ele se destina, não existe adequação entre o proposto pelo exercício e o que será usual para o aprendiz.

A ocorrência de palavras como “dous” e “doirada”, hoje comumente pronunciadas como “dois” e “dourada”, também soarão estranhas e o professor ter que se dedicar a explicar o fenômeno implicará um trabalho que demandará bastante tempo, mas pouco retorno para o aluno. Assim, relembro a importância de se fazer uma boa escolha dos TLs que configurarão nesses LDs de PBLE, sempre observando o quanto ele pode ser efetivo para o objetivo principal do aluno, que é o de aprender a LE.

4.2.3.2 Lógica Organizacional do excerto 2

O 2ª excerto é de um conto de Machado de Assis chamado *A Carteira*, inserido na página 238 e 239 do LD, uma unidade antes do 1º excerto do *Terra Brasil* analisado, intitulada “A Entrevista”, dentro da mesma seção “Leio, logo entendo”. Seu foco é basicamente no GL, uma vez que a proposta didática pede que o estudante faça a leitura de parte do conto para depois criar um final para a história que ele começou a ler. Além disso, no LD é recomendado que o aluno acesse o *site* do Domínio Público a fim de terminar de ler o conto em sua versão original.

Imagem 18: A carteira de Machado de Assis.

238

Terra Brasil

Leio, logo entendo



A carteira

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela, perdia-a de uma vez.
- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.
- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada. Não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau. Por isso, quer pagar-lhe hoje mesmo e não

vê-lo novamente. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando. (...)

Machado de Assis. Disponível no site Domínio Público. Fragmento adaptado.

Como você imagina que esse conto termina? Com base na leitura desse fragmento, redija um final para esse conto. Acesse o site <<http://www.dominiopublico.gov.br>> e leia o final da história. Você se surpreenderá.

Quanto às cores, assim como no 1º excerto analisado, o LD mantém um padrão de tons claros com fins estéticos. Não há significado referente à escolha da cor.

Imagem 19: Zoom no enunciado.

Como você imagina que esse conto termina? Com base na leitura desse fragmento, redija um final para esse conto. Acesse o site <<http://www.dominiopublico.gov.br>> e leia o final da história. Você se surpreenderá.

Embora a presente proposta didática foque em apenas no GL, entendo que sua efetividade é maior do que a da proposta didática anterior. O texto de Machado de Assis é mais compreensível, pois possui vocabulário mais acessível e a proposta de se elaborar um fim para ele e depois de consultar o fim original do conto na página do Domínio Público exige habilidades mais válidas para o aprendizado de LE. Ao mesmo tempo em que se trabalha o GL, se estimula a criatividade do aprendiz, que terá uma motivação real no desenvolvimento de suas competências linguísticas em português porque vai querer compartilhar com o professor e seus colegas o fim que escreveu para aquela história.

Considerando os 2 excertos analisados do *Terra Brasil*, vejo que um exercício com diversos focos não necessariamente será melhor para o contexto de ensino-aprendizagem de um LE do que um exercício com apenas um foco. Boas propostas didáticas podem exigir do aluno o trabalho de apenas um foco, contanto que sejam considerados o retorno relativo às competências comunicativas que aquela proposta trará ao aprendiz.

4.2.4 Excertos do *Tudo Bem?*

Os excertos selecionados do LD *Tudo Bem?* foram *O Menino Maluquinho* de Ziraldo e *O Menino Azul* de Cecília Meireles. Quanto ao 1º excerto, não houve grandes problemas com relação à seleção, pois ele atendia quase que plenamente ao microcritério. Ele era o TL cujos exercícios tinham o maior número de focos, porém, não havia foco multimodal. Os demais 4 TLs encontrados no LD empatavam em 1 foco. O 1º critério de eliminação consistia em se evitar repetir o GL provérbio. Em seguida, restaram TLs das escritoras Mirna Pinsky e Cecília Meireles e a opção foi por escolher 1 texto daquela que é mais conhecida pelo público brasileiro. Como ainda assim, restavam 2 TLs de Cecília Meireles, a opção foi por escolher aquele que tinha mais semioses para serem analisadas.

4.2.4.1 Lógica Organizacional do excerto 1

O excerto que traz um trecho da história do Menino Maluquinho abre, na página 74, a Unidade 6 do LD, chamada de “Hora de Diversão, com subtítulo de “Esportes, hobbies e brincadeiras”.

Imagem 20: *O Menino Maluquinho* de Ziraldo – Parte I.**UNIDADE 6****HORA DE DIVERSÃO****ESPORTES, HOBBIES E BRINCADEIRAS**

VERBOS (Pretérito Imperfeito do Indicativo)
 COMPARATIVO e SUPERLATIVO
 AUMENTATIVO e DIMINUTIVO
 PRONÚNCIA DE /Ô/ e /Ó/

**O menino maluquinho**

Era uma vez um menino maluquinho.
 Ele tinha o olho maior
 do que a barriga
 tinha fogo no rabo
 tinha vento nos pés
 umas pernas enormes
 (que davam para abraçar o mundo)
 e macaquinhos no sótão
 (embora nem soubesse o que
 significava macaquinho no sótão).
 Ele era um menino impossível!
 ele era muito sabido
 ele sabia de tudo
 a única coisa que ele não sabia
 era como ficar quieto

Seu canto
 seu riso
 seu som
 nunca estavam onde ele estava.

Se quebrava um vaso aqui
 logo já estava lá
 às vezes cantava lá
 e logo já estava aqui.
 pra uns, era um uirapuru
 pra outros, era um saci.

Na turma em que ele andava
 ele era
 o menorzinho
 o mais espertinho
 o mais bonitinho
 o mais alegrinho
 o mais
 maluquinho.

Era tantas coisas
 terminadas em inho
 que os colegas não entendiam
 como é que ele podia ser
 um companheirão.

Ziraldo

(*O menino maluquinho*, Ed. Melhoramentos, 1992)

Com relação à disposição dos textos dentro da página 74, é possível apontar o que é o ideal e o que é o real. No *top* estão o número da unidade, o nome dela e seus tópicos principais, além de ter uma ilustração da personagem Menino Maluquinho. A ilustração utilizada é uma das ilustrações elaboradas pelo cartunista Ziraldo e amplamente divulgada no mercado. Assim, em cima estão as informações generalizadas.

No *bottom* está, dentro de uma caixa arroxeadada, o TL, entendido então como a informação mais detalhada. Quanto à caixa na qual o TL se encontra, sua cor não possui significado evidente e nessa composição a caixa de outra cor serve para colocar o real em função de destaque.

Imagem 21: Real e ideal na inserção de O Menino Maluquinho.

UNIDADE 6

HORA DE DIVERSÃO
ESPORTES, HOBBIES E BRINCADEIRAS

VERBOS (Pretérito Imperfeito do Indicativo)
COMPARATIVO e SUPERLATIVO
AUMENTATIVO e DIMINUTIVO
PRONÚNCIA DE /Ô/ e /Ó/

IDEAL

O menino maluquinho

Era uma vez um menino maluquinho,
Ele tinha o olho maior
do que a barriga
tinha fogo no rabo
tinha vento nos pés
umas pernas enormes
(que davam para abraçar o mundo)
e macaquinhos no sótão
(embora nem soubesse o que
significava macaquinho no sótão).
Ele era um menino impossível!
ele era muito sabido
ele sabia de tudo
a única coisa que ele não sabia
era como ficar quieto

Seu canto
seu riso
seu som
nunca estavam onde ele estava.

Se quebrava um vaso aqui
logo já estava lá
às vezes cantava lá
e logo já estava aqui.
pra uns, era um uirapuru
pra outros, era um saci.

Na turma em que ele andava
ele era
o menorzinho
o mais espertinho
o mais bonitinho
o mais alegrinho
o mais maluquinho.

Era tantas coisas
terminadas em inho
que as colegas não entendiam
como é que ele podia ser
um companheirão.

Ziraldo

REAL

Caixa de destaque.

Imagem 22: *O Menino Maluquinho* de Ziraldo – Parte II.

UNIDADE 6

EXERCÍCIO 1. Responda.

1. Quais são as características do Menino Maluquinho? Destaque no texto o trecho que explica como ele é.
2. Alguém da sua sala tem as mesmas características do Menino Maluquinho? Quem?
3. Quantos anos você acha que o Menino Maluquinho tem?
4. Você achou simpático ou antipático o Menino Maluquinho? Por quê?
5. Você gostaria de ter um amigo como ele? Por quê?
6. Você tem algumas características semelhantes às do Menino Maluquinho?
7. Você tem mais características semelhantes às do Menino Maluquinho ou diferentes?

AUMENTATIVO	DIMINUTIVO
ão / ona	inho / inha

ATENÇÃO!

Muitas vezes, os *Aumentativos* e *Diminutivos* dão sentido:

- a) AFETIVO e CARINHOSO;
- b) PEJORATIVO e IRÔNICO.

RECORRA AO  www.sbs.com.br/tudobem

Exemplos:

Meu **paizinho** me mima tanto! Sempre me traz algum **presentinho**.

Ele é um **amigão**! Está sempre pronto pra me dar uma força!

Que **menininha** chata!

Ele é um mentiroso! Vive dizendo que comprou um **carrão** importado e uma **casona** com piscina e tudo.

Ele é um **velhinho** simpático.

Vocês aceitam um **cafezinho**?

Fizeram um **festão** no aniversário da Tercília.

EXERCÍCIO 2. Responda.

- a) Por que o nome 'Maluquinho' aparece no Diminutivo?
- b) Os outros Diminutivos que aparecem no texto são usados no sentido afetivo ou pejorativo?
- c) A palavra **companheirão** está sendo usada no sentido positivo ou negativo?

EXERCÍCIO 3. Pense em uma pessoa próxima a você. Escreva sobre ela, usando algumas palavras no Diminutivo e/ou Aumentativo.

Nessa parte, 2 cores chamam a atenção: o verde e o amarelo. O verde é utilizado para marcar o tópico gramatical que é ensinado (aumentativo e diminutivo). Já o amarelo funciona como usualmente funciona fora de LDs também: para chamar a atenção sobre os significados que o aumentativo e o diminutivo podem ter e seus usos.

Com relação ao exercício 1, ele é interessante e foi bem construído. Acredito que a única falha reside no fato de as autoras terem ignorado a ilustração original da personagem do TL, desprezando a possibilidade de inserir um foco multimodal na atividade. A 1ª pergunta poderia ter sido feita exigindo tanto a interpretação do texto verbal quanto do texto não verbal como: Quais são as características do Menino Maluquinho? Destaque no texto o trecho que explica como ele é e também descreva a ilustração dele.

Chamo ainda atenção para um indicativo de que as autoras sugerem que o aprendiz visite o *site* do LD:

Imagem 23: Orientação para visitar o *site* do LD.

EXERCÍCIO 1. Responda.

1. Quais são as características do Menino Maluquinho? Destaque no texto o trecho que explica como ele é.
2. Alguém da sua sala tem as mesmas características do Menino Maluquinho? Quem?
3. Quantos anos você acha que o Menino Maluquinho tem?
4. Você achou simpático ou antipático o Menino Maluquinho? Por quê?
5. Você gostaria de ter um amigo como ele? Por quê?
6. Você tem algumas características semelhantes às do Menino Maluquinho?
7. Você tem mais características semelhantes às do Menino Maluquinho ou diferentes?

AUMENTATIVO	DIMINUTIVO
ão / ona	inho / inha

ATENÇÃO!

Muitas vezes, os *Aumentativos* e *Diminutivos* dão sentido:

- a) AFETIVO e CARINHOSO;
- b) PEJORATIVO e IRÔNICO.

Orientação. ←

RECORRA AO *site* www.sbs.com.br/tudobem

A proposta de que o aluno se dirija a um ambiente interativo é bastante pertinente e condizente com o público ao qual o LD é voltado, uma vez que eles são nativos digitais e acostumados a ambientes virtuais. A página correspondente à atividade contém apenas explicações gramaticais.

Imagem 24: Dado e novo no site do LD.

The screenshot shows the website interface for 'Tudo Bem?'. The top navigation bar includes links for 'trocar volume', 'release', 'explicações gramaticais', 'exercícios', 'respostas aos exercícios', 'psiu', 'manual do professor', and 'bibliografia'. A search bar is present with the text 'Selecione'. The main content area is titled 'Unidade 06 - p. 75' and 'EXPLICAÇÕES GRAMATICAIS'. A dropdown menu shows 'Selecione'. Below this is a photo of a man sitting on a stool with a large red question mark above his head. To the right, the section is titled 'AUMENTATIVO E DIMINUTIVO'. A table compares the three forms:

FORMA NORMAL	AUMENTATIVO	DIMINUTIVO
mãe	mãezona	mãezinha
chuva	chuvona	chuvinha

Below the table are three numbered questions:

- O **AUMENTATIVO** e **DIMINUTIVO** podem ser formados através de sufixos.
 Ex.: Aumentativo: - aço: volumaço
 - ão : garrafão
 - ona: mulherona
 - aréu: fogaréu
 Diminutivo: - inho: livrinho
 - inha: casinha
 - zinho: irmãozinho
 - zinha: irmãzinha
 - ito : mosquito
 - ola: sacola
- Muitas vezes os **Aumentativos** e **Diminutivos** dão sentidos:
 a) afetivo e carinhoso;
 b) pejorativo e irônico
- Algumas formas aumentativas não possuem o sentido de aumento.
 Ex.: cartão, caldeirão, colchão, calção, sabão, visão, maminha, cordão, joaninha, etc.

At the bottom of the page, there are two buttons: 'DADO' and 'NOVO'.

Quanto à disposição do *layout*, é pertinente tratar do dado (à direita) e do novo (à esquerda). Como dado, existe a foto de um menino com uma interrogação desenhada acima dele, o que revela uma situação bastante entendida pela sociedade ocidental como a de alguém que tem alguma dúvida. Uma pessoa com questionamentos é o que já se conhece pelo *viewer/leitor*, já que, de fato, um aluno com vacilações acerca do tópico linguístico apresentado é uma possibilidade real dentro da sala de aula. Já como novo, existem algumas explicações relativas ao tópico aumentativo/diminutivo que realmente não são apresentados no LD *Tudo Bem?* impresso.

4.2.4.2 Lógica Organizacional do excerto 2

O 2º excerto, de autoria de Cecília Meireles, se encontra na página 143 do LD, dentro da Unidade 10, intitulada “Férias”, com o subtítulo de “Embarque nessa onda!”.

Imagem 25: Dado e novo na inserção de *O Menino Azul* de Cecília Meireles

EXERCÍCIO 16. Leia o poema, e complete cada estrofe com os Verbos que aparecem ao lado delas.

O menino azul

Cecília Meireles

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não _____ nem _____,
mas que _____ conversar.

(...)

O menino _____ um burrinho
que _____ inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois _____ pelo
mundo que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não _____ fim.

Quem souber de um burrinho desses,
pode _____
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
Ao Menino Azul que não sabe
_____.

SABER
CORRER
PULAR

SABER
QUERER

TER
SAIR

ESCREVER
LER



(Ou isto ou aquilo, Cecília Meireles, Ed. Nova Fronteira, 3ª ed.)

DADO

NOVO

Quanto às cores utilizadas, o trecho segue o padrão do LD de manter a maior parte dos textos verbais em preto, trazendo apenas o número do exercício em vermelho.

À direita está o dado e à esquerda está o novo. O dado é o poema escrito e o novo são os verbos que o aluno deve conjugar para completar o poema e também a foto que foi incorporada ao TL pelas autoras do LD. A parte verbal do novo não traz elementos incorporáveis ao dado de maneira fácil, uma vez que o próprio poema permite diversos encaixes. A foto pertencente ao novo não faz uma boa representação do dado, pois não traz os significados essenciais do texto verbal. O menino da foto nem mesmo é azul. Ele apenas veste um chapéu e um short azul, mas sua blusa é verde e ele é um menino normal que não está praticando nenhuma ação que se possa associar ao poema. À exceção da representação de um menino, nenhum dos signos apresentados no TL faz parte da foto escolhida. A foto é meramente ilustrativa, mas, mesmo assim, não ilustra algo conectável com o TL.

A atividade proposta tem caráter gramatical, pois o aluno deve escolher com qual verbo completar o poema com verbos que podem estar no infinitivo ou conjugados em tempos tanto do modo subjuntivo quanto do modo indicativo. Como já mencionado, essa atividade permite que sejam dadas mais de uma resposta para as lacunas presentes, o que provoca uma confusão no preenchimento. A 1ª estrofe poderia ser:

O menino quer um burrinho
Para passear.
Um burrinho manso,
Que não pule nem corra,
Mas que saiba conversar.

Ou:

O menino quer um burrinho
Para passear.
Um burrinho manso,
Que não corra nem pule,
Mas que saiba conversar.

4.2.5 Excertos do *Via Brasil*.

Apenas 1 dos TLs do LD *Via Brasil*, referente a provérbios, possuía um foco multimodal. Coincidentemente, foi ainda a proposta pedagógica que mais focos recebeu. Por isso, o 1º excerto analisado é sobre essa compilação de inúmeros provérbios. Quanto ao 2º excerto, houve empate entre os textos *As Pombas* de Raimundo Correia, *Velho Tema* de Vicente de Carvalho e *São Bernardo* de Graciliano Ramos. Optei por analisar a inserção do texto de Graciliano Ramos porque era o único do GL romance, pois os outros dois são poemas, GL cujas propostas já foram bastante analisadas nesta pesquisa.

4.2.5.1 Lógica Organizacional do excerto 1

O 1º excerto faz parte de uma das seções do LD chamada de “Texto Inicial”. Ele é o texto inicial da penúltima Unidade do livro, a de número 9, e está localizado a partir da página 178. Esse texto inicial traz uma compilação de dezenas de provérbios na língua portuguesa. Além disso, traz, ainda, 9 ilustrações sobre 9 desses provérbios.

Imagem 26: Provérbios – Parte I.



Texto Inicial

Provérbios

Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga.

Desgraça pouca é bobagem.

Quem avisa amigo é.

Deus ajuda quem cedo madruga.

Depois da tempestade vem a bonança.

A cavalo dado não se olham os dentes.

A união faz a força.

Casa de ferreiro, espeto de pau.

Filho criado, trabalho dobrado.

Pimenta nos olhos dos outros é refresco.

Entre homem e mulher não se mete a colher.

Saco vazio não para em pé.

Quem nunca comeu melado quando come se lambuza.

Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

Cão que ladra não morde.

Escreveu não leu, pau comeu.

Cada macaco em seu galho.

Muito riso, pouco siso.

Devagar se vai longe.

Promessa é dívida.

Quem tem telhado de vidro não deve atirar pedra no do vizinho.

Gato escaldado tem medo de água fria.

Macaco velho não mete a mão em cumbuca.

Por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento.

Devagar com o andor que o santo é de barro.

Quem com ferro fere com ferro será ferido.



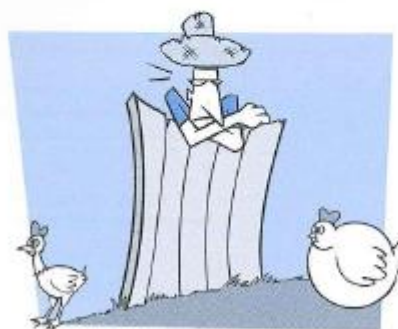
Em terra de cego, quem tem um olho é rei.



Alegria de palhaço é ver o circo pegar fogo.



Quando a esmola é grande, o santo desconfia.



A galinha do vizinho é sempre mais gorda.

Tamanho não é documento.
 A pressa é inimiga da perfeição.
 Dos meles, o menor.
 Quem conta um conto aumenta um ponto.
 Longe dos olhos, longe do coração.
 Onde há fumaça há fogo.
 Quem vê cara não vê coração.
 A ocasião faz o ladrão.
 Os cães latem e a caraviana passa.
 É de pequenino que se torce o pepino.
 Chega-te aos bons e serás um deles.
 Filho de peixe é peixinho.
 Quem cala consente.
 Tal pai, tal filho.
 É melhor prevenir do que remediar.
 Nem tudo o que reluz é ouro.
 Deus dá nozes a quem não tem dentes.
 Mais vale um gosto
 do que quatro vinténs no bolso.
 O hábito não faz o monge.
 Quem dá o que tem a pedir vem.
 Quem não deve não teme.



De médico e de louco,
 cada um tem um pouco.



Quem não tem cão caça
 com gato.



Deus escreve certo por
 linhas tortas.



O diabo não é tão feio
 como o pintam.



Macaco, olhe teu rabo!

Mentira tem perna curta.
 Quem sai na chuva é para se molhar.
 Quem tem rabo de palha
 não chega perto do fogo.
 Tristezas não pagam dívidas.
 Roupa suja lava-se em casa.
 Quem tudo quer tudo perde.
 Santo de casa não faz milagre.
 Há males que vêm para bem.
 Querer é poder.
 Economia é a base da porcaria.
 A casamento e batizado,
 não vás sem ser convidado.
 A corda arrebenta sempre
 do lado mais fraco.
 De pensar, morreu um burro.
 Cada qual sabe onde lhe aperta o sapato.
 O olho do dono é que engorda o cavalo.
 Homem calado, muito cuidado.
 Nem só de pão vive o homem.
 Antes tarde do que nunca.
 Faço o que eu digo,
 mas não faça o que eu faço.

Quanto à disposição do *layout*, há uma divisão entre o ideal, que está na parte superior, e o real, que está na parte inferior. O ideal se trata, portanto, dos textos verbais enquanto o real corresponde aos textos não verbais. Encontra-se então a ideia de que os textos verbais são de natureza mais generalizada ao mesmo tempo em que os textos visuais apresentam informações mais específicas, destrinchadas.

Imagem 27: Real e ideal na inserção de provérbios.

IDEAL

 **Texto Inicial**

Provérbios

Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga.
Desgraça pouca é bobagem.
 Quem avisa amigo é.
Deus ajuda quem cedo madruga.
 Depois da tempestade vem a bonança.
A cavalo dado não se olham os dentes.
 A união faz a força.
Casa de ferreiro, espeto de pau.
 Filho criado, trabalho dobrado.
Pimenta nos olhos dos outros é refresco.
 Entre homem e mulher não se mete a colher.
Saco vazio não para em pé.
 Quem nunca comeu melado quando come se lambuzava.

Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
 Cão que ladra não morde.
Escreveu não leu, pau comeu.
 Cada macaco em seu galho.
Muito riso, pouco siso.
 Devagar se vai longe.
Promessa é dívida.
 Quem tem telhado de vidro não deve atirar pedra no do vizinho.
Gato escaldado tem medo de água fria.
 Macaco velho não mete a mão em cumbuca.
Por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento.
 Devagar com o andor que o santo é de barro.
Quem com ferro fere com ferro será ferido.



Em terra de cego, quem tem um olho é rei.



Alegria de palhaço é ver o circo pegar fogo.



Quando a esmola é grande, o santo desconfia.



A galinha do vizinho é sempre mais gorda.

REAL

Como o ocorrido na análise de provérbios constantes no *Novo Avenida Brasil* 2, os 9 provérbios aqui ilustrados também são ilustrados de forma literal, ou seja, reproduzindo as palavras que o formam em desenhos. Assim, é completamente improvável que o *viewer*/leitor seja capaz de inferir o significado social do provérbio. Essa ressemiotização é falha já que tem o objetivo de auxiliar o aluno a entender o significado do provérbio, mas provém apenas o significado das palavras que o formam e não de seu uso.

Quanto às cores, o *Via Brasil* mantém um padrão em azul, preto e branco. Não há alterações quanto a esse padrão quando da inserção desse TL e, por isso, é possível afirmar que as cores não são significativas.

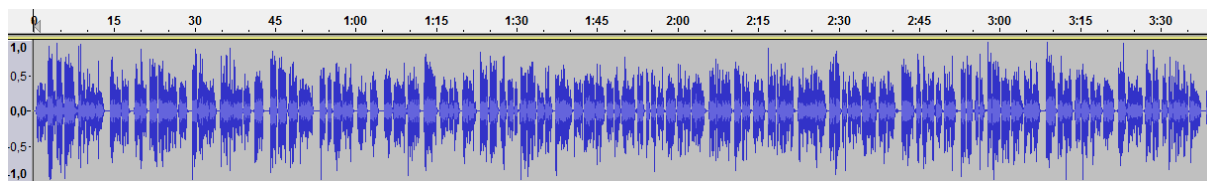
Como é perceptível pela indicação visual de uma fita K7 e de um CD ao lado do nome da seção do LD, existe um áudio referente ao TL.

Imagem 28: Existência de áudio.



As ondas sonoras que ilustram o áudio constante no LD são as seguintes:

Imagem 29: Ondas sonoras de provérbios.



Quanto à gravação feita, ela possui 3 minutos e 43 segundos. Ao se pensar na duração média da enunciação de 1 provérbio, é perceptível como a quantidade de provérbios que constam nessa compilação é exaustiva. Dificilmente todos seriam verdadeiramente assimilados pelo aprendiz. Como são vários os locutores, há certa oscilação entre as intensidades atingidas e também ao tipo de interpretação dada à leitura, por vezes, simples, e, por vezes, exaltadas. Isso facilita que o aluno perceba

que se trata de um novo provérbio, mas são tantos que a proposta de escutá-los se torna maçante.

Aqui chamo atenção para o fato de que não há enunciado escrito no LD que peça: Ouça o áudio. E nem mesmo no áudio gravado. Os enunciados surgem mesmo nas 3 páginas seguintes em 13 atividades. As atividades didáticas propostas procuram suprir a carência referente à compreensão do uso que os alunos podem ter com relação aos provérbios apresentados. Uma vez que falo de muitos provérbios constantes da compilação, a quantidade massiva de exercícios em várias páginas pode ser explicada.

Imagem 30: Provérbios – Parte II.

Interpretação

A. Relacione as duas colunas.

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Amor com amor se paga. | () segurança |
| 2. Quem não tem cão caça com gato. | () ganância |
| 3. A galinha do vizinho é sempre mais gorda. | () altivez, indiferença |
| 4. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando. | () retribuição |
| 5. Devagar se vai longe. | () persistência |
| 6. Os cães latem e a caravana passa. | () fatalismo |
| 7. Quem tudo quer tudo perde. | () irveja |
| 8. Desgraça pouca é bobagem. | () criatividade |

B. Faça o mesmo.

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Macaco velho não mete a mão em cumbuca. | () imprudência |
| 2. Quem dá o que tem a pedir vem. | () honestidade |
| 3. Querer é poder. | () experiência de vida |
| 4. Quem não deve não teme. | () desforra, vingança |
| 5. Alegria de palhaço é ver o circo pegar fogo. | () determinação |

C. Relacione os provérbios que têm a mesma ideia.

- | | |
|--|--|
| 1. Quem tem telhado de vidro não atira pedras no do vizinho. | () Amor com amor se paga. |
| 2. Deus escreve certo por linhas tortas. | () Cega-te aos bons e serás um deles. |
| 3. Dize-me com quem andas e eu te direi quem és. | () Macaco, olha o teu rabo. |
| 4. Quem com ferro fere com ferro será ferido. | () Ninguém é profeta em sua terra. |
| 5. Santo de casa não faz milagre. | () Há males que vêm para bem. |

D. Escolha a melhor explicação.

- | | |
|---|--|
| 1. Quando a esmola é grande, o santo desconfia porque | |
| a. não é costume dar-se esmola grande. | c. santos não aceitam suborno. |
| b. santos preferem não receber esmola grande. | d. pessoa que dá esmola grande tem um peso na consciência. |
| 2. Tamanho não é documento porque | |
| a. as pessoas pequenas não têm documentos. | c. não se deve avaliar a pessoa por seu tamanho. |
| b. documentos não dependem do tamanho. | d. documentos têm tamanhos diferentes. |

E. Assinale o provérbio que tem o mesmo sentido de

- | | |
|--|---|
| 1. Quem tem rabo de palha não chega perto do fogo. | |
| a. Cada macaco no seu galho. | c. Onde há fumaça há fogo. |
| b. Quem avisa amigo é. | d. Quem tem telhado de vidro não atira pedra no do vizinho. |

F. Assinale os provérbios que têm o mesmo sentido de

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. As aparências enganam. | e. Nem tudo que reluz é ouro. |
| a. Quem vê cara não vê coração. | d. Por fora, bela viola; por dentro, pão bolorento. |
| b. Longe dos olhos, longe do coração. | e. O olho do dono é que engorda o cavalo. |

G. Quais destes provérbios apresentam ideias opostas?

- | | |
|---|--|
| a. Deus ajuda quem cedo madruga. | c. Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga. |
| b. Nada mais certo do que um dia depois do outro. | d. Águas passadas não movem moinhos. |

H. Quais destes provérbios apresentam a mesma ideia?

- | | |
|--|---|
| a. Quem dá aos pobres empresta a Deus. | c. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. |
| b. Quem dá o que tem a pedir vem. | d. Devagar se vai longe. |

I. Explique os seguintes provérbios.

- | | |
|---|---|
| 1. Escreveu não leu, pau comeu. | 7. Tristezas não pagam dívidas. |
| 2. Quem avisa amigo é. | 8. Dos males, o menor. |
| 3. Casa de ferreiro, espeto de pau. | 9. A ocasião faz o ladrão. |
| 4. Pimenta nos olhos dos outros é refresco. | 10. É de pequenino que se torce o pepino. |
| 5. Promessa é dívida. | 11. Quem sai na chuva é para se molhar. |
| 6. Seguro morreu de velho. | 12. Muito riso, pouco sisó. |

Forma

A. Indique, entre os provérbios abaixo, os que apresentam rima.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. A união faz a força. | 6. O hábito não faz o monge. |
| 2. Entre homem e mulher ninguém mete a colher. | 7. Quem dá o que tem a pedir vem. |
| 3. Quem cala consente. | 8. Economia é a base da porcaria. |
| 4. Onde há fumaça há fogo. | 9. Homem calado, muito cuidado! |
| 5. A ocasião faz o ladrão. | 10. Antes tarde do que nunca. |

B. Coloque em ordem direta.

Ex.: A casamento e batizado, não vás sem ser convidado
Não vás a casamento e batizado sem ser convidado

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. De pensar, morreu um burro. | 4. De médico e de louco, cada um tem um pouco. |
| 2. Quem avisa amigo é. | 5. Desgraça pouca é bobagem. |
| 3. Nem só de pão vive o homem. | 6. Quem dá o que tem a pedir vem. |

C. Faça frases completas.

Ex.: Longe dos olhos, longe do coração.

Quem está longe dos olhos de alguém, também está longe do seu coração.

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| 1. Dos males o menor. | 4. Antes tarde do que nunca. |
| 2. Casa de ferro, espeto de pau. | 5. Muito riso, pouco siso. |
| 3. Homem calado, muito cuidado! | 6. Filho criado, trabalho dobrado. |

Vocabulário

atirar – escaldar – prevenir – remediar – arrebentar –
apertar – engordar – calar – madrugar – caçar –
avisar – espetar – criar – lambuzar – ladrar (latir)

D. Complete com palavras do quadro acima.

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. _____ a boca | 7. _____ a situação |
| 2. _____ alguém do perigo | 8. comer muito e _____ |
| 3. _____ pedra no animal | 9. puxar a corda até _____ |
| 4. _____-se todo de geleia | 10. _____ onças e jacarés |
| 5. _____ o dedo com uma agulha | 11. deitar cedo para poder _____ |
| 6. _____ filhos | 12. _____ a mão de alguém |

4.2.5.2 Lógica Organizacional do excerto 2

São Bernardo é o único dos 22 TLs encontrados no LD que não recebeu um áudio. Localizado na página 147 dentro de uma seção chamada “Gramática Nova” na Unidade 7, o trecho do romance de Graciliano Ramos tem ilustração e proposta pedagógica.

Novamente as cores padrão do LD (azul, preto e branco) são mantidas e, portanto, as cores não são significativas.

Quanto à disposição dos textos na página, trago a categoria do ideal e do real e também do dado e do novo. O ideal é o TL e a ilustração acrescentada pelas autoras do LD e o real é a proposta didática. O dado é o TL e parte da proposta pedagógica e o novo é a ilustração acrescentada junto ao TL.

Imagem 31: Real e ideal na inserção de *São Bernardo* de Graciliano Ramos.

IDEAL

A. Leia o texto.

Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com que me entreter.

Ponho uma vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligencio afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beiços a ponto de tirar sangue.

De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa:

– Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente.

A agitação diminui.

– Estraguei a minha vida estupidamente.

Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomoçarmos ... Para que enganar-me?

Se fosse possível recomoçarmos, aconteceria o que exatamente aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que mais me aflige.



Graciliano Ramos, *São Bernardo*

A. Retome ao texto e faça o que se pede.

1. Destaque os verbos pronominais e dê os respectivos infinitivos.
Levanto-me – levantar-se
2. Destaque os verbos empregados com pronomes, mas que não são pronominais. Dê os respectivos infinitivos. Para cada pronome, dê a palavra que ele substitui.

B. Ponha as frases na 1ª e na 3ª pessoas do plural.

1. Tenho que me apressar para não chegar atrasado.

(nós) _____

(eles) _____

2. Vou me comunicar com ele por e-mail. É mais seguro.

(nós) _____

(eles) _____

3. Desde quando tenho que me identificar para entrar aqui?

(nós) _____

(eles) _____

REAL

Imagem 32: Dado e novo na inserção de São Bernardo de Graciliano Ramos.

A. Leia o texto.

Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com que me entreter.

Ponho uma vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligencio afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beiços a ponto de tirar sangue.

De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa:

– Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente.

A agitação diminui.

– Estraguei a minha vida estupidamente.

Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomeçarmos ... Para que enganar-me?

Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria o que exatamente aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que mais me aflige.

Graciliano Ramos, São Bernardo



A. Retorne ao texto e faça o que se pede.

1. Destaque os verbos pronominais e dê os respectivos infinitivos.
Levanto-me – levantar-se
2. Destaque os verbos empregados com pronomes, mas que não são pronominais. Dê os respectivos infinitivos. Para cada pronome, dê a palavra que ele substitui.

B. Ponha as frases na 1ª e na 3ª pessoas do plural.

1. Tenho que me apressar para não chegar atrasado.
(nós) _____
(eles) _____
2. Vou me comunicar com ele por e-mail. É mais seguro.
(nós) _____
(eles) _____
3. Desde quando tenho que me identificar para entrar aqui?
(nós) _____
(eles) _____

DADO

NOVO

O trecho escolhido pelas autoras do LD trata-se de uma das passagens finais do livro *São Bernardo*. Sem uma introdução sobre a obra literária, não se pode saber que quem está narrando é Paulo Honório, embora seja possível saber que se trata de um homem devido à ilustração. O desenho, inclusive, tem um caráter mesmo ilustrativo uma vez que traz elementos referentes à passagem do TL: a noite, a vela, a cama, o pensamento em Madalena, entre outros. Nesse ponto, a ilustração é interessante por ajudar o aluno a compreender melhor a narrativa. Ou seja, apesar de se limitar a ilustrar a situação narrada, a ressemiotização foi bem sucedida na medida em que trouxe para o visual o verbal.

Já a proposta didática se atém apenas a questões gramaticais. Mais uma vez, entendo que não há porque se usar um TL do porte cultural de *São Bernardo* para o desenvolvimento de uma atividade focada apenas em exercícios de base estruturalista, pois qualquer outro texto poderia auxiliar as autoras e demandarem isso dos aprendizes.

Considerações Finais

Percebendo a sala de aula como espaço de análise crítica e de produção cultural e intelectual, busquei neste trabalho um impulso que permitisse que os educadores promovessem o uso de diferentes linguagens e produtos culturais dentro de seu espaço de trabalho com LE. A meu ver, materiais que englobam diferentes linguagens e produtos culturais, ademais de tantos outros recursos como músicas, publicidades, filmes e reportagens, são os TLs.

Os TLs são fontes de informações históricas, artísticas e sociológicas ao mesmo tempo em que dialogam com formas de expressão verbal dos escritores e dos falantes nativos de uma língua. A fim de favorecer a ampliação do horizonte cultural dos alunos, explorando as quatro habilidades básicas da língua, ou seja, desenvolvendo seu conhecimento linguístico, o universo da literatura pode trazer aos professores uma nova possibilidade de ensinar LE, estimulando a leitura, o conhecimento de mundo e tornando seus alunos mais engajados.

Assim, após refletir sobre os conceitos de literatura, sobre o papel que ela teve no ensino de LE durante o século XX e sobre quais foram as maiores dificuldades pelas quais os defensores do uso de TLs em sala de aula de LE tiveram que passar, foi possível apresentar razões pelas quais eu acredito que o trabalho com esses textos é extremamente válido para o aprendiz.

A fazer a retomada das questões de pesquisa, com relação à pergunta “Como ocorre a inserção de TLs em LDs de PBLE?” chego à conclusão que de forma não unânime visto que dos 7 LDs analisados, apenas 5 continham TLs. De forma tímida, uma vez que foram encontrados apenas 50 TLs em 1785 páginas verificadas. Entendo assim que, de fato, a Literatura ainda ocupa um lugar incomum dentro dos LDs de PBLE. Por isso, o trabalho com GLs pode ser estimulante tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que traz novos cenários de ensino-aprendizagem. A inserção ocorre ainda majoritariamente em prosa (80%), sem adaptações (86%) e com TLs escritos por homens.

Com relação à questão “Quais são as semioses que passam a integrar o TL quando ele é incorporado pelos LDs?” encontro que, normalmente, as semioses que os TLs ganham a adentrar os LDs são áudio (70%), ilustrações ou fotos (74%) e exercícios (100%).

Já com relação à pergunta “As propostas didáticas estimulam um trabalho com as diversas semioses que compõem esses textos?”, com relação à semiose “áudio” posso indicar que as propostas pedagógicas orientam que o aluno ouça o áudio ou por meio de enunciado escrito ou por meio de desenho de mídias (CD, fita K7), mas a funcionalidade dessa semiose reside basicamente em trazer para o aprendiz uma leitura em voz alta do TL. Normalmente, esses áudios se restringem a uma leitura com pouca interpretação ou com escolhas de intensidade aleatórias. Poucos áudios possuem efeitos sonoros acrescentados às passagens gravadas, o que poderia tornar essa semiose mais significativa pro aluno. Ela poderia ser bastante significativa se fosse originada pelo próprio aluno, fruto de uma performance, de uma interpretação própria para aquele texto.

Quanto às ilustrações ou fotos, poucas vezes há orientações das autoras para que elas sejam lidas. Apesar de isso deixar essas figuras com um caráter meramente ilustrativo, o que inutiliza uma semiose criada para compor o TL, da forma como vem sendo feita é até interessante que elas não sejam tão trabalhadas. Isto porque, por vezes, as representações imagéticas são extremamente literais, o que torna a tentativa da construção de um texto multimodal, que complementa o TL, incompleta: não existe vínculo coerente entre o apresentado e a prática social. Algumas vezes, as ilustrações são falhas, uma vez que nem mesmo apresentam dados fiéis à situação apresentada no TL, constituindo uma semiose distratora e não ilustrativa.

Quanto aos exercícios propostos, poucas vezes eles orientam que seja feito um trabalho multimodal efetivo. Ou seja, não existe muita orientação para um foco nas diferentes semioses presentes no TL originalmente (ritmo, *layout*, criação de imagens mentais) ou nas semioses que passaram a fazer parte dos TLs quando eles adentraram os LDs (ilustrações, áudios, cores). Muitas vezes as outras semioses estão ali apenas porque estão.

Por estimular o desenvolvimento linguístico, por avivar que o leitor expresse sentimentos oriundos da leitura que ele faz e, especialmente, por permitir que o leitor seja protagonista do seu processo de aprendizagem, uma vez que o processo de leitura exige habilidades individuais de ativação de conhecimentos prévios do próprio aprendiz, os TLs têm o potencial necessário para funcionar como um gênero pleno de resultados positivos no ensino de uma LE.

Quanto à metodologia, utilizei como base fundamental, a Teoria da Semiótica Social e algumas de suas categorias para então analisar como se dá a inserção de TLs no LDS de PBLE. Do ponto de vista teórico e metodológico espero ter contribuído para os estudos já iniciados referentes ao uso de TLs no ensino de PBLE. Do ponto de vista prático, espero ter estimulado que exista uma reflexão prévia diante da necessidade de confecção de futuras atividades que utilizem TLs como texto motivador a alunos de PBLE, acrescentando à sua produção, TLs que fazem parte da história de vida do povo brasileiro seguidos de propostas pedagógicas que devam ser trabalhadas de forma multimodal.

Com base nas demandas dos contemporâneos à Era Digital e na necessidade de se fazer, cada vez mais, leituras multimodais, acredito, a partir deste levantamento da atual conjuntura da inserção de TLs nos LDs de PBLE, elaborar um referencial de estilos de atividades para futuras produções didáticas e para propostas de intervenção em sala de aula de PBLE.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 5ª ed., 2004.
- AMORA, A. S. *Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.
- ANDER-EGG, E. *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editora HVMANITAS, 3ª Edición, 1972.
- ARISTÓTELES, *A Poética Clássica*. Tradução: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRANDÃO, R. O. Três Momentos da Retórica Antiga. In: *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 1981.
- COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- COOK, G. Extes, Extracts, and Stylistic Texture. In BRUMFIT, C.; CARTER, R. (Eds.), *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 150-166.
- DANZIGER, M. K.; JOHNSON, W. S. *Introdução ao estudo crítica da literatura*. Tradução: Álvaro Cabral, com colaboração de Catarina Feldmann. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- DELL'ISOLA, R. L. P.; ALMEIDA, M. J. A. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DIAS; A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos Multimodais. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.
- DIAS; A. V. M. Hipercontos Multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122.
- DINIZ, L. G. *Entre o obrigatório e o proibido: A literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado (144 páginas). Universidade de Brasília, 2012.

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

DUFF, A.; MALEY, A. *Literature* (Resource books for teachers). Oxford University Press, 2nd Edition, 2007.

FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S. B.; RAMOS, V. L. *Muito Prazer: fale o português do Brasil*. Barueri, SP: DISAL, 2008.

FERRAZ, J. Multimodalidade e Formação Identitária: O Brasileiro em Materiais Didáticos de Português Língua Estrangeira. In: *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

_____. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Tese de Doutorado (200 páginas). Universidade de Brasília, 2011.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANCHETTI, P. Ensinar Literatura pra quê? In: *Revista dEsEnrEdoS*. Teresina: ano 1, nº. 3, 2009, p. 2-9.

HILL, J. *Teaching Literature in the Language Classroom*. London: Macmillan Publishers, 1986.

IEDEMA, R. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice*. New South Wales, Sydney, Austrália: Sage Publications, 2003.

JEWITT, C. (Org.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London e New York: Routledge, 2011.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. 7ª impressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMSCH, C. O Componente Cultural na Linguística Aplicada. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São José do Rio Preto: APLIESP, nº. 15, 2009, p. 115-134.

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

_____. *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Nova Cultural, Editora Brasiliense, 1986.

LAPESA, R. *Introducción a los estudios literários*. Salamanca: Ediciones Cátedra, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAZAR, G. *Literature and Language teaching*. A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 19th edition, 2009.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LIMA, E. E. et. al. *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.

_____. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2009.

LIMA, E. E.; IUNES, S. A. *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: EPU, 2005.

_____. *CD Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Produção: Daniel Maia. Rio de Janeiro: EPU e Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2005.

_____. *Falar... Ler... Escrever... Português*. São Paulo: EPU, 2013.

_____. *CD Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros*. Produção de áudio e criação musical: Victor Castellano. Rio de Janeiro: EPU e Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

LITTLEWOOD, W. T. Literature in the School Foreign-Language Course. In BRUMFIT, C.; CARTER, R. (Eds.), *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 177-183.

LOPES, P. C. *Literatura e linguagem literária*. Lisboa: Universidade Autônoma de Lisboa, 2010.

LYONS, J. Linguagem e lingüística: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. A questão dos suportes dos gêneros textuais. In: *DLCV: Língua, Linguística e Literatura*. João Pessoa: Volume 1, nº. 1, 2003, p. 9-40.

McCARTHY, M. J.; CARTER, R. A. *Language as Discourse: Perspectives for language teaching*. Harlow: Longman, 1994.

McKAY, S. Literature in the ESL Classroom. In BRUMFIT, C.; CARTER, R. (Eds.), *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 191-198.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros Poéticos em Interface com Gêneros Multimodais. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

NOSTRAND, H. *Authentic texts and cultural authenticity*: An editorial. *Modern Language Journal*, Volume 73, 1989, p. 49-52.

OLIVEIRA, F. C. *O Ensino de Literatura na Perspectiva dos Gêneros Literários: uma Proposta de Trabalho*. Tese de Doutorado (213 páginas). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2010.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na Era Digital*: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PLATÃO. *A República*. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2014.

PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S. *Tudo Bem? Português para a nova geração*. São Paulo: SBS, 2003.

RUBIN, J.; THOMPSON, I.. *Como ser um ótimo aluno de idiomas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.

SIVASUBRAMANIAM, S. Promoting the Prevalence of Literature in the Practice of Foreign and Second Language Education: Issues and Insights. In: *The Asian EFL Journal Quarterly*, Vol. 8, nº. 4, Dez. 2006, p. 254-273.

SPRINGER, O. *Monatshefte für deutschen Unterricht*. University of Wisconsin Press: Vol. 25, nº. 6, Oct. 1933, p. 168-175. Disponível em: jstor.org/stable/30168771

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TEIXEIRA, D. O; MOURA, E. Chapeuzinho Vermelho na Cibercultura. In: ROJO, R.; MOURA, E (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 55-73.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press, 1978.

ANEXO I

CD com áudio de “A Escada” de Millôr Fernandes (LIMA, E. E.; IUNES, S. A. *Falar, Ler e Escrever*. São Paulo: EPU, 2013, p. 228) e com “Provérbios” (LIMA, E. E.; IUNES, S. A. *Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: EPU, 2005, p. 178).