



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**O IMPACTO DAS PAISAGENS SEMIÓTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE HERANÇA: AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE UM LÍVRO
DIDÁTICO**

Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas

RAISSA MARQUES DE AZEVEDO

BRASÍLIA- DF

2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**O IMPACTO DAS PAISAGENS SEMIÓTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE HERANÇA: AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE UM LÍVRO
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - PGLA, no Instituto de Letras da Universidade de Brasília - UNB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin

BRASÍLIA- DF
2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

RAISSA MARQUES DE AZEVEDO

**O IMPACTO DAS PAISAGENS SEMIÓTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE HERANÇA: AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE UM LÍVRO
DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PGLA, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UNB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

BRASÍLIA- DF
2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Presidente

Examinador externo

Examinador interno

Suplente

BRASÍLIA- DF

2025

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

MM357i Marques de Azevedo, Raissa
O IMPACTO DAS PAISAGENS SEMIÓTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE HERANÇA: AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE UM LIVRO
DIDÁTICO / Raissa Marques de Azevedo; orientador Ana Emilia
Fajardo Turbin. Brasília, 2025.
110 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Multiletramentos. 2. Multimodalidade. 3. Português
como língua de herança. 4. Livro didático. 5.
Pré-adolescentes. I. Fajardo Turbin, Ana Emilia , orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer e honrar a Deus. Agradeço também à minha família — meu pai, Carlos Alberto, minha mãe, Silvia Cristina, e meus irmãos, Diego Marques e Larissa Marques, bem como seus cônjuges, Alyne Marques e Pedro Henrique Sampaio. Sei que, sem eles, essa etapa não teria sido concluída. Foi graças à força, ao apoio e ao amor de cada um que consegui chegar até aqui. Além disso, registro meus sinceros agradecimentos à minha orientadora de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin — uma guia atenciosa e verdadeira inspiração sobre o que significa ser professora.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral avaliar o livro didático (LD) e analisar as figuras presentes em *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes*, de Gonçalves (2017), à luz das teorias dos Multiletramentos e da Multimodalidade, que fundamentam esta pesquisa. A partir desse objetivo central, os objetivos específicos se desdobram em dois eixos: o primeiro consiste em investigar a possível presença e reprodução de estereótipos nas figuras apresentadas em conjunto com as atividades; o segundo busca analisar como Gonçalves (2017) orienta os profissionais de Português como língua de herança (PLH), por meio de práticas pedagógicas, no que diz respeito à mediação da interpretação de conteúdos por pré-adolescentes. A escolha da faixa etária de 11 anos justifica-se por seu estágio de desenvolvimento, caracterizado como uma transição entre a infância e a adolescência. Nesse período, os sujeitos estão mais abertos à formação de opiniões e ao conhecimento do mundo. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, documental e interpretativista, uma vez que esta dissertação não envolve mensuração estatística, mas sim a investigação e interpretação do objeto de estudo. Utilizou-se a tabela elaborada por Dias (2009), adaptada por Marques (2025), bem como os elementos avaliativos de Kress e van Leeuwen (2021). Os resultados da pesquisa, aplicados à obra de Gonçalves (2017), sugerem que o livro pode contribuir para a formação de estereótipos entre pré-adolescentes ao abordar a história da colonização do Brasil por meio de estórias. Observa-se que a representação dos povos originários e das mulheres multiétnicas, em figuras e atividades, configura-se como paisagens semióticas que não favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, conclui-se que o livro investigado demanda uma problematização das representações da mulher e dos povos indígenas por meio de uma iniciativa mediadora por parte dos profissionais de PLH, tendo em vista que o autor não oferece subsídios para tal ação.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Português como língua de herança; Livro didático; Pré-adolescentes.

ABSTRACT

This dissertation aims to evaluate the textbook (TB) and analyze the images present in *Brasileirinho: Portuguese for Children and Preteens*, by Gonçalves (2017), in light of the theories of Multiliteracies and Multimodality, which underpin this research. Based on this central objective, the specific goals are divided into two main axes: the first is to investigate the possible presence and reproduction of stereotypes in the images presented alongside the activities; the second seeks to analyze how Gonçalves (2017) guides teachers of Portuguese as a Heritage Language (PHL), through pedagogical practices, regarding the mediation of content interpretation by preteens. The choice of the 11-year-old age group is justified by its developmental stage, characterized as a transition between childhood and adolescence. During this period, individuals are more open to forming opinions and gaining knowledge about the world. Regarding the methodology, this is a qualitative, documentary, and interpretative study, as this dissertation does not involve statistical measurement but rather the investigation and interpretation of the object of study. The checklist developed by Dias (2009), adapted by Marques (2025), was used, as well as the evaluative elements proposed by Kress and van Leeuwen (2021). The research results, applied to Gonçalves' (2017) work, suggest that the book may contribute to the formation of stereotypes among preteens by addressing the history of Brazil's colonization through storytelling. It is observed that the representation of Indigenous peoples and multiethnic women, in both images and activities, constitutes semiotic landscapes that are not perceived as conducive to the development of critical thinking. Therefore, it is concluded that the analyzed textbook requires a critical reflection on the representations of women and Indigenous peoples, through a mediating initiative by PHL professionals, given that the author does not provide resources for such action.

Keywords: Multiliteracies; Multimodality; Portuguese as a Heritage Language; Textbook; Preteens.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo general evaluar el libro de texto (LT) y analizar las imágenes presentes en *Brasileirinho: Portugués para niños y preadolescentes*, de Gonçalves (2017), a la luz de las teorías de los Multialfabetismos y de la Multimodalidad, que fundamentan esta investigación. A partir de este objetivo central, los objetivos específicos se dividen en dos ejes: el primero consiste en investigar la posible presencia y reproducción de estereotipos en las imágenes presentadas junto con las actividades; el segundo busca analizar cómo Gonçalves (2017) orienta a los profesionales de Portugués como lengua de herencia (PLH), mediante prácticas pedagógicas, en lo que respecta a la mediación de la interpretación de contenidos por parte de los preadolescentes. La elección del grupo etario de 11 años se justifica por su etapa de desarrollo, caracterizada como una transición entre la infancia y la adolescencia. En este período, los sujetos están más abiertos a la formación de opiniones y al conocimiento del mundo. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, documental e interpretativa, ya que esta disertación no implica mediciones estadísticas, sino la investigación e interpretación del objeto de estudio. Se utilizó la tabla elaborada por Dias (2009), adaptada por Marques (2025), así como los elementos de evaluación de Kress y van Leeuwen (2021). Los resultados de la investigación, aplicados a la obra de Gonçalves (2017), sugieren que el libro puede contribuir a la formación de estereotipos entre los preadolescentes al abordar la historia de la colonización de Brasil a través de relatos. Se observa que la representación de los pueblos originarios y de las mujeres multiétnicas, en imágenes y actividades, se configura como paisajes semióticos que no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, se concluye que el libro investigado requiere una problematización de las representaciones de la mujer y de los pueblos indígenas mediante una acción mediadora por parte de los profesionales de PLH, dado que el autor no ofrece herramientas para tal propósito.

Palabras clave: Multialfabetismos; Multimodalidad; Portugués como lengua de herencia; Libro de texto; Preadolescentes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base nacional comum curricular

LD – Livro didático

LE – Língua estrangeira

LH – Língua de herança

PB – Português brasileiro

PLAC – Português como língua de acolhimento

PLH – Português como língua de herança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 11
1. MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE.....	p. 20
1.1 Letramentos ou Multiletramentos?.....	p. 22
1.2 Multimodalidade: as bases e o seu conceito.....	p. 24
1.3 Figuras.....	p. 26
2. PRÉ-ÁDOLESCENTES E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA.....	p. 29
3. METODOLOGIA.....	p. 39
3.1 A pesquisa qualitativa e suas implicações dentro da dissertação.....	p. 41
3.2 O <i>corpus</i> documental e o Interpretativismo.....	p. 43
3.3 Sobre o instrumento para avaliação do livro didático.....	p. 43
3.4. O livro, objeto da pesquisa.....	p. 46
4. POR TRÁS DO MÓDULO 7.....	p. 50
4.1 O livro didático e o instrumento da pesquisa.....	p. 52
4.2 Construindo sentido visual à luz de Kress e Leeuwen (2021): leitura dos Valores informativos nas figuras.....	p. 70
4.3 A aplicação do conceito de Moldura nas figuras de acordo com Kress e Leeuwen (2021).....	p. 83
4.4 A Saliência visual nas figuras sob a ótica de Kress e Leeuwen (2021).....	p. 90
4.5 O que estava por trás do módulo 7?.....	p. 98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 103
REFERÊNCIAS.....	p. 108



Intro *dução*

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está construída por meio de quatro escolhas principais. A primeira é a opção pela articulação entre as teorias: *Multiletramentos*, fundamentada em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e *Multimodalidade*, baseada nos pressupostos de Kress e Leeuwen (2021), ambas orientam a pesquisa adotada. A segunda refere-se ao recorte do *corpus*: a avaliação será conduzida a partir do Livro didático (LD) *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes*, de Gonçalves (2017), com foco específico no módulo 7. Tanto a avaliação do conteúdo do livro, quanto a análise das figuras se concentrarão nesse módulo, considerando, ainda, a proposta de ensino do Português como língua de herança (PLH) expressa nas atividades apresentadas.

A terceira escolha refere-se à opção desta pesquisa pela faixa etária de 11 anos. Essa decisão justifica-se pelo entendimento de que alunos nessa idade já apresentam condições cognitivas mais desenvolvidas para interpretar temas mais complexos, exercitar habilidades relacionadas ao pensamento crítico e interagir de forma mais efetiva em Português brasileiro (PB). Por fim, a quarta decisão consiste na adoção do termo *PB* para designar a variante da Língua Portuguesa - oficial do Brasil - conforme estabelecido pela Constituição Federal (1988). Cada uma dessas escolhas será detalhada nos parágrafos seguintes desta Introdução, juntamente com a motivação que orienta a presente pesquisa.

O entrelaçamento das teorias dos Multiletramentos e da Multimodalidade foi motivado pelo fato de que ambas se complementam na avaliação do LD e na análise das figuras do módulo 7, presente na obra de Gonçalves (2017). Enquanto os Multiletramentos tratam dos diferentes práticas de letramento contemporâneos, a Multimodalidade concentra-se em como esses meios são representados e comunicados no mundo. A respeito das teorias elencadas, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181) argumentam que:

Na teoria dos multiletramentos, identificamos sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tático, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação.

Ou seja, não se trata apenas de compreender o livro e a disposição das figuras por meio do módulo 7, mas de investigar como o objeto de pesquisa se insere e atua em

práticas sociais específicas do contexto brasileiro. Essa forma de leitura e interpretação do módulo 7 pode ser entendida como um novo tipo de letramento, a ser avaliado no âmbito da proposta dos Multiletramentos e analisado por meio da lente da Multimodalidade. Oportunamente, o avanço das tecnologias digitais oferece novas ferramentas que viabilizam a interação entre alunos e professores para que o objetivo de aprender a interpretar o conteúdo do LD seja alcançado. Contudo, o ensino de PLH para os pré-adolescentes não possui apenas o desafio da interação para ser discutido.

Precisamos, porém, estar atentos a possibilidade da existência de estereótipos, assunto que nessa dissertação será focalizado e detalhado. Os estereótipos, no geral, descredibilizam os costumes ou práticas sociais e culturais, podendo passar para as pessoas de outros países, crenças irreais sobre o Brasil. A respeito desse assunto, Amossy e Pierrot (2021, p. 35) afirmam que: “Na medida em que o estereótipo responde ao processo de categorização e de generalização, simplifica e recorta o real. Então, pode provocar uma visão esquemática e deformada do outro que acarreta preconceitos.”

Nesse contexto, esta pesquisa pode exercer uma influência positiva ao promover práticas pautadas no respeito e na compreensão das expressões e particularidades culturais dos povos, reconhecendo-as como autênticas e intrinsecamente ligadas aos seus contextos de origem. Com o propósito de refletir sobre essa questão no ensino de PLH para pré-adolescentes de 11 anos, essa dissertação propõe a análise de um LD como objeto de investigação.

Ao selecionar o *corpus* dessa pesquisa que é o módulo 7 do LD *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes* de Gonçalves (2017) e os pré-adolescentes de 11 anos de idade, pensamos em como o LD de Gonçalves (2017) foi editado para os jovens aprendizes de PLH, na posição das figuras nas atividades e em como o autor sugeriu o seu ensino para os professores.

Segundo Vygotsky (2014), os pré-adolescentes se encontram em uma fase de transição entre a infância e a adolescência. Nessa etapa do desenvolvimento, espera-se que comecem a demonstrar uma compreensão mais crítica sobre os temas que os cercam, bem como um interesse crescente em formular respostas a partir de seus próprios pontos de vista — excetuando-se, naturalmente, os casos em que haja comprometimentos cognitivos de origem patológica. Tendo como respaldo a base teórica que sustenta esta investigação, entendemos que os jovens dessa idade atendem ao que buscamos para a

nossa dissertação, para assim, possivelmente e posteriormente, responder as perguntas de pesquisa dispostas nessa Introdução, bem como os objetivos dessa pesquisa.

Quanto ao LD, é inegável o exercício da sua influência sobre o professor ao elaborar atividades e direcionar cursos, assim como sobre os alunos quando absorvem o conhecimento que receberam na sala de aula no seu momento de estudo individual. De acordo com Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 266): “A adoção de um LD, na nossa perspectiva, não é, por princípio, nem vantajosa, nem prejudicial. O grande problema reside no fato de que o LD, muitas vezes, acaba por substituir o professor.”

Quando essa substituição acontece, o professor assume um papel passivo, fazendo assim vista grossa no processo de ensino e aprendizagem com os possíveis erros dispostos nos LD, entre outras consequências negativas. Em contraste, os LD foram construídos com o propósito de apoiar o ensino e não de substituir o papel do professor que por sua vez, deve ter um pensamento crítico para que os alunos também venham a desenvolvê-lo.

Para ilustrar o que foi exposto, pode-se considerar a seguinte situação: durante uma atividade de ensino, os alunos se deparam com uma figura, presente em um LD, que representa de forma distorcida a cultura brasileira. Nesse contexto, cabe ao professor mediar uma reflexão crítica, incentivando os estudantes a contrastarem o conteúdo com a realidade do país e investigarem as razões pelas quais determinados hábitos são (ou não) praticados em uma cultura específica.

O LD de Gonçalves (2017), propõe atividades que trabalham o PB como PLH. Para atingir o objetivo de ensinar por meio dessas atividades, o autor aborda a cultura, a escrita, a fala e a compreensão de textos utilizando variadas figuras que empregam também a sua perspectiva pessoal das histórias e nas estórias que envolvem as origens, costumes e hábitos dos povos originários e português, além de outros.

Por essa razão, investigaremos as ideias fornecidas pelas atividades do módulo 7 – *Histórias, estórias e aventuras luso-brasileiras*, no sentido de entender qual deve ser o enfoque da aprendizagem na nova língua quando o assunto são os povos originários, a história sobre o início do Brasil, segundo Gonçalves (2017) e, sobre como os professores de PLH poderiam aplicar esses conhecimentos. A respeito do PLH, Lico (2011, p. 22) argumenta que:

O ensino de Português como língua de herança (PLH) vem ganhando crescente atenção de profissionais e pesquisadores da área de PLE pela importância prática e teórica dessa especialidade do PLE na transmissão de Língua Portuguesa e de valores culturais brasileiros para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior, desde muito pequenos.

Ademais, importa explicar o termo que utilizaremos ao longo dessa pesquisa para designar a variante da Língua Portuguesa. A escolha do termo PB ocorreu porque entendemos que nos termos da oralidade, escrita, leitura, essa variante marca uma diferenciação com o Português de Portugal. A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2021, p. 32) afirma que: “As diferenças entre a norma metropolitana e a colonial encontram-se principalmente na fonologia e no léxico.” Por esses motivos, consideramos toda a trajetória histórica do desenvolvimento do PB, sua gramática própria, as influências e os empréstimos linguísticos provenientes de outras línguas — elementos que contribuem para a singularidade do PB. Sobre esse assunto, Bagno (2001, p. 176) afirma que:

Não é preciso adotar um outro nome para a nossa língua, como já foi proposto em tempos passados, quando se falou em “língua brasileira”. O nome *português brasileiro* da conta de mostrar as diferenças. O importante é reconhecer essas diferenças, deixar de considerar que elas são “erros”, e sim admitir que se trata de regras gramaticais características da língua falada aqui.

Em suma, consideramos que a importância do LD e as paisagens semióticas¹ na prática da sala de aula seja algo que demande pesquisa semiótica, pois elas são compostas de diversos elementos que foram selecionados segundo as crenças do autor do livro e o que ele considera importante de ser ensinado e como deve ser ministrado. Sobre a importância de saber interpretar uma figura, a autora Ferraz (2011, p. 76) argumenta que: “[...], é preciso compreender que saturações de cores, planos e inclinações não são selecionados em vão”.

Diante do que foi exposto, as seguintes perguntas para efeito de pesquisa são necessárias:

¹ Sobre a paisagem semiótica, Moita-Lopes (2022, p. 8), afirma que: “O espaço passa a ser visto como um lugar construído semioticamente, com valores e ideologias específicos, recrutando e performatizando vidas sociais, identidades, contestação, resistência etc.”

- 1) Com base na avaliação do módulo 7 e na análise das suas figuras, o LD de Gonçalves (2017) pode ser considerado adequado para pré-adolescentes de 11 anos em processo de aprendizagem do PLH?
- 2) Como o LD de Gonçalves (2017) contribui para a atuação crítica e significativa dos profissionais de PLH diante das demandas interpretativas de pré-adolescentes em contextos multilíngues?

Para que as questões acima sejam respondidas conforme o esperado, a metodologia qualitativa, documental e interpretativista será a utilizada. Como instrumento para a avaliação do LD de Gonçalves (2017), utilizaremos o *Checklist* proposto por Dias (2009) e modificado por Marques (2025) nos itens 2, 3, 6 e 10. Essa lista avalia aspectos de dentro de um LD como os as fontes das letras e seus tamanhos, personagens das figuras e raças, as representações dispostas, o ambiente e a atividade que a figura está inserida. Essa tabela avaliativa faz parte do artigo de Dias (2009) intitulado *Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)*. Esse artigo problematiza os LD de Língua estrangeira (LE) disponíveis para o Ensino Fundamental - Anos Finais – etapa da Educação Básica no Brasil.

Com o apoio dos elementos avaliativos de Kress e Leeuwen (2021): *Valor informativo, Moldura e Saliência*, buscaremos os significados das figuras apresentadas em atividades, interpretando-as por meio da teoria da Multimodalidade. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 29):

Onde o significado está situado? O significado é tanto uma questão de onde está localizado, quanto do que ele é. Na medida em que o contexto constrói sentido, torna-se uma parte do significado. Um rótulo em um pacote aponta para o conteúdo desse pacote, que, por sua vez, “fala” com o supermercado onde ele se encontra à venda. Uma mensagem de texto “descreve” a localização dos interlocutores e das imagens que são postadas juntas a ela.

Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é realizar uma pesquisa ancorada na proposta teórica de Kress e Leeuwen (2021), utilizando como estratégia metodológica o *Checklist* de Dias (2009), adaptado por Marques (2025). O objeto da pesquisa é o LD de Gonçalves (2017), voltado para crianças e pré-adolescentes, aprendizes de PLH.

O seu foco recai sobre as atividades que utilizam o PB e abordam a história da colonização do Brasil, construídas por meio de paisagens semióticas no módulo 7. Por isso, essa dissertação apresentará as atividades que contenham as figuras e observações sobre como elas estão dispostas para o aprendizado dos pré-adolescentes. Com vistas ao alcance do objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar o módulo 7 do LD de Gonçalves (2017) e analisar as figuras presentes nas páginas 172, 173, 174, 176, 178, 179 e 181, a fim de verificar se o material contribui para a construção de estereótipos nos alunos.
2. Em que medida as orientações presentes no Módulo 7 do LD de Gonçalves (2017) direcionam práticas pedagógicas de profissionais de PLH, especialmente no que tange à mediação da interpretação de conteúdos por pré-adolescentes?

Além dos pontos já discutidos, merece atenção a descrição da situação que gerou a motivação inicial desta pesquisa, bem como as ideias para o delineamento do processo de seu desenvolvimento. A inquietação surgiu a partir de um questionamento levantado pela professora da disciplina de Multimeios no curso *Letras – Português como Segunda Língua* da Universidade de Brasília – DF na graduação de Marques (2025) sobre a construção dos LD voltados para alunos estrangeiros adultos.

Essa inquietação se intensificou durante o estágio de observação obrigatório em 2017, realizado por Marques (2025), em uma instituição internacional de ensino particular considerada de alto nível em Brasília-DF, onde foram adquiridas novas percepções sobre o ensino do PB para alunos com idades entre 7 e 11 anos, provenientes de diferentes países e culturas que incluíam filhos de embaixadores, diplomatas ou brasileiros de elevado nível socioeconômico.

Com base na observação, foi possível notar que as professoras desenvolviam as próprias atividades com base nas próprias crenças a respeito de que conteúdo seria mais útil para os alunos aprenderem, sem a presença maciça do ensino da gramática do PB, pois foi mencionado por uma das professoras de PB que os alunos não iriam conseguir absorver o conteúdo da gramática brasileira pelo pouco conhecimento de língua que haviam adquirido, pois os alunos tinham chegado há pouco tempo no Brasil e tinham pouco contato com brasileiros que não faziam parte do seu contexto escolar.

Assim, atividades como leitura de contos infantis como *A Bela Adormecida*, jogos de memória, músicas e filmes infantis como *Tainá – Uma aventura na Amazônia* eram passadas. Além de momentos em que os alunos eram estimulados a construir suas próprias casas em maquetes para aprenderem vocabulários relacionados aos cômodos, como os nomes dos móveis e objetos das casas que moravam em Brasília.

Nesse contexto, pôde-se observar uma abordagem diferenciada adotada pelas professoras de PB no processo de ensino-aprendizagem de crianças e pré-adolescentes, na qual a condição financeira dos alunos influenciava diretamente a seleção dos conteúdos trabalhados. Os recursos disponibilizados pela instituição — como equipamentos de alta qualidade e uma biblioteca bem estruturada — contribuíam significativamente para a experiência educacional dos estudantes. Majoritariamente, as atividades e exercícios em sala de aula utilizavam imagens com cores vibrantes, destinadas a auxiliar os alunos na fixação do conteúdo.

Nesse processo, eles estabeleciam conexões com outros alunos e faziam amigos da mesma turma. Era nítido como eles pareciam conseguir compreender com mais simplicidade e facilidade um conteúdo mais complexo quando ocorria a presença de imagens no momento da aprendizagem. Todo o processo era mediado pelas professoras de PB. Esse processo de mediação resultava em alunos desinibidos que praticavam muito a oralidade, a leitura e a escrita do PB no desenrolar de acordo com cada momento. A escrita era praticada por meio da criação de frases e posteriormente, de parágrafos com construções sintáticas simples, seguindo a gramática do PB.

Contudo, era notório o esforço das professoras em fazer reuniões e em pesquisar para desenvolver materiais de qualidade para seus alunos, pois não havia um material de qualidade em que pudessem se adequar. Houve um dia em que uma dessas professoras, fez o seguinte conselho: “Preste bastante atenção nas suas aulas da graduação, pois você vai utilizar tudo o que foi passado quando for ensinar os alunos estrangeiros.”

A partir dessas experiências, decidimos transformar o que inicialmente era apenas uma inquietação, em uma pesquisa que contribua para ampliar a criticidade em relação aos LD voltados ao ensino de pré-adolescentes aprendizes de PLH. Esse público, muitas vezes negligenciado no processo de ensino-aprendizagem, costuma ser instruído de forma semelhante aos adultos, desconsiderando suas especificidades cognitivas e necessidades próprias da idade.

Em síntese, com o intuito de reforçar as preocupações que nortearam esta pesquisa e evidenciar suas principais características, foram elaboradas capas ilustrativas para cada capítulo da dissertação, iniciando pela Introdução. Essas composições visuais incorporam elementos centrais ao ensino de pré-adolescentes nativos digitais, como a presença da *internet*, a representação do conhecimento por meio do LD — ainda que atualmente acessível em diversos formatos — e o uso de letras com diferentes fontes e cores. Esses recursos visam representar, de maneira multimodal, a articulação teórica entre os Multiletramentos e a Multimodalidade, os pré-adolescentes e a relevância do LD para o ensino na contemporaneidade - os pilares que sustentam esta pesquisa.



Multiletramentos
&
multimodalidade

1 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Antes de tudo, é importante destacar que esta pesquisa se fundamenta tanto na teoria dos Multiletramentos quanto na teoria da Multimodalidade. Entendemos que essas duas abordagens são complementares e, articuladas, oferecem caminhos profícuos para a compreensão dos significados construídos a partir do Livro didático (LD) de Gonçalves (2017) e no uso de figuras provenientes das atividades do módulo 7 do LD *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes* (GONÇALVES, 2017). Para ilustrar os efeitos da junção entre os Multiletramentos e a Multimodalidade para a investigação de um LD, disponibilizamos o quadro *Letramentos Multimodais* de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 187):

Letramentos multimodais	<ul style="list-style-type: none">- Expande a ideia de letramento para além de leitura e escrita.- Inclui os letramentos da nova mídia digital.- Reconhece as oportunidades poderosas de aprendizagem como consequência da sinestesia ou de alternância de modo(s).- Reconhece os alunos como designers de significados vozeados de forma única.- Focaliza a construção de significado como transformação, que muda o construtor de significado e seu mundo.
--------------------------------	--

Quadro 01

Diante desse cenário, compreendemos que a avaliação do LD de Gonçalves (2017), aliada à análise das figuras presentes nas atividades do módulo 7, quando fundamentada na articulação entre as teorias dos Multiletramentos e da Multimodalidade, contribui para a construção de um ambiente propício à reflexão e ao questionamento crítico do LD. Isso porque possibilita uma interpretação que transcende as demandas imediatas das atividades, estimulando uma leitura crítica que contempla a presença e o uso das novas tecnologias mediadas pela *internet* no processo de aprendizagem. Como desdobramento desse processo, emergem questionamentos e reflexões sobre práticas específicas no contexto educacional.

Isso se deve ao fato de que os alunos, enquanto nativos digitais, constantemente são mobilizados não apenas a assimilar os conteúdos disciplinares, mas também a interpretar, problematizar e expandir os sentidos para além do que está explicitamente

apresentado no LD, em diálogo constante com os recursos e linguagens digitais. Desse modo, sustenta-se, portanto, a escolha por inserir essa pesquisa na área da Semiótica aplicada ao LD de Português brasileiro (PB) voltado para pré-adolescentes, aprendizes de Português como língua de herança (PLH) de Gonçalves (2017). Nas seções seguintes, aprofundaremos os conceitos das teorias dos Multiletramentos e da Multimodalidade.

1.1 Letramentos ou Multiletramentos?

É inegável a contribuição dos estudos sobre Letramentos para o processo de aprendizagem ao longo dos anos. No entanto, os Multiletramentos, ao reconhecerem a pluralidade de linguagens e informações presentes na contemporaneidade, passam a exercer uma influência mais significativa e assertiva no aprimoramento e na construção dos LD voltados ao ensino de PLH. A respeito desse assunto, Rojo (2010, p. 27) argumenta que: “Trata-se, aqui, de ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar.” Isso se deve por conta do cotidiano das novas gerações de jovens que está marcada pelo uso da *internet*, pois de acordo com Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p.7): “Os tempos são digitais.”

Essa geração está acostumada aos vários tipos de formatos de divulgação para compreender determinado assunto. Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19) fazem a seguinte afirmação sobre os Multiletramentos:

Nesse sentido, tal pedagogia propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do letramento (no singular) para letramentos (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual”.

Embora o acesso à *internet* ainda seja limitado em algumas regiões, é fato que os jovens a utilizam com grande frequência, o que precisa impactar diretamente as formas de construção dos LD. Isso ocorre porque o ensino tradicional da leitura e da escrita já não é suficiente. Tendo em vista isso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) argumentam que a interpretação dos significados deve passar pela diversidade social do país que abriga a língua que está sendo aprendida e pela *Multimodalidade*, muito presente nos textos atuais. Por isso, essa pesquisa defende que a leitura e a escrita devem manter seu papel central na educação dos pré-adolescentes, articuladas aos novos letramentos, a fim de favorecer

a compreensão de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento linguístico humano. A respeito disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 22) discorrem que:

No entanto, dadas as necessidades funcionais e comunicativas atuais, esses fundamentos precisam ser, mais do que nunca, situados em contextos nos quais possam ser vistos por meio de uma abordagem mais ativa do processo de ensino e aprendizagem, em que sua importância seja reconhecida como tal.

Ainda segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), fatores como contextos sociais, experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, sejam levados em conta, além dos novos meios de informação e comunicação. Ao adotar a perspectiva dos múltiplos letramentos, esta dissertação não apenas reconhece a realidade digital presente no cotidiano dos jovens, mas também propõe formas de utilizá-la para uma interpretação crítica dos LD. A partir desse contexto, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 18) afirmam que: “Se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés da composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.”

Dessa forma, é necessário assumir a proposta de proporcionar um ambiente no qual o aluno possa desenvolver sua criticidade e estimulá-lo a considerar os conhecimentos que já adquiriu ao longo de sua trajetória. Segundo Freire (1996), os alunos não são depósitos de conhecimento que os professores acham válido, mas são seres que já possuem experiências advindas dos meios em que viveram. Nessa direção, a concepção da existência dos vários letramentos para o aprendizado, renuncia a conteúdos que segundo Freire (2024, p. 79) são: “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados de totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.”

Os novos tempos exigem competências e habilidades renovadas, capazes de inspirar jovens a serem conscientes do valor do conhecimento básico e tradicional, mas que também saibam ir além, pois interpretaram as múltiplas facetas sociais e multimodais dos LD que são compostos por variadas informações a respeito de países e seus povos, por meio das suas atividades, imagens e consequentemente, significados. De acordo com Brasil (2018, p. 67):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a

possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

A reflexão sobre as tecnologias, as novas mídias e o LD podem levar os alunos a descobertas significativas no processo de aprendizagem. A velocidade com que as informações circulam por meio dessas ferramentas pode favorecer a construção de um conhecimento mais amplo e complexo, capaz de contemplar os variados interesses dos estudantes que buscam compreender o mundo em que vivem.

1.2 Multimodalidade: as bases e o seu conceito

Essa teoria foi elaborada por Kress e Leeuwen (2010) com a finalidade de mostrar para o mundo como os vários modos que não só a leitura e a escrita podem comunicar e refletir sobre os significados em dado grupo de pessoas ou sociedades. Segundo Kress (2010, p. 11):

Em uma abordagem multimodal são os modos – e não, digamos, “linguagens” – que são comparados. Os modos são o resultado de uma formação social e histórica de materiais escolhidos por uma sociedade para representação: não há razão para assumir que o modo de gesto na cultura 1 cobre a mesma “área” ou as mesmas preocupações, ou é usado para os mesmos propósitos e significados como modo de gesto na cultura 2 – [...].

Entre as várias modalidades de aprendizado, começamos focalizando a escrita porque todas as figuras selecionadas do LD de Gonçalves (2017) são verbo visuais² e estão imersas em atividades do módulo 7. Essa modalidade (a escrita) possui o seu lugar de importância e prestígio na história da humanidade porque se constitui como uma ferramenta em que as pessoas transmitem histórias, estórias, fatos e notícias para outras.

² De acordo com Brait (2009, p. 143): Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excluente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido.

Mesmo hoje, ao lado das figuras, a escrita tem a sua importância fundamental. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021, p. 43):

O surgimento da escrita impactou os modos como os seres humanos viviam e pensavam, pois, durante a maior parte de sua existência, a escrita foi uma maneira de manter a propriedade e a riqueza, uma ferramenta da burocracia estatal para comunicar regras e um meio de exercer poder religioso.

Um exemplo disso são as cartas de Camões, que integram a chamada *Literatura de Informação*, produzida na época da colonização do Brasil. Esses escritos tinham como objetivo comunicar aos contemporâneos os acontecimentos das viagens vivenciadas por Camões, ao mesmo tempo em que registravam, para as gerações futuras, os impactos das grandes navegações — eventos que marcaram profundamente a história do Brasil. Contudo, dentro do conceito de Multimodalidade, a escrita não se constitui na única possibilidade a ser almejada. De acordo com Kress (2010, p. 79):

O modo é um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para criar significado. Imagem, escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D são exemplos de modos utilizados em representações e comunicações.

Cada uma das modalidades possui intencionalidades. Esses objetivos não carregam em si neutralidade, mas sim visões definidas sobre determinados assuntos que podem estar claramente elencados ou não. A respeito disso, Kress argumenta que (2010, p. 79): “Diferentes modos oferecem diferentes potenciais para criar significado. Esses diferentes potenciais têm um efeito fundamental na(s) escolha(s) do(s) modo(s) em instâncias específicas de comunicação.”

A riqueza de detalhes das figuras não pode passar despercebida, pois, em um livro didático, é por meio delas — juntamente com os textos escritos — que se tornam possíveis a investigação de cada elemento presente e a identificação das mensagens transmitidas. Sobre isso, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 24) dissertam que:

Dessa forma, os autores compreendem a orquestração entre palavra e imagem, cujo resultado seja os sentidos materializados em sua constituição híbrida, e advogam por uma linguagem constituída por meio de múltiplas articulações entre os diversos modos semióticos.

Na próxima seção, abordaremos de forma inicial o tema das figuras e sua importância para essa dissertação.

1.3 Figuras

Com o acesso mais democrático à informação proporcionado pela *internet*, a disposição das figuras em LD passa a desempenhar um papel provocador, fomentando discussões e abrindo espaço para que a opinião dos alunos seja valorizada. Esse contexto favorece uma postura mais ativa por parte dos estudantes, que deixam de ser meros espectadores para se tornarem protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Essa atividade multimodal, aliada ao conhecimento da importância dos Multiletramentos e ao trabalho colaborativo entre pares ou em grupos, favorece a construção do conhecimento de forma coletiva e compartilhada por todos os envolvidos no processo. De acordo com Ferraz (2011, p. 26):

Ao transferir essa noção para a área do ensino de línguas, vemos a necessidade de munir o professor de materiais que atendam às especificidades de sua sala de aula, de seu público-alvo, ao mesmo tempo em que verificamos a necessidade de um usuário crítico desses materiais, ou seja, alguém que conheça a potencialidade de significação de cada modalidade da linguagem.

Para a análise de figuras (ver *Por trás do Módulo 7*), momento fundamental para essa dissertação, não poderíamos deixar de citar os principais pontos para investigação baseados nos preceitos multimodais de Kress e Leeuwen (2021): *Valor informativo, Moldura e a Saliência*. Em relação a essa composição especificada, chamamos a atenção para cada um de seus significados e formas de análise nos próximos parágrafos abaixo. O primeiro deles diz respeito ao *Valor informativo*. De acordo com Kress e Leeuwen (2021, p. 181):

O posicionamento dos elementos (participantes e os sintagmas que os relacionam entre si e ao espectador) confere a eles valores informacionais específicos vinculados às várias zonas da imagem: esquerda e direita, cima e baixo, centro e margem.

Ou seja, em uma figura, se faz necessário avaliar os lugares em que os personagens ou objetos estão situados. Dependendo de sua localização, maior ou menor foco lhe será atribuído, bem como as suas características. Como consequência disso, um personagem ou objeto pode ficar em posição de protagonismo em relação aos demais. Contudo, quando o caso for analisar visuais compostos, ou seja, atividades integradas

entre escrita, figura e elementos gráficos, Kress e Leeuwen (2021, p. 182) indicam que: “Buscamos olhar a página inteira como um texto integrado.”

O segundo elemento a ser utilizado para a análise dessa dissertação é mencionado por Kress e Leeuwen (2021, pp. 181 e 182) que afirmam que: “O segundo princípio composicional chave é a moldura.” Esse princípio pode ser identificado a partir da posição dos sintagmas dentro de uma figura. A respeito desse assunto, Kress e Leeuwen (2021, p. 205) discorrem que: “Quanto mais forte a moldura de um elemento, mais ele é desconectado de seu ambiente imediato e apresentado como uma unidade separada.”

Dessa forma, quando o foco ou o enquadramento de uma figura destaca uma pessoa ou objeto por meio de cores, linhas de moldura ou uso do espaço em branco — relegando outros elementos ao segundo plano — intensifica-se o significado da *Moldura*, que pode atuar unindo ou separando sintagmas visuais, pois segundo Kress e Leeuwen (2021, p. 205): “A ausência de moldura enfatiza, então, a identidade do grupo, enquanto a moldura destaca a individualidade e a diferenciação.”

Após discutidos os elementos de análise *Valor informativo* e *Moldura*, vamos passar para o último elemento para a análise das figuras dessa dissertação intitulado de *Saliência*. De acordo com Kress e Leeuwen (2021), a *Saliência* é intuitivamente percebida pelos leitores quando se deparam com fatores como tamanho, nitidez de foco, contraste tonal e de cor, posicionamento e perspectiva que possuem o poder de deixar sintagmas mais pesados ou não, ocasionando assim a conexão ou a desconexão de personagens na figura.

Antes de prosseguir para o próximo capítulo, é necessário registrar também os subPontos que podem ser observados dentro do primeiro elemento avaliativo das imagens *Valor informativo* e que influenciarão o significado dos demais *Moldura* e *Saliência* que são: o *Dado* e o *Novo*, o *Ideal* e o *Real*. Ao nos deparamos com uma página como um texto integrado, chegaremos no ponto de assuntos que se alongam por duas páginas ou figuras que dividem o seu *layout* em dois segmentos ou em vários. É nesse momento que precisaremos examinar os valores informacionais do *Dado* (Lado esquerdo) e o *Novo* (Lado direto). A respeito desse assunto, Kress e Leeuwen (2021, p. 186) afirmam que:

Transposto para a comunicação com materiais apresentados visualmente, algo ser *Dado* significa que é apresentado como algo que o espectador já conhece,

como um ponto de partida familiar e aceito para a mensagem. Para algo ser *Novo* significa que é apresentado como algo que ainda não é conhecido ou talvez ainda não seja aceito pelo espectador, sendo, portanto, algo ao qual o espectador deve prestar atenção especial.

Nesse sentido, o lado esquerdo que é o *Dado*, traz informações que o leitor comprehende bem e está familiarizado pelas vezes em que leu ou lhe foi apresentado. É do tipo de informação que está na categoria de conhecimento de mundo. Já o *Novo* mostra para o leitor algo que ele ainda não sabe e que provavelmente vai querer ser ou comprar. De acordo com Kress e Leeuwen (2021), esse é o tipo de estratégia que pode ser utilizada para fins ideológicos.

Outros pontos a serem discorridos são o *Ideal* e o *Real*. Segundo Kress e Leeuwen (2021, p. 191):

Para algo ser *Ideal* significa que é apresentado como a essência idealizada ou generalizada da informação, portanto também como sua parte ostensivamente mais saliente. O *Real*, por sua vez, é oposto a isso, pois apresenta informações mais específicas (por exemplo, detalhes), informações

Como o objeto de estudo dessa pesquisa é o LD de Gonçalves (2017), nos concentraremos na análise do *Ideal* e do *Real* que envolva a observação da parte de cima e baixo, centro e margem das páginas selecionadas que combinam figuras com textos escritos. Dessa forma, a análise passará pelo entendimento de Kress e Leeuwen (2021) de que quando uma figura estiver na parte de cima da página, ela desempenhará o papel principal para o entendimento da atividade, ou seja será o *Ideal*. Mas se o texto estiver na parte de cima e a figura na parte baixo, ela será considerada subordinada ao texto, portanto o *Real*. No caso do centro e margem, Kress e Leeuwen (2021) afirmam que o centro focaliza a atenção dos espectadores na mensagem que quer repassar por meio da figura. Enquanto, a margem, mostra os elementos ou personagens que ficaram em segundo plano.

Por fim, para auxiliar na análise das figuras (verbo visuais) fundamentada pelos escritos de Kress e Leeuwen (2021), destacamos que será usado um *Checklist* adaptado pela autora dessa dissertação Marques (2025), baseado em Dias (2009). Essa adaptação está disponibilizada no Capítulo 3 dessa pesquisa que intitula-se: *Metodologia*.



Pré-adolescentes

e o

português como
língua de
herança

2. PRÉ-ADOLESCENTES E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Os pré-adolescentes são nativos digitais. Desde cedo, têm acesso a um mundo tecnológico já estruturado e pronto para ser explorado, sendo amplamente influenciados pelas novas formas de comunicação. Nesse cenário, o conhecimento — especialmente no que diz respeito às diferentes maneiras de compreender e utilizar a língua, bem como seus múltiplos formatos de reprodução — torna-se amplamente acessível, estando ao alcance de um simples toque em celulares e demais dispositivos digitais. Sobre esse assunto, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 187) argumentam que: “Nesse contexto, novos letramentos emergem, centrados nas possibilidades dessas novas tecnologias para a expressão híbrida e multimodal.”

Tendo como base essas novas possibilidades, é fundamental, para esta dissertação, compreender o panorama que envolve as necessidades e particularidades de seus alunos. Trata-se de jovens de 11 anos, residentes no Brasil ou em outro país, com boa condição financeira (devido ao acesso aos recursos tecnológicos) e, em muitos casos, sem nacionalidade brasileira. Esses alunos estão inseridos em um processo específico de ensino-aprendizagem do Português como língua de herança (PLH). A respeito do conceito da Língua de Herança (LH), Ortiz Alvarez (2020, p. 144), argumenta que:

Em outras palavras, uma LH, sob a perspectiva ampla, é equivalente a uma L2 em termos de competência linguística e, tal qual ocorre com uma L2, tipicamente ocorre em uma sala de aula, já na fase adulta; em alguns casos, a LH começa e termina em casa.

É importante destacar que o PLH se diferencia de Português como língua de acolhimento (PLAC), pois não estamos tratando, nessa pesquisa, de jovens imigrantes e refugiados que saíram de seus países, muitas vezes, de maneira forçada, para começar uma vida no Brasil. De acordo com Grosso (2010, p. 68):

Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes, abrangendo os que chegam e os que acolhem. O que se revela particularmente importante, sobremaneira no processo de ensino aprendizagem, ocorre geralmente no contexto da cultura dominante, com uma estrutura etnocêntrica que desconhece as características e a realidade do público-alvo, o que não

raramente contribui para a própria não adaptação desse público no contexto de acolhimento.

Ou seja, no contexto desta dissertação, tratamos do ensino de PLH, uma vez que lidamos com jovens que já mantêm algum contato com o Português brasileiro (PB) no ambiente familiar e que aprendem a língua motivados por vínculos afetivos e identitários. Diferentemente disso, os jovens que aprendem o PLAC o fazem por necessidade prática: para se comunicar, atuar e se integrar à sociedade brasileira, frequentemente em contextos marcados pela urgência e pela busca por condições mínimas de sobrevivência.

No caso dos pré-adolescentes que aprendem o PLH, é comum que, ainda na primeira infância, já tenham sido expostos a conteúdos digitais, como jogos e musicais infantis, marcados por cores vibrantes e músicas com letras grandes e chamativas, reforçadas por melodias repetitivas. Esses materiais geralmente apresentam personagens carismáticos, representados por figuras humanas ou animais. No entanto, esse tipo de estímulo, intensificado pelo uso excessivo das telas, pode ocorrer de forma desordenada, impactando negativamente aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo.

Essa opção para muitos jovens de crescer com o acesso facilitado a diversos meios de comunicação fomenta a procura pela transmissão de conhecimentos. Isso tem impacto dentro da aprendizagem por causa da existência de tutoriais e maneiras facilitadas de como entender saberes basilares. O foco não é impedi-los de usufruir dessa tecnologia, mas tê-la como aliada do saber. Promovendo assim, alunos autônomos e agentes do próprio conhecimento. Contudo, é necessário destacar o papel do professor como mediador entre o conhecimento proveniente da *internet* e o conteúdo dos Livros didáticos (LD), no processo de ensino-aprendizagem dos jovens aprendizes de PLH.

Essa trajetória compartilhada entre professor e aluno tem como objetivo o desenvolvimento da proficiência em situações reais de uso do PB, sem, no entanto, ignorar os possíveis impactos negativos do acesso irrestrito à informação *online* no contexto educacional. Nesse sentido, Vygotsky e Figueiredo (2019, p. 38) afirmam que: “Por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos.” Diante disso, o papel desse professor também inclui despertar nesses jovens a responsabilidade por pesquisar em fontes confiáveis que auxiliem ou discordem do conteúdo proposto pelo LD.

Essa postura contribui para alimentar a curiosidade e o engajamento dos estudantes, incentivando-os a se desafiar na interpretação e na resolução das atividades multimodais presentes em seu próprio LD. Dito isso, passaremos para a reflexão sobre a relação afetiva positiva ou negativa dos aprendizes de PLH com o PB e seu impacto no ensino. A respeito desse assunto, Ortiz Alvarez (2020, p. 145) afirma que:

A relação dos falantes de herança com a sua língua-cultura é fortemente afetiva, podendo essa carga afetiva e emocional ser positiva ou negativa, influenciando, concomitantemente, aspectos como a motivação, a ansiedade linguística, a percepção de competências ou as estratégias de aprendizagem.

Como esses alunos estão em uma idade que vivenciam muitas mudanças, o ensino por meio dos LD precisa manter o olhar atento para objetivos que envolvam o desenvolvimento linguístico desse público, tendo em vista quais práticas de ensino são incentivadas no livro para os professores nortearem os cursos de PB. Ainda segundo Ortiz Alvarez (2020), é imprescindível, no ensino de PLH, o uso de materiais que considerem a interpretação de textos relacionados à cultura na qual o PB está inserido, além de trazerem informações atualizadas e alinhadas às necessidades específicas desses alunos.

Esse é um assunto importante, principalmente, aos 11 anos de idade, fase em que os pré-adolescentes querem se encontrar como pessoas com opinião sobre o que está disponível nas plataformas digitais e físicas. Esse aluno não pensa mais como criança, contudo não age ainda como adolescente. Dentro e fora do seu corpo, diversas transformações que envolvem os processos linguísticos acontecem, todos os dias. Por isso, esses pré-adolescentes podem ser críticos ácidos do outro e principalmente, de si mesmos. Segundo Vygotsky, Fróis e Afecche (2014, p. 40):

Sabemos que a idade de transição se caracteriza, em geral, por um conjunto de atitudes antiéticas, contraditórias, de momentos polarizados, e é justamente por isso que essa idade é denominada idade crítica ou transitória. É a idade em que o equilíbrio psicológico infantil é quebrado e o equilíbrio do organismo adulto ainda não foi alcançado. Desse modo, a imaginação desse período caracteriza-se pelo rompimento, pela superação e pela busca de um novo equilíbrio.

O olhar atento de um LD ao conteúdo e a forma disposta no processo de ensino por meio das suas atividades multimodais anda de mãos dadas com o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC (2018) para a área da Língua Portuguesa que

visam o aperfeiçoamento do seu ensino, resultando no momento em que o aluno passe a enxergar o outro e a si mesmo. A respeito disso, Brasil (2018, p. 8) discorre que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) corrobora as ideias de Ortiz Alvarez (2020) ao reconhecer o potencial positivo das atividades de interpretação de textos para o ensino da Língua Portuguesa. Segundo Brasil (2018), a centralidade do ensino da língua deve estar voltada para o trabalho com textos em seus diversos gêneros e para a inserção crítica na cultura digital, valorizando a leitura, a escrita e a oralidade em contextos significativos. Essa orientação instiga o entendimento dos mais variados temas por meio de atividades como a leitura, escuta e produção de textos em diversos formatos para os dispositivos de comunicação. Para exemplificar isso, apresentamos, a seguir, o trecho de Brasil (2018, p. 85) que argumenta sobre a centralidade dos textos aliadas a cultura digital:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Para complementar esse viés de ensino, dispomos abaixo um quadro com as competências específicas da BNCC (2018, p.87), propostas para o componente curricular Língua Portuguesa:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogênea e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Figura 01

Quanto ao quadro acima, Brasil (2018) registra que as competências específicas valorizam o PB como fenômeno histórico e heterogêneo, coloca em lugar de importância a sua escrita (como letramento e prática social), literatura e variação linguística. Além de encorajar a sua mobilização por meio da cultura digital. Mas Brasil (2018) também dispõe de forma objetiva que todas essas competências precisam estar alinhadas com os pressupostos e com as competências gerais da Educação Básica estabelecidas. Sobre isso, a BNCC (2018, p. 86) afirma que:

Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas.

Diante desses pré-requisitos, segundo Brasil (2018), para o aluno desenvolver a parte específica, ele deverá se atentar antes para as competências gerais que visam que a valorização da história mundial da humanidade, a busca pelo conhecimento e a detecção de problemas e as suas possíveis soluções por meio das pesquisas científicas. Outros pontos são: o reconhecimento e a apreciação das artes e culturas, compreensão e utilização das diversas linguagens, tanto para se comunicar no cotidiano, como para compreender o funcionamento dos diversos nichos tecnológicos, para assim, disseminar a consciência crítica, responsabilidade e a valorização de saberes e experiências.

A argumentação deverá ser feita priorizando e respeitando sempre os direitos humanos, levando em conta o meio-ambiente, associado a sustentabilidade. Contudo, para que todos esses pontos sejam eficazes, o conhecimento de si mesmo se faz necessário e do outro também, para que, para que o aluno saiba considerar limites, bem como o respeito ao próximo, suas pluralidades e diversidades. Para esse contexto, cabe destacar a questão dos estereótipos e refletir sobre seu impacto negativo no processo de aprendizagem dos pré-adolescentes em PLH.

Compreendê-los, reconhecer como se manifestam nos materiais didáticos e buscar estratégias para evitá-los é fundamental. De acordo com Amossy e Pierrot (2022, p. 44), o estereótipo possui diferenças quanto ao preconceito, pois: “[o] estereótipo aparece como uma crença, uma opinião, uma representação relativa a um grupo e seus membros; enquanto o preconceito designa a atitude adotada e relação aos membros do grupo em questão.”

Ou seja, o processo é iniciado por meio de uma concepção ruim adotada, o estereótipo, e se materializa por meio de atitudes danosas a outros grupos por meio dos preconceitos. Com relação a isso, Amossy e Pierrot (2022, p. 44) afirmam que:

Podemos dizer, então, que o estereótipo do negro, do japonês ou do alemão é a imagem coletiva que circula, o conjunto de traços característicos que se lhes atribui. O preconceito seria a tendência a julgar desfavoravelmente um negro, um japonês ou um alemão somente pelo fato de pertencer a um grupo.

Como consequência, a discriminação vem à tona, isolando os indivíduos que são alvo de falsas crenças dos demais grupos sociais e, por fim, restringindo seus direitos. É nesse sentido que Amossy e Pierrot continuam afirmando que:

Se representar um negro como preguiçoso e irresponsável remete ao estereótipo, manifestar-lhe desprezo ou hostilidade remete, por sua vez, ao preconceito; e negar-lhe, por causa disso, o acesso a um cargo constitui um ato de discriminação.

Para complementar o que foi disposto nos parágrafos acima, apresentamos as competências gerais da Educação Básica proposta por Brasil (2018, pp. 9 e 10):



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Figura 02

Por fim, é imprescindível, segundo a BNCC (Brasil, 2018), que o ensino do PB esteja alinhado às competências necessárias para o século XXI e atenda às especificidades

da fase crítica vivida pelos pré-adolescentes. Para isso, o ensino deve ser realizado de forma contextualizada e vinculado às práticas sociais de linguagem. Em outras palavras, os LD — ferramentas que promovem o letramento da escrita e visual com o apoio da gramática do PB e de suas figuras e disposições — precisam integrar os novos letramentos aos seus conteúdos, levando em conta o uso real e cotidiano da língua.

Para isso, é essencial que incluam elementos que estimulem a interpretação, considerem o uso das novas tecnologias e se aproximem das práticas sociais de linguagem. Dessa forma, o pré-adolescente, aprendiz de PLH, pode ser inserido em situações linguísticas autênticas do cotidiano brasileiro, livres de estereótipos e distantes de conteúdos engessados voltados unicamente para avaliações formais ou recortes simplificados da realidade.



Metodologia

3. METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa é de natureza qualitativa, documental e interpretativista, pois visa a análise de figuras inseridas em atividades, bem como a avaliação de Livro didático (LD) elaborado para crianças e pré-adolescentes, aprendizes de Português como língua de herança (PLH). Como bem explicita Chizzotti (2006), uma pesquisa deve utilizar linguagem adequada para um contexto científico, bem como teoria e métodos ou lógicas claras para decifrar todos os elementos do *corpus*.

O *corpus* dessa pesquisa tem como origem o LD *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes*, de Gonçalves (2017). Tanto a sua avaliação quanto a análise das suas figuras centram-se no módulo 7, intitulado *Histórias, estórias e aventuras luso-brasileiras*. A escolha deste livro considerou diversos critérios: a proposta do autor voltada ao ensino de PLH; a faixa etária recomendada, que abrange a pré-adolescência; e o uso articulado de figuras e textos como recursos para apresentar aspectos da cultura e do Português brasileiro (PB) aos jovens. Além disso, o módulo 7 foi selecionado especificamente em função da temática que propõe.

Nesse módulo de Gonçalves (2017), a história do Brasil é apresentada como tema central, abrangendo a identidade dos povos originários e seus costumes, assim como a dos portugueses que colonizaram o território brasileiro. Por manter o foco da pesquisa na avaliação do LD e análise das figuras das atividades, utilizaremos o *Checklist* de Dias (2009), adaptado por Marques (2025) e os elementos avaliativos: *Valor informativo, Moldura e Saliência* advindos da teoria da Multimodalidade proposta por Kress e Leeuwen (2021). Nesse sentido, o livro *Reading Images* com a autoria de Kress e Leeuwen (2021) é de grande valia.

Com relação ao instrumento utilizado nesta pesquisa para a avaliação do LD, foi adotado o *Checklist* proposto por Dias (2009), adaptado por Marques (2025), o qual reúne um conjunto de critérios avaliativos voltados para os LD de Língua estrangeira (LE), destinados ao Ensino Fundamental – Anos Finais. Essa tabela foi modificada por Marques (2025) para se adequar aos objetivos dessa pesquisa. Nesse sentido, Dias (2009, p. 202) afirma que:

O instrumento fornecido pode também se tornar a base para as suas reflexões sobre suas metas, objetivos de ensino e contextos educacionais em consonância

com as necessidades dos alunos em relação à LE, influenciando ainda sua própria formação profissional.

Com base no referencial teórico adotado, buscamos identificar significados e examinar possíveis elementos que indiquem a presença de estereótipos nas situações de uso do PB.

3.1) A pesquisa qualitativa e suas implicações dentro da dissertação

Essa pesquisa foi guiada pela abordagem qualitativa, ou seja a dissertação foi elaborada sem quantificar e mensurar porcentagens, mas verificamos o que estava sendo oferecido para pré-adolescentes de 11 anos de idade no módulo 7 de Gonçalves (2017). Por isso, esse trabalho possui uma importância e um impacto social na questão do ensino de PLH.

Sua importância concentrou-se nos resultados da pesquisa, voltados ao ensino de pré-adolescentes, aprendizes de PLH. Buscou-se, com isso, promover o desenvolvimento de uma visão mais apurada e crítica das figuras presentes no LD de Gonçalves (2017), em consonância com os pressupostos teóricos de Kress e Leeuwen (2021), Dias (2009) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Nessa dissertação, foram observados diversos elementos, como as cores, fontes, textos, enunciados e todos os componentes das atividades que incorporam essas figuras. É importante ressaltar que a totalidade desses elementos, quando combinados com o uso das figuras, revela a relevância das concepções e dos significados que elas transmitem dentro das atividades. Sobre esse assunto, Chizzoti (2006, p. 28) discorre o seguinte:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Os pontos principais dessa dissertação vieram por meio das perguntas de pesquisa (disponibilizadas na Introdução) e tiveram como finalidade a orientação da

interpretação do *corpus* da pesquisa para a problematização de pontos do LD e das figuras e para trazer uma investigação passo a passo por meio da teoria, já definida.

Nesse sentido, quando um pesquisador identifica uma situação e decide pesquisá-la com a abordagem qualitativa, ele deve elencar itens que gostaria de explorar mais a fundo para que o resultado do que propôs inicialmente seja conquistado, ou para que outros caminhos sejam tomados, a respeito disso, Laville e Dionne (1999, p.105) discorrem que:

Assim que um pesquisador deseja circunscrever mais estreitamente um problema é levado a questionar seus elementos, o que, para ele, é um meio cômodo de precisar o problema, reformulando-o em forma de perguntas. As perguntas do pesquisador são, bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia.

Dito isso, é importante destacar que essa dissertação teve início com a fundamentação teórica, apresentada no capítulo intitulado *Multiletramentos e Multimodalidade*, no qual são discutidos os principais construtos das teorias da Multimodalidade e dos Multiletramentos. Essa base teórica teve como finalidade orientar a compreensão do LD de Gonçalves (2017) e das figuras presentes no módulo 7, bem como de suas disposições e formas.

Na sequência, desenvolveu-se um panorama sobre o contexto em que vivem os pré-adolescentes — nativos digitais e aprendizes de PLH —, o qual foi apresentado no capítulo *Pré-adolescentes e o Português como Língua de Herança*. Em seguida, foi realizada a avaliação do LD e a análise das figuras, desenvolvida no capítulo intitulado *Por trás do Módulo 7*, que examina como Gonçalves (2017) construiu o seu módulo e orienta a interpretação das atividades.

Assim, delinearam-se, nos parágrafos anteriores, os principais eixos dessa dissertação e os caminhos percorridos para atingi-los, fundamentados nos aportes teóricos de autores como Kress e Leeuwen (2021), no campo da Multimodalidade; Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em Multiletramentos; bem como em pesquisadoras que desenvolveram estudos sobre os LD, como Turbin (2016), Ferraz (2011) e Dias (2009).

3.2) O *corpus* documental e o Interpretativismo

Essa pesquisa é definida como documental pelo simples motivo, já supracitado, de que o *corpus* não envolveu atividades com humanos, mas se baseou na avaliação e análise de um documento, ou seja o LD de Gonçalves (2017), levando em conta o fato de que os LD são um importante apoio para professores e alunos na fomentação do conhecimento para a aprendizagem dos pré-adolescentes. E, interpretativista porque o pesquisador que assume esse entendimento tem o conhecimento de que irá observar e descrever a realidade que está acompanhando. Com respeito a esse assunto, Moita Lopez (1993, p. 332) afirma que: “[o]s múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação.”

De acordo com Moita Lopes (1993), o pesquisador reconhece que o mundo pode ser interpretado a partir de diversas perspectivas teóricas sobre um único elemento, o que torna plenamente válida uma análise fundamentada teoricamente sobre determinado tema. Contudo, para que a observação atinja um elevado nível de qualidade, é fundamental que o pesquisador evite generalizações infundadas, especialmente aquelas que carecem de informações adequadas e verificáveis por meio de uma investigação aprofundada do *corpus*, aliada a uma reflexão sólida e teoricamente fundamentada.

Para evitar esse tipo de situação, fundamentamo-nos em pressupostos de Brasil (2018) ao abordar as habilidades e competências que o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais deve desenvolver no componente de Língua Portuguesa, nível em que se encontra os brasileiros de 11 anos de idade.

3.3) Sobre o instrumento para a avaliação do livro didático

A avaliação do LD de Gonçalves (2017) foi realizada com base no *Instrumento de Avaliação de Livro Didático de Língua Estrangeira (LE)*, disponível no anexo do artigo de Dias (2009), intitulado *Critérios para a Avaliação do Livro Didático de Língua Estrangeira*. Esse texto integra a coletânea *O Livro Didático de Língua Estrangeira – Múltiplas Perspectivas*, organizada por Dias, Cristovão e *et al.* (2009), voltada ao ensino e a aprendizagem de LE. O artigo de Dias (2009) tem como objetivo auxiliar o professor

a desenvolver um olhar crítico para a escolha de LD, a partir de sua tabela avaliativa. A respeito desse assunto, Dias (2009, pp. 201 e 202) afirma que:

[p]retendo fornecer um instrumento com critérios para a avaliação desse importante recurso pedagógico utilizado no segundo ciclo do ensino fundamental no contexto brasileiro, tendo especialmente por base a Ficha de Avaliação do PNLD de língua portuguesa (Brasil: MEC 2007) e os objetivos oficiais do ensino de LE expressos nos documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais (Brasil PCN 1998, 1999; Dias, 2008; SEE-MG 2008; SEE-PR 2006; SME:SP 2006).

As fichas do instrumento de Dias (2009) são as seguintes: *Ficha 01: Aspectos Gerais; Ficha 02: Compreensão Escrita; Ficha 03: Produção Escrita; Ficha 04: Compreensão Oral; Ficha 05: Produção Oral e Ficha 06: Manual do Professor*. Como resposta da avaliação, essas tabelas possuem um *checklist* em todos os itens de cada tema, já mostrados, com as seguintes respostas que deverão ser fornecidas pelo professor: *sim, parcialmente e não*. Sobre essa tabela de critérios, Dias (2009, p. 202) afirma que:

Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos reais de interações.

Para essa dissertação, focalizamos na primeira tabela dos critérios avaliativos intitulada de *Ficha 01: Aspectos Gerais* que está localizada no anexo do artigo de Dias (2009). O tema *Aspectos Gerais* se divide pelas seguintes subseções: *1.1 Princípios norteadores, 1.2 Aspectos gráfico editoriais e 1.3 Autonomia dos alunos*. A subseção *1.2 Aspectos gráfico-editoriais* será a única utilizada, pois detalha os pontos que foram importantes para a análise proposta por essa dissertação.

Tais pontos foram: 1) A importância do uso correto de fontes, imagens, textos e linhas; 2) O uso de conteúdos pertinentes para a faixa etária de pré-adolescentes que estão no Ensino Fundamental – Anos Finais e, por fim, 3) Os possíveis estereótipos a partir desses LD. Com o objetivo de mostrar cada ponto do instrumento, disponibilizamos abaixo, a tabela avaliativa adaptada por Marques (2025) nos itens 2, 3, 6 e 10 e enumerada para melhor se encaixar nos propósitos dessa pesquisa:

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	Parc.	NÃO
1- Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.			
2- Os personagens utilizados têm aspectos diversos na sua constituição física e em sua etnia.			
3- Os lugares onde as ações acontecem apresentam um ambiente de fácil reconhecimento pelo aluno.			
4- A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.			
5- A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.			
6- O tamanho das letras/fontes é adequado aos pré-adolescentes.			
7- Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.			
8- Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.			
9- Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.			
10- Os elementos visuais não revelam preconceitos ou estereótipos.			
11- Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.			

Quadro 02

3.4) O livro, objeto da pesquisa

Segundo as informações do livro *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes* de Gonçalves (2017), o autor Claudenir Gonçalves é brasileiro, formado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e com especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Sua experiência no ensino incluiu a realização de aulas de PB para missionários e religiosos de diferentes países no Centro de Formação Intercultural, uma instituição da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), além de ter coordenado o ensino por meio da música para crianças e jovens no *Bildungszentrum*, Centro de Formação de Nurembergue, na Alemanha.

De acordo com Gonçalves (2017), esse livro é um projeto direcionado para a faixa etária que engloba crianças até pré-adolescentes e possui 244 páginas mais o anexo intitulado de *Figuras para recortar* ao final do livro. Sobre a organização dos módulos do livro e seus conteúdos abordados, Gonçalves (2017, p. VII) explica que:

São oito densos módulos com textos vários e variados, com diálogos, perguntas, propostas de encenações, fotos, jogos de linguagem, músicas, com materiais que provêm de diferentes lugares como a mídia, a literatura, a tv, a internet, por exemplo, e que trazem para o aprendiz a diversidade linguística e cultural brasileira.

Como objetivo final do livro, o autor busca desenvolver a habilidade do pré-adolescente de se comunicar de forma eficaz em situações reais de uso do PB. Para alcançar esse resultado, Gonçalves (2017, p. VII) destaca que, em sua visão, existem duas culturas: a brasileira e a ocidental, pois afirma que:

Um dos muitos méritos do livro consiste na forma como seus módulos são encadeados: neles, aparecem mescladas cultura brasileira e cultura, digamos, ocidental, na medida em que não se faz presente apenas em solo brasileiro, e do entrelaçar de ambas derivam saberes que irão permitir ao estudante explorar a língua e com ela brincar, isto é, que irão possibilitar ao aprendiz compreendê-la e dominá-la.

O autor propõe um trabalho no qual os alunos tenham seu interesse despertado por meio das informações sobre a cultura brasileira e das diversas formas de brincar

apresentadas em seu livro. A respeito da proficiência em seu LD, Gonçalves (2017, p. VIV) argumenta que:

Todos os alunos, mesmo sem terminar o livro, obtiveram resultados, com folga, para o B1 (veja Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Isso significa que 16 já estavam interagindo com crianças e adultos brasileiros e se colocaram em condições para uma participação (com apoio e atividades diferenciadas) nas aulas regulares ministradas em português para alunos nativos (brasileiros).

Nesse momento, é importante destacar a escolha feita pelo autor do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), ao invés de um quadro avaliativo pautado nos documentos oficiais brasileiros como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento nacional que apresenta os conhecimentos, habilidades e competências que os alunos aprendizes da Língua Portuguesa devem apresentar ao final do Ensino Fundamental – Anos Finais no Brasil.

Vale ressaltar que o exame de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil – Celpe-Bras possui o seu próprio quadro avaliativo. Levantamos a hipótese de que Gonçalves (2017) poderia ter se inspirado nos Parâmetros de Avaliação do Celpe Bras que focalizam a comunicação, disponibilizados no Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020, p. 33):

[o] Celpe-Bras avalia distintos níveis de proficiência por meio de um exame único por reconhecer que as situações de interação social não são classificadas em níveis: o que distingue os níveis de proficiência são os recursos mobilizados pelo participante nas situações de interação propostas.

No que tange ao ensino da gramática, Gonçalves (2017) demonstra preocupação, pois recorre ao uso de tabelas e exercícios para a sua aprendizagem, os quais são trabalhados por meio de atividades lúdicas e interativas que priorizam a comunicação, conforme as normas da gramática do PB. Sobre esse assunto, Gonçalves (2017, p. VIV) discorre que:

Há, em cada módulo, partes dedicadas a uma sólida sistematização gramatical apresentada de forma progressiva, como tabelas de verbos e exercícios, mas a tônica do projeto é conjugar a competência linguística com a correção gramatical a partir de estratégias que lançam mão de atividades lúdicas e interativas.

O módulo 7 é a parte escolhida para ser analisada nesse livro. Esse módulo é intitulado de *Histórias, estórias e aventuras luso-brasileiras* e segundo o índice, começa na página 172. Esse módulo se divide em *Competências comunicativas, Gêneros textuais, Vocabulário e Conteúdo gramatical*. Nas *Competências comunicativas*, os assuntos abordados são: a história do Brasil e de Portugal, relação dos nomes de países, nacionalidades e de línguas, países lusófonos, escrita e fala oficial do país, estórias, criação de notícias, argumentação e apresentação de temas pesquisados.

Nos *Gêneros Textuais*, são priorizados: o texto informativo, jogos, textos com o objetivo de encenação, notícias de jornais, adivinhações, receitas, narrações por meio de lendas e letras de músicas. Na parte de *Vocabulário*, palavras que envolvem: a parte geográfica, bem como a navegação, os países e as nacionalidades, especiarias, pontos cardeais, a fauna brasileira e os objetos utilizados pelos povos originários. Nos *Conteúdos gramaticais*, os adjetivos pátrios, a formação de palavras, o verbo e seus modos e tempos, também são levados em conta. Ademais, o módulo 7 apresenta diversas figuras, como mapas, desenhos, tabelas e jogos com figuras e personagens.

A descrição minuciosa de ações, lendas, embarcações e personagens é reforçada pelo uso de cores, vestimentas e objetos que ilustram e complementam os textos escritos, apresentados em diferentes formatos de fonte para facilitar a leitura pelos aprendizes. Essa composição evidencia a intenção do autor de tornar o conteúdo mais acessível e atrativo para alunos em torno de 11 anos. Ao longo do módulo 7, Gonçalves (2017) apresenta estórias e histórias relacionadas à colonização do Brasil e, nesse percurso, deixa transparecer uma interpretação do período histórico fortemente centrada na perspectiva europeia, ao incorporar suas próprias opiniões nas paisagens semióticas construídas nas atividades.

Nesse aspecto, observa-se que o autor, em alguns momentos, apresenta contradições, alternando entre trechos que sugestionam estereótipos e outros que entram em conflito com essas informações. Essa inconsistência pode gerar confusão na compreensão do aprendiz. A título de exemplo, no texto escrito de Gonçalves (2017, p. 174), o Canibalismo é descrito da seguinte forma: “Havia também índios canibais, como os da tribo Tupinambá, que comiam seus inimigos para adquirir sua coragem e valentia.” Nesse caso, a escolha das palavras por Gonçalves (2017) acarreta uma afirmação que pode comprometer e distorcer a imagem dos povos originários, ao reforçar estereótipos.

Entretanto, ao final do texto, o autor afirma: “Felizmente, há ainda índios que resistem e preservam seus hábitos, suas línguas, suas lendas, seus cantos e suas danças.” (GONÇALVES, 2017, p. 175), evidenciando uma tentativa de valorização desses povos. Esses posicionamentos divergentes revelam a visão dualista presente na obra e reforçam a necessidade de que esse ponto — assim como o conteúdo do módulo 7 — seja debatido entre professor e alunos.



Por
trás do módulo 7

4. POR TRÁS DO MÓDULO 7

O módulo 7 do livro didático (LD), intitulado *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes*, de autoria de Gonçalves (2017), apresenta o tema *Histórias, estórias e aventuras luso-brasileiras*. Esse material está disponível tanto em formato físico quanto em *e-book*, por meio do site da Editora *Gen*. O módulo possui 28 páginas e apresenta diferentes formatos de diagramação em suas versões física e digital. No entanto, o conteúdo permanece o mesmo em ambas as versões, sendo composto por textos acompanhados de diversas figuras coloridas que imitam desenhos feitos à mão, além de mapas e tabelas que dialogam com os textos escritos, contribuindo para a construção do sentido.

Entretanto, para fins desta pesquisa, serão investigadas apenas as páginas 172 a 181 para avaliação do LD e análise das figuras. As figuras foram coletadas a partir do *e-book*, em razão da melhor qualidade visual, com exceção da página 173, digitalizada a partir do exemplar físico. Essa escolha se deve ao fato de que, no *e-book*, o texto correspondente a essa página não está disponível. Na primeira seção desse capítulo - 4.1 *O livro didático e o instrumento da pesquisa* - a avaliação do LD de Gonçalves (2017) será conduzida com base no *Checklist* de Dias (2009), modificado por Marques (2025) nos itens 2, 3, 6 e 10. É importante destacar também que as figuras na avaliação e análise foram dispostas e numeradas de acordo com as suas respectivas ordens no LD.

A avaliação considera os seguintes aspectos principais: características físicas dos personagens; ambientes de fácil reconhecimento; textos escritos (tamanho das letras, formatos, hierarquia dos títulos e numeração das páginas) e figuras (qualidade visual, existência de estereótipos e contribuição para a precisão das informações escritas). Todos esses aspectos avaliativos contemplam se todo o conteúdo está adequado a faixa etária que se propõe o LD.

Nas três seções seguintes — 4.2 *Construindo sentido visual à luz de Kress e Leeuwen (2021): leitura dos Valores informativos nas figuras*; 4.3 *A aplicação do conceito de Moldura nas figuras, de acordo com Kress e Leeuwen (2021)* e 4.4 *A Saliência visual nas figuras sob a ótica de Kress e Leeuwen (2021)* — as figuras serão analisadas à luz dos elementos avaliativos: *Valor informativo*, *Moldura* e *Saliência*, conforme os princípios da teoria da Multimodalidade.

A escolha do instrumento proposto por Dias (2009) e os elementos avaliativos de Kress e Leeuwen (2021) se justifica pelo fato de estarmos lidando com atividades que articulam figuras e textos, já mencionados anteriormente nessa dissertação. Cada ilustração que acompanha as atividades escritas reproduz desde elementos que refletem as histórias e estórias sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, na época da colonização em 1500, até personagens que povoam a imaginação das pré-adolescentes sobre as estórias de ficção que envolve um polvo que vive nas profundezas dos mares.

4.1 O livro didático e o instrumento de pesquisa

Atividade das Figuras 01 e 01.1

Nas duas páginas introdutórias do módulo 7 e disponibilizadas em Gonçalves (2017, pp. 172 e 173), as cores marrom e branco destacam o seu título, mediante o uso de letras em fonte e tamanho que as tornam visualmente destacadas. Esse título se encontra na frente do veleiro do barco português que, por sua vez, toma a maior parte da primeira página. Esse veleiro possui o brasão das embarcações dos portugueses da época e as suas cores se misturam entre o amarelo, marrom e preto. Sendo o preto, a cor que forma os traços do barco. Ao observarmos a figura, percebemos que o barco está totalmente envolto por um polvo marinho enorme cuja cor é verde claro. Esse monstro ocupa a primeira e a segunda página do módulo 7.

A segunda página da introdução apresenta uma folha de papiro com as bordas de cima e debaixo enroladas. Essa folha está nas cores branca e marrom claro, o que poderia indicar a idade do documento que é intitulado, apenas no livro físico de *O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros*. No e-book, esse texto está localizado após a introdução. No livro físico, ele está na introdução e se inicia com o relato da crença dos marinheiros sobre a presença de monstros marinhos ao redor das embarcações, bem como a afirmação de que Cabral, segundo alguns historiadores, poderia ter tido a real intenção de chegar ao Brasil, e não às Ilhas Canárias.

Seguida pela afirmação de que os portugueses disseram que chegaram primeiro ao Brasil, mas que existem provas históricas de que a frota espanhola de Vicente Pinzón

teria chegado três meses antes. Nessas duas páginas introdutórias, as disposições reafirmam as informações do texto escrito. A seguir, apresentamos a Figura 01, correspondente à introdução do módulo 7, disponível no *e-book* de Gonçalves (2017, pp. 172-173), juntamente com o texto da introdução – Figura 01.1 – que se encontra exclusivamente na versão impressa da obra (Gonçalves, 2017, p. 173):



Figura 01

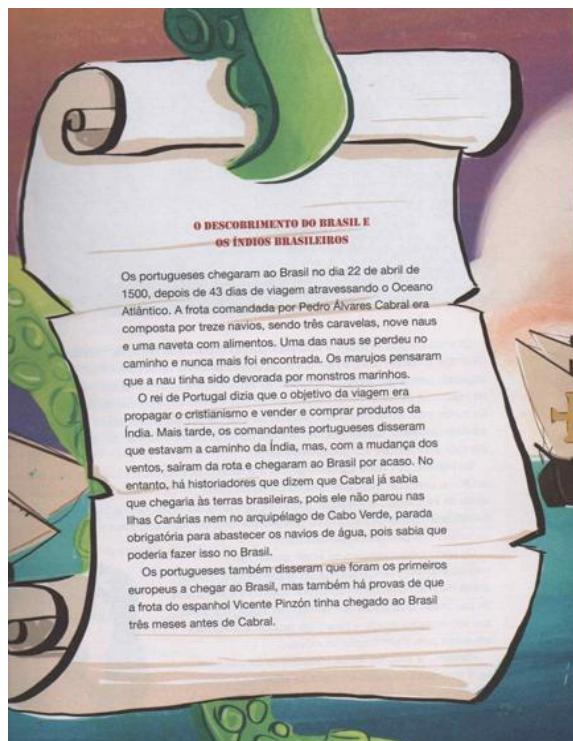


Figura 01.1

Com base na descrição da Figura 01 e da Figura 01.1, seus respectivos contextos e apresentação das suas representações gráficas, iniciamos a avaliação do LD por meio da tabela proposta por Dias (2009), com modificações realizadas por Marques (2025). A tabela, apresentada a seguir, contém marcações nas categorias: "sim", "não" e "parcialmente".

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	Parc.	NÃO
1- Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.	X		
2- Os personagens utilizados têm aspectos físicos diversos na sua constituição física e em sua etnia.			X
3- Os lugares onde as ações acontecem apresentam um ambiente de fácil reconhecimento pelo aluno.	X		
4- A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.	X		
5- A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.		X	
6- O tamanho das letras/fontes é adequado aos pré-adolescentes.	X		
7- Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.	X		
8- Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.	X		
9- Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.	X		
10- Os elementos visuais revelam preconceitos ou estereótipos.			X
11- Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.	X		

Categorização do *corpus* composto pelas Figuras 01 e 01.1: uma reflexão crítica segundo a tabela de Dias (2009) e Marques (2025)

O uso da tabela de Dias (2009) possibilitou compreender o contexto em que se encontram a Figura 01 e a Figura 01.1, apresentadas em Gonçalves (2017). Esse contexto envolve a disposição de personagens que, possivelmente, os pré-adolescentes de 11 anos, aprendizes de PLH, não teriam dificuldade em identificar, uma vez que, nesse cenário, a figura de um grande polvo verde tende a chamar a atenção e provavelmente desperta emoções que remetem às estórias infantis de aventuras marítimas, comumente difundidas.

Esse tipo de construção pode favorecer a conexão dos alunos com o conteúdo, uma vez que o personagem do polvo pode conseguir capturar o interesse e a concentração desses pré-adolescentes, ao mesmo tempo em que tende a respeitar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que eles se encontram. Conforme destaca Dias (2009, p. 208), “Os personagens utilizados devem ter características com as quais os alunos se identificam: maneiras de falar, vestir, as coisas de que gosta (esportes, filmes, Internet etc.) [...].”

Outro aspecto relevante está nos traços das figuras apresentadas por Gonçalves (2017, pp. 172-173), que retratam de forma clara e facilmente identificável o ambiente, o meio de locomoção e o personagem — respectivamente, o mar, o barco e o polvo. Eles evitam tanto a infantilização da atividade quanto a adoção de um nível técnico excessivamente complexo, que apenas adultos seriam capazes de interpretar. A respeito disso, Dias (2009, p. 208) afirma que: “Em relação aos aspectos gráfico-editoriais, o LD de LE deve apresentar um projeto gráfico adequado à faixa etária à qual se dirige.”

Ainda no que diz respeito aos aspectos gráfico-editoriais, observa-se que o LD de Gonçalves (2017), no contexto das Figuras 01 e 01.1, atende aos critérios de hierarquia visual entre o título do Módulo 7 e o título da atividade de leitura. O título do módulo está em destaque com letras marrons e de maior tamanho, enquanto o título da atividade aparece em fonte menor e na mesma cor, mantendo-se, entretanto, coerente e compreensível. Nesse sentido, Dias (2009) discorre o seguinte:

Os organizadores de texto (títulos, subtítulos, legendas, cores) devem ser utilizados adequadamente para mostrar a hierarquização utilizada nos módulos

e/ou unidades e devem ser coerentes ao longo de todo o livro. Devem ser acrescidos de realces diferenciados (negrito, caixa alta etc.).

Quanto a numeração das páginas do livro físico e *e-book*, não existe numeração nas páginas do e-book, mas somente no livro físico. O leitor do livro *e-book* somente pode se situar pela numeração do aplicativo da Editora *Gen*. Sobre os outros aspectos avaliativos que envolvem as Figuras 01 e 01.1 como as suas qualidades visuais, a adequação a faixa etária, relação e contribuição com o texto escrito e transmissão de preconceitos ou estereótipos, as marcações foram em “Sim”.

Recursos como o uso de cores e seus realces, juntamente com a figura do personagem polvo, fundamentam a composição apresentada na Figura 01.1, estabelecendo conexões visuais e simbólicas. O polvo é representado “abraçando” o papiro que contém o início do texto introdutório do Módulo 7, o qual propõe uma reflexão sobre o momento do texto de que os portugueses não sabiam exatamente para onde estavam indo ao colonizarem o Brasil em 1500. Essa narrativa é simbolicamente envolvida pelos tentáculos do polvo, que aparenta querer “afundá-la” nas profundezas do mar, como se fosse uma presa.

Atividade das Figuras 02 e 03

Após a análise das figuras 01 e 01.1 por meio de Dias (2009), modificado por Marques (2025), passamos à discussão da Figura 02, retirada de Gonçalves (2017, p. 174) e apresentada abaixo. Ela está inserida em uma folha com fundo marrom claro (no livro físico), que dialoga com a paleta de cores do mapa apresentado. Esse mapa representa a terra recém alcançada e os trajetos percorridos pelos viajantes, indicados por setas nas cores amarela, azul escuro e vermelha. No entanto, não há legendas que identifiquem com precisão os caminhos e destinos representados.

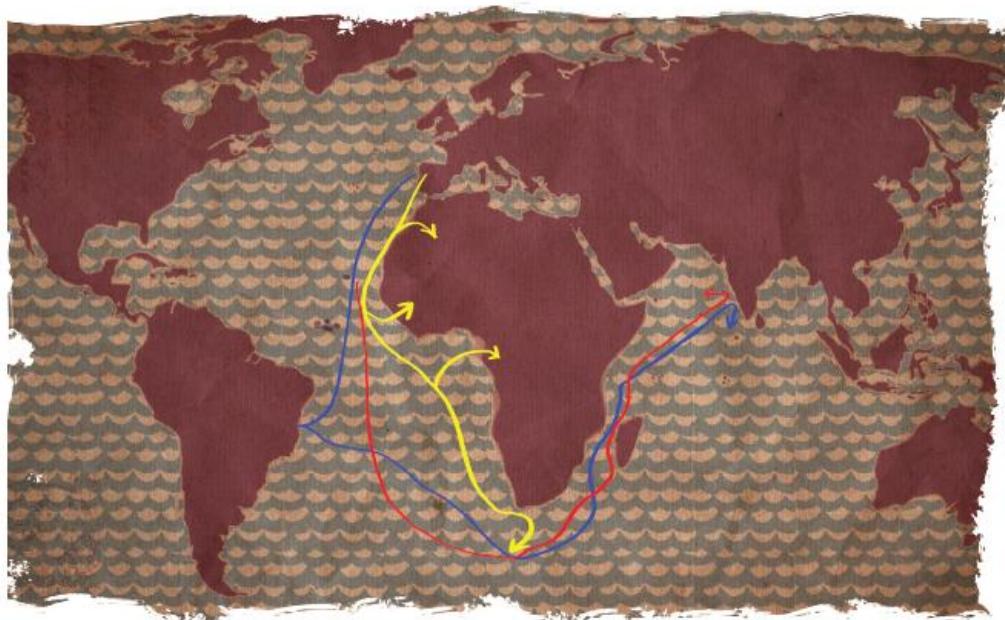


Figura 02

O mapa apresentado dá continuidade à narrativa iniciada na página 173 do livro físico, a qual descreve uma estória sobre o primeiro contato entre os portugueses e os diversos povos originários dominados. O relato prossegue destacando práticas cotidianas observadas durante a ocupação. Ademais, o texto faz referência ao processo de extração e derrubada do Pau-Brasil, ressaltando seu impacto negativo nas interações entre europeus e povos originários por meio de colocações que caracterizam os indígenas como oportunistas e os portugueses como pessoas que foram enganadas. De acordo com Gonçalves (2017, p. 174): “Primeiro, os próprios índios cortavam as árvores com seus machados de pedra em troca de espelhos e pedaços de tecidos. Com o tempo, foram ficando mais exigentes e os europeus trouxeram-lhes os machados de ferro.”

Ainda na mesma página, a tribo Tupinambá é descrita como um povo que praticava o Canibalismo. Por meio do texto escrito, Gonçalves (2017, p. 174) afirma que: “Havia também índios canibais, como os da tribo Tupinambá, que comiam seus inimigos para adquirir sua coragem e valentia.”. Somada a isso, a Figura 03, ao final da página, exibe pedaços de um corpo humano da cor branca, sendo estes a mão e o pé. Essas partes estão sendo assadas à noite em uma fogueira construída com dois pedaços de madeira e ferro.

Dessa forma, a partir da atividade de leitura em que está a Figura 03 de Gonçalves (2017, p. 174), disponibilizada abaixo, e conforme Gonçalves (2017), é possível verificar que esses inimigos eram os portugueses porque os pés e as mãos retratados na figura simbolizam características específicas da raça desses colonizadores. A coragem e a valentia dos portugueses eram admiradas pelos Tupinambás, que, dentro de seus rituais canibais, acreditavam poder absorver a inteligência dos portugueses e, assim, apropriar-se de seus conhecimentos bélicos.



Figura 03

A página 175, em sua maior parte, apresenta a continuidade do texto anteriormente apresentado na página 174, seguida por um glossário com o vocabulário e suas respectivas definições. Além disso, há um exercício introdutório voltado para a interpretação do conteúdo lido.

Após a apresentação das figuras contidas nas páginas 174 e 175, acompanhadas de suas respectivas atividades, prosseguimos para o momento da avaliação do contexto em que se encontram as Figuras 02 e 03 — que representam, respectivamente, os locais que as grandes navegações estiveram, o relacionamento dos portugueses com os povos originários e o Canibalismo da tribo Tupinambá — com base no *Checklist* elaborado por Dias (2009) e adaptado por Marques (2025).

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	Parc.	NÃO
1- Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.	X		
2- Os personagens utilizados têm aspectos físicos diversos na sua constituição física e em sua etnia.			X
3- Os lugares onde as ações acontecem apresentam um ambiente de fácil reconhecimento pelo aluno.		X	
4- A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.	X		
5- A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.	X		

6- O tamanho das letras/fontes é adequado aos pré-adolescentes.	X		
7- Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.		X	
8- Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.		X	
9- Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.	X		
10- Os elementos visuais revelam preconceitos ou estereótipos.	X		
11- Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.	X		

Categorização do *corpus* composto pelas Figuras 02 e 03: uma reflexão crítica segundo a tabela de Dias (2009) e Marques (2025)

Nas páginas 174 e 175, os aspectos dispostos por toda a extensão das folhas, auxiliam o aluno a identificar melhor o ambiente em alto mar e em terra firme que os portugueses encontraram, ambos relatados no texto, pois as cores (marrom claro, marrom escuro, azul e branco) das páginas do livro físico consolidam e embasam a interpretação, trazendo sentido para a Figura 02 e para o relato do texto escrito que se segue. Entretanto, na Figura 02, a compreensão do mapa torna-se parcial, uma vez que depende da leitura do texto localizado abaixo da figura — continuação da página 173 do livro físico — devido à ausência de legenda.

Essa falta de contextualização compromete a credibilidade da figura e enfraquece os aspectos que ela pretende destacar, comprometendo a objetividade no ensino de Português como língua de herança (PLH). Nesse sentido, Dias (2009, p. 218), ressalta a importância das atividades de aprendizagem:

“[a]s atividades de aprendizagem para ler, escrever, ouvir e falar são de fundamental importância, uma vez que, por meio delas, os alunos vão se apropriar das características dos vários gêneros orais e escritos para o uso socialmente relevante da LE.”

Quanto a Figura 03 de Gonçalves (2017, p. 174), é possível destacar a importância da qualidade visual e da capacidade de atrair o interesse dos alunos por meio de figuras em LD. Esse recurso contribui para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos em relação ao texto escrito, auxiliando o aluno na compreensão do conteúdo e na realização da atividade proposta, pois essa figura está ao final da página à direita. Contudo, a figura apresentada ilustra de forma impactante e até agressiva o ato do Canibalismo, ao retratar uma mão e um pé brancos sendo assados em uma fogueira.

Dessa forma, o livro pode acabar induzindo uma interpretação unilateral da história, especialmente no que diz respeito ao destino dos inimigos dos Tupinambás, conforme descrito por Gonçalves (2017). De acordo com Dias (2009, p. 209): “O professor deve observar, então se o livro propicia oportunidades para o agir autônomo dos alunos.” Em outras palavras, a obra deve empregar recursos que estimulem

intencionalmente a construção do conhecimento pelos estudantes, e não a simples aceitação da visão do autor.

Atividade da Figura 04

Dando prosseguimento a avaliação, a página 176 do livro físico é colorida em amarelo, contendo ilustrações de estrelas e luas localizadas em apenas uma margem da página. Essa página apresenta atividades de escrita que envolvem o preenchimento de lacunas com o auxílio de tabelas. Os enunciados utilizam fonte em negrito, enquanto os títulos são destacados pela cor marrom. Abaixo, encontra-se a Figura 04 que mostra uma das tabelas disponíveis no *e-book* (2017, p. 176):

2. Complete o quadro de país, nacionalidade e língua.

País	Masculino	Feminino	Língua
Inglaterra	inglês		inglês
França		francesa	francês
Holanda	holandês	holandesa	
Japão			
	chinês		
		tailandesa	
			irlandês
Portugal			

Figura 04

Após a descrição da atividade e da Figura 04, disponibilizamos a avaliação da página 176 por meio do *Checklist* de Dias (2009), modificado por Marques (2025):

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	Parc.	NÃO
1- Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.			X
2- Os personagens utilizados têm aspectos físicos diversos na constituição física e em sua etnia.			X
3- Os lugares onde as ações ocorrem apresentam um ambiente de fácil reconhecimento pelo aluno.		X	
4- A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.	X		
5- A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.	X		

6- O tamanho das letras/fontes é adequado aos pré-adolescentes.		X	
7- Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.		X	
8- Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.		X	
9- Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.	X		
10- Os elementos visuais revelam preconceitos ou estereótipos.	X		
11- Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.		X	

Categorização do *corpus* composto pela Figura 04: uma reflexão crítica segundo a tabela de Dias (2009) e Marques (2025)

As atividades da página 176 são basicamente exercícios de preencher lacunas por meio de tabelas. Segundo Dias (2009, p. 209): “Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, “boxes”) devem também ser de boa qualidade e adequadas [...].” Essa é uma página colorida e ilustrada (margem esquerda) com estrelas e luas, fator que faz o pré-adolescente lembrar e imaginar o tema do módulo 7 que também envolve o céu da noite que os tripulantes viam das embarcações durante as viagens. Gonçalves (2017), no que diz respeito aos enunciados e ao corpo do exercício, utiliza letras diferenciadas nas suas fontes e tamanho. Ao fazer isso, o livro torna a semântica da atividade mais comprehensível para os jovens aprendizes, pois cada seção fica diferenciada e livre de confusões interpretativas.

Na Figura 04, Gonçalves (2017) adota uma estratégia didática que favorece a assimilação do conteúdo, como o exercício de preenchimento dos espaços vazios da tabela. Dessa forma, o autor organiza os comandos da atividade de modo a facilitar tanto a leitura quanto a execução da tarefa proposta. No entanto, observa-se que, na Figura 04, há variações no tamanho das fontes entre as versões física e digital (*e-book*) da obra. Sobre esse assunto, Dias (2009, p. 208) afirma que: “A questão da legibilidade é essencial [...].” Além disso, é possível notar diferenças nas cores das páginas: enquanto no *e-book*, a página 176 apresenta fundo branco, na versão impressa ela é colorida. Essas discrepâncias entre diferentes edições de uma mesma obra podem comprometer o processo de aprendizagem em PLH. Ainda assim, mostram-se comprehensíveis dentro do contexto de produção de *e-books*, em razão das particularidades e demandas do ambiente digital.

Atividade das Figuras 05 e 06

Seguindo-se essa forma de investigação, passaremos para as páginas 178 e 179, local em que se encontra a Figura 05 e a Figura 06. A Figura 05 está colocada em primeiro plano na atividade, ou seja, ela está antes da atividade escrita e ao lado do seu título. Essa

atividade escrita propõe direcionamentos para dois jogadores quanto a brincadeira da forca, muito famosa no Brasil, com base em vocábulos do texto apresentado: *O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros*. O título da Figura 05 é escrito como: *Forca (em dupla)*, de acordo com Gonçalves (2017, p. 178). O tamanho e as fontes desse título estão realçados na cor marrom escuro e destacadas por meio da caixa alta e *negrito*.

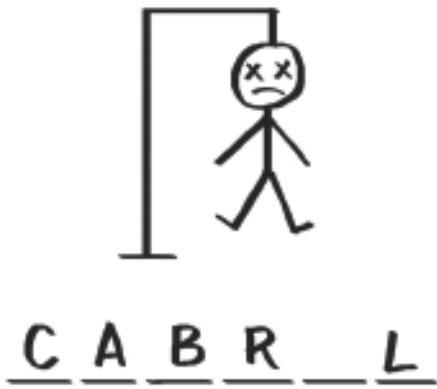


Figura 05

A Figura 05 acima, disponível no livro de Gonçalves (2017, p. 178), simula o desenho de uma pessoa em uma forca e embaixo, o nome de Cabral, incompleto, pois a segunda letra “a” não foi escrita. Após essa atividade, segue um exercício de leitura cujo título é *O descobrimento – Programa de índio – Leitura dramatizada* composto por um diálogo entre um indígena e um português. Esse diálogo faz menção aos costumes dos povos originários, brasileiros, africanos, além de citar outras nacionalidades e elementos de suas culturas. O diálogo apresentado por Gonçalves (2017, p. 179) ilustra um dos contatos entre um indígena e um português, conforme o excerto a seguir:

Índio: - Tudo bem. Então descubram logo a gente e vão embora, que nós queremos caçar, pescar e namorar as índias. Português: - Tá pensando que é assim, é? Nós, portugueses, não somos desorganizados como vocês brasileiros.

Na página seguinte, a Figura 06, faz parte da mesma atividade da Figura 05, e está situada na parte superior direita da página, sendo composta por dois indígenas adultos, um bebê e um homem português. Os indígenas aparecem sorrindo para o homem português, enquanto este ergue a mão em direção ao indígena, simulando um aperto de mão que sugere o fechamento de um acordo. Paralelamente, uma mulher indígena levanta

um cocar, acrescentando um gesto simbólico à cena. Os trajes dos indígenas estão em verde e amarelo e os trajes do homem português são típicos dessa época em Portugal. Essa página termina com o final do diálogo. Apresentamos abaixo, a Figura 06 de Gonçalves (2017, p. 179):



Figura 06

Após a observação da Figura 06, disponibilizamos, a seguir, a avaliação das Figuras 05 e 06 por meio da tabela de Dias (2009), modificada por Marques (2025):

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	Parc.	NÃO
1- Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.	X		
2- Os personagens utilizados têm aspectos físicos diversos na sua constituição física e em sua etnia.	X		
3- Os lugares onde as ações acontecem apresentam um ambiente de fácil reconhecimento pelo aluno.			X

4- A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.	X		
5- A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.	X		
6- O tamanho das letras/fontes é adequado aos pré-adolescentes.	X		
7- Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.	X		
8- Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.		X	
9- Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.	X		
10- Os elementos visuais revelam preconceitos ou estereótipos.	X		
11- Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.	X		

Categorização do *corpus* composto pelas Figuras 05 e 06: uma reflexão crítica segundo a tabela de Dias (2009) e Marques (2025)

Nas páginas 178 e 179, as Figuras 05 e 06 reforçam a opinião pessoal negativa de Gonçalves (2017), perceptível nos textos escritos, sobre os portugueses, a cultura e o modo de vida dos brasileiros e de outras nacionalidades. Esse reforço ocorre em razão das generalizações e afirmações presentes nos textos do autor. A respeito dos estereótipos e preconceitos nas figuras de um LD, Dias (2009, p. 208) afirma que: “Não devem evidenciar qualquer tipo de estereótipo ou preconceito.”

Como consequência, alunos de 11 anos, aprendizes de PLH, podem ser levados a concordar com a perspectiva do autor em relação ao conteúdo abordado. A postura expressa nas falas do diálogo presente na atividade da Figura 06 não é acompanhada de citação direta, o que leva essa pesquisa a concluir que se trata de afirmações do próprio autor.

Na Figura 06, os alunos têm a oportunidade de se identificar com os corpos físicos dos personagens, tendo em vista que são seres humanos com mais de uma etnia retratada por meio dos povos originários e os brancos, no entanto, esse tipo de representação pode levar o aluno a interpretar que o contato entre os portugueses e os povos originários ocorreu de forma pacífica e consensual, como se tivesse havido um acordo entre eles, desconsiderando os episódios de violência e exploração que marcaram esse período histórico. Essa compreensão pode ser constatada devido aos gestos empregados e as feições felizes desenhadas tanto nos indígenas como no homem português.

Nessa mesma figura, os povos originários são representados pela cor parda e estão com trajes típicos que aparecem ser feitos de tecidos naturais, penas verdes e amarelas (o que faz menção às cores da bandeira brasileira) e adornos que utilizam na cabeça, no braço e na canela. Já o homem português veste roupas da época de 1500 em Portugal. Cada um dos objetos retratados como instrumentos de troca na Figura 06 representa valores significativos para cada um dos povos retratados. Para os indígenas, a natureza é tida como valiosa, enquanto para os portugueses, é apenas um meio de ser transformado para adquirir lucro.

Atividade da Figura 07

Ao avançarmos para a página 181, observamos a figura de dois portugueses, sendo que um está infeliz segurando uma barra de ferro com as duas mãos e olhando para o outro que está feliz e rodando o mundo em uma das mãos como se fosse uma bola de basquete. Dessa forma, é possível observar que a Figura 07 auxilia na compreensão da leitura do texto disponibilizado, ao lado e embaixo da figura, cujo título é *Os navegadores portugueses – Leitura dramatizada*. Disponibilizamos a Figura 07 abaixo (2017, p. 181):



Figura 07

Para começar a avaliação da Figura 07 que faz parte da atividade das páginas 181 e 182 de Gonçalves (2017), começamos apresentando a tabela de Dias (2009), modificada por Marques (2025):

1.2 Aspectos gráfico-editoriais	SIM	Parc.	NÃO
1- Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.		X	
2- Os personagens utilizados têm aspectos físicos diversos na sua constituição física e em sua etnia.			X
3- Os lugares onde as ações acontecem apresentam um ambiente de fácil reconhecimento pelo aluno.			X
4- A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.	X		
5- A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.	X		
6- O tamanho das letras/fontes é adequado aos pré-adolescentes.	X		
7- Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.	X		

8- Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.		X	
9- Os elementos visuais estão relacionados aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.	X		
10- Os elementos visuais revelam preconceitos ou estereótipos.	X		
11- Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.	X		

Categorização do *corpus* composto pela Figura 7: uma reflexão crítica segundo a tabela de Dias (2009) e Marques (2025)

Por meio da tabela de Dias (2009), podemos constatar que a Figura 07, da página 181, chama a atenção pela representação simbólica do processo de tomada do poder entre os personagens portugueses ao redor do mundo como um antes e um depois. Um deles segura uma barra, o que pode fazer menção a um trabalho árduo e sem compensação financeira, apresentando uma expressão raivosa; enquanto o outro, sorridente, gira o globo terrestre com apenas um dedo, sugerindo domínio de suas colônias.

Essa construção visual pode conduzir os alunos a uma compreensão simplificada e idealizada das conquistas portuguesas, sem promover uma reflexão crítica sobre os impactos dessas ações nos povos colonizados. Além disso, o livro não oferece *links* ou referências complementares na *internet* que possibilitem o aprofundamento do tema e a ampliação do senso crítico dos estudantes. Nesse sentido, a citação de Dias (2009, p. 210) é assertiva: “O LD de LE deve incentivar professores e alunos a criar e ir além dele, acrescentando materiais de suas próprias escolhas ou seguindo as sugestões do livro sobre *sites* interessantes.”

É importante destacar também que ambos os personagens estão representados com roupas e botas, sinalizando *status* e acesso a recursos, o que pode reforçar, no olhar do aluno, uma visão idealizada dos colonizadores portugueses.

4.2 Construindo sentido visual à luz de Kress e Leeuwen (2021): leitura dos valores informativos nas figuras

Após a avaliação do LD de Gonçalves (2017), com foco em seu módulo 7 e utilizando o instrumento proposto por Dias (2009), passa-se agora à análise das figuras presentes nesse material, à luz dos elementos avaliativos descritos por Kress e Leeuwen (2021): *Valor informativo, Moldura e Saliência*. Começaremos essa seção pelo *Valor informativo* da Figura 01. Sobre os elementos avaliativos, Kress e Leeuwen (2021, p. 182) destacam que:

Esses três princípios de composição se aplicam não apenas a imagens únicas, como no exemplo que acabamos de discutir, mas visuais compostos, visuais que combinam escrita, imagem e outros elementos gráficos, seja em uma página ou em uma tela.

Ainda segundo Kress e Leeuwen (2021), para analisarmos a Figura 01, que está acompanhada de um texto (presente apenas na versão física do livro) e disponível nessa pesquisa como Figura 01.1, é necessário considerar toda a sua extensão porque devemos partir do princípio de que é um texto integrado. Apresentamos abaixo as Figuras 01 e 01.1:



Figura 01

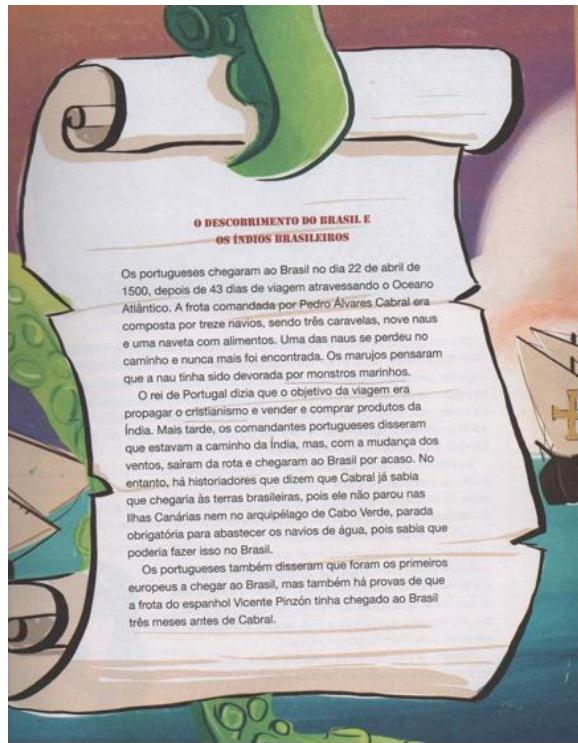


Figura 01.1

Nesse sentido, começaremos a análise da introdução do módulo 7 por meio da Figura 01 em Gonçalves (2017, pp. 172 e 173) por meio do primeiro elemento avaliativo, o *Valor informativo*, por isso, levaremos em conta: o *Dado* (página esquerda), o *Novo* (página direita), o *Ideal* (centro da página) e o *Real* (margem da página) para extrair as possíveis informações provenientes das posições que os elementos se encontram em toda a introdução do Módulo 7.

Sobre o *Dado* e o *Novo*, Kress e Leeuwen (2021, p. 186) fazem a seguinte suposição: “[à] esquerda poderia ser o lado do passado (ou algo ‘ruim’) e à direita, o lado do presente ou futuro (ou o lado bom), acabou se revelando um uso particular, embora bastante frequente, de maneira mais geral.” Com base nisso, podemos passar a interpretar os porquês de Gonçalves (2017) ao criar as figuras nas duas páginas da introdução no Módulo 7.

Nessa direção, no *Dado* (página esquerda), observamos toda a primeira folha do Módulo 7 que apresenta a realidade e a ficção, dispostas pelo seguinte título: *Histórias, estórias e aventuras luso brasileiras* e o passado, por trás do título da figura, representado por meio de uma caravela com uma grande bandeira que identifica os portugueses que chegaram ao Brasil e foram envoltos por um grande polvo verde mergulhado no mar.

Já no *Novo* (página direita), segunda página, contém um texto, representando o futuro em uma folha desenhada de papiro, intitulado de *O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros*. Nesse texto, desenvolvido em três parágrafos, a dúvida sobre as versões históricas tradicionais a respeito da vinda dos portugueses ao Brasil é colocada, pois de acordo com Gonçalves (2017, p. 173):

No entanto, há historiadores que dizem que Cabral já sabia que chegaria às terras brasileiras, pois ele não parou nas Ilhas Canárias nem no arquipélago de Cabo Verde, parada obrigatória para abastecer os navios de água, pois sabia que poderia fazer isso no Brasil.

Nota-se, ainda, que os tentáculos do grande polvo verde envolvem o papiro, enquanto, ao fundo, é possível ver mais uma caravela portuguesa a caminho das terras brasileiras. Essa informação reforça a ideia de que o *Novo* é posto como um futuro em que se desconfia das informações tradicionais do presente e caminha em busca de novos conhecimentos para um novo senso crítico.

Nesse sentido, no *Dado* (lado esquerdo da introdução), pode-se considerar, de acordo com Kress e Leeuwen (2021) que a vinda dos portugueses ao Brasil em 1500, foi considerada algo que vai além de ser do passado, mas também é ruim por causa da figura do polvo gigante embaixo da caravela, ameaçando-o de naufrágio. Nesse caso, é importante ressaltar que animais marinhos gigantes são famosos, possivelmente, em razão de histórias de desenhos de vilões e super-heróis. Essa visão desconfiada da história da vinda dos portugueses é encorajada a ser ensinada aos alunos pré-adolescentes por Gonçalves (2017) porque segundo Kress e Leeuwen (2021, p. 186): “Segue-se que a esquerda é o lado do ‘já dado’, algo que se presume que o leitor já conhece, algo que faz parte da cultura, ou pelo menos da cultura à qual o texto pertence.”

Essa ideia pode ser confirmada pelo lado direito (*Novo*) que segundo Kress e Leeuwen (2021, p. 186) é: “[u]m exemplo do que se deve ser aprendido em um livro didático.” Esse exemplo se concretiza por meio do texto, que também está envolto pela figura do povo verde gigante — uma representação simbólica da desconfiança do autor em relação ao tema da colonização do Brasil em 1500. Como Gonçalves (2017) não menciona as fontes de origem do texto, presume-se que ele próprio seja o autor.

Partindo para o segundo subponto de análise dentro do *Valor informativo*, o *Ideal* e o *Real* (centro e margem das páginas), segundo Kress e Leeuwen (2021) o *Ideal* é o

mundo como o mundo realmente é, sem as nossas interpretações. Mas o *Real* acontece a partir do que pensamos mediado pela comunicação.

Assim sendo, na primeira página da introdução de Gonçalves (2017, p. 172), podemos destacar que o *Ideal* está retratado pela vinda dos portugueses para o Brasil em 1500 por meio da caravela e pelo movimento do mar, já o *Real* pelo texto intitulado *Os descobrimentos do Brasil e os índios brasileiros*, escrito por Gonçalves (2017, p. 173), é percebido como catalizador para os possíveis debates e atividades ao longo do Módulo 7.

Quanto a análise das Figuras 02 e 03 baseadas no elemento avaliativo de Kress e Leeuwen (2021), *Valor informativo*, ela será detalhada nos subpontos *Dado*, *Novo*, *Ideal* e *Real*. De acordo com Kress e Leeuwen (2021, pp. 203 e 204):

“Normalmente, essas estruturas não são sintagmáticas, ou seja, não se baseiam no desdobramento temporal da semiose, mas sim paradigmaticamente, baseadas em um modelo estático da ordem das coisas em um determinado domínio.”

Com respeito a Figura 02, podemos observar que o mapa de Gonçalves (2017, p. 174) mostra a rota que os portugueses percorreram pelo Oceano Atlântico, sendo que a rota que está mais aparente, em relação as rotas vermelha e azul, é a que está rodeando apenas um lado do continente africano, marcada pela cor amarela. Disponibilizamos abaixo, a Figura 02:

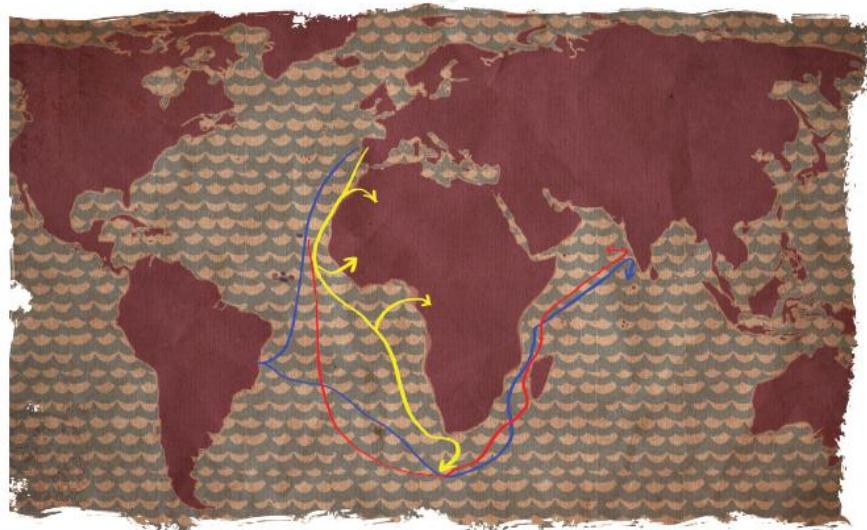


Figura 02

Essa rota amarela começa em Portugal, passa pela Argélia, Mauritânia, Gabão e volta, no mesmo ponto em que as rotas azul e vermelha se encontram, quando chega perto da África do Sul. No entanto, essas localizações específicas não foram disponibilizadas no livro de Gonçalves (2017), mas do mapa comum. A respeito do *Dado* (lado esquerdo da Figura 02), apresenta o lado do passado ou a mensagem ruim da estória, segundo Kress e Leeuwen (2021), e é representado pela América do Sul. Já no *Novo* (lado direito), o lado que apresenta o tempo presente ou a mensagem boa, segundo Kress e Leeuwen (2021), foi ilustrada na Figura 02 pelo continente Europeu.

Nesse sentido, Kress e Leeuwen (2021, p. 187) afirmam que a informação extraída e disposta acima nos subpontos do *Valor informativo – Dado e Novo*: “[p]ode não corresponder ao que realmente acontece, nem para o produtor, nem para o consumidor da imagem ou *layout*, e nesse aspecto, pode ser usada para efeitos ideológicos.” Em outras palavras, é possível constatar que Gonçalves (2017, p. 174) apresentou o seu mapa que ilustrou o texto *O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros* com base na mensagem de que o continente Europeu e Africano representados pelos portugueses, deve possuir mais validação para fins históricos do que o continente da América do Sul, representado pelos Tupiniquins e os Tupinambá. Essa reflexão com base em Kress e Leeuwen (2021) pode ser confirmada em Gonçalves (2017, p. 175):

Além dos portugueses, também franceses, holandeses e ingleses negociavam pau-brasil com os índios e queriam colonizar as terras brasileiras, mas finalmente os portugueses conseguiram expulsar os invasores e governar o Brasil.

Em termos dos outros subpontos do *Valor informativo* da Figura 02, precisaremos levar em conta o fato de ser uma atividade com um texto integrado, sendo que no *Ideal*, parte de cima da página 174, apresenta o mapa e o *Real*, parte de baixo, se encontra o texto e a Figura 03. Dessa maneira, Kress e Leeuwen (2021, p. 191) discorrem que:

Se comutarmos os elementos de forma que uma ou mais imagens ocupem a seção superior, então o ideal, a parte da mensagem que está informativamente (ou ideologicamente) em primeiro plano, é comunicado visualmente, e o texto serve como uma elaboração sobre isso.

Como consequência disso, o *Ideal* (cima) pode ser identificado na Figura 02, na medida em que sugere por meio do mapa que os portugueses deveriam ser vistos como mais confiáveis ao transmitir mensagens sobre a colonização do Brasil. Por outro lado,

no que diz respeito ao *Real* (baixo), o texto destaca o ato canibal, transmitindo a ideia de que os Tupiniquins e Tupinambás teriam agido de forma desonesta em relação aos portugueses.

Posto isso, vamos avançar para a análise do *Valor informativo* da Figura 03 que se encontra na mesma atividade e página da Figura 02. Na Figura 03 do livro de Gonçalves (2017, p. 174), o ato do Canibalismo é mostrado. Quanto ao *Dado* (lado esquerdo) e o *Novo* (lado direito) dessa figura, podemos constatar que o *Dado* é identificado pela mão direita do inimigo branco e o *Novo*, pelo seu pé. Abaixo, apresentamos a Figura 03:



Figura 03

Nesse caso, tanto a mão direita quanto o pé estão colocados em posição de igualdade por causa do metal que os sustenta no fogo. A esse respeito, podemos constatar que para Gonçalves (2017), os Tupinambá consideram os brancos, tanto na mensagem ruim ou do passado (*Dado*), representada e simbolizada pela força da mão direita dos portugueses, quanto no presente ou na mensagem boa (*Novo*), o povo inimigo. Por isso, são considerados ruins, mas fortes e, portanto, servindo unicamente para, conforme afirma Gonçalves (2017), nutrir os Tupinambá com sua coragem e valentia por meio do ato ritualístico do Canibalismo.

A seguir, os outros subpontos *Ideal* (cima) e *Real* (baixo) são investigados. Sendo assim, no caso da Figura 03, o *Ideal* que de acordo com Kress e Leeuwen (2017) é a informação que foi comunicada por meio de uma mensagem que possui idealização e

generalização, é materializado pelas partes do corpo do homem branco que simbolizam as crenças do Tupinambá em torno do Canibalismo e estão na parte de cima da figura. Ao passo que no *Real* (baixo), o fogo é retratado. A respeito desse subponto, Kress e Leeuwen (2021) discorrem que a parte de baixo da figura sugere o oposto a parte de cima, ou seja, apresenta detalhes e elementos mais claros ou pragmáticos a respeito do assunto da figura. Nessa perspectiva, podemos afirmar que Gonçalves (2017) representa de forma explícita o Canibalismo, por meio da figura do fogo que assa de maneira implacável, a mão e o pé do povo inimigo.

Após essa checagem, avançamos para a análise da Figura 04, com base no *Valor informativo* e detalhado por meio dos subpontos *Dado* e *Novo*, *Ideal* e *Real*, propostos por Kress e Leeuwen (2021). Disponibilizamos abaixo a Figura 04:

2. Complete o quadro de país, nacionalidade e língua.

País	Masculino	Feminino	Língua
Inglaterra	inglês		inglês
França		francesa	francês
Holanda	holandês	holandesa	
Japão			
	chinês		
		tailandesa	
			irlandês
Portugal			

Figura 04

No caso da Figura 04 — que faz parte de uma atividade voltada ao preenchimento de lacunas com informações sobre país, nacionalidade e língua — o *Dado* pode ser identificado a partir da organização do lado esquerdo da tabela, formado pelas duas primeiras colunas (País e Masculino) e de acordo com Kress e Leeuwen (2021) - é o lado que simboliza uma mensagem familiar, pois faz parte da cultura do leitor ou da que Gonçalves (2017) deseja comunicar.

Na primeira coluna, existem espaços que já estão previamente indicados por Gonçalves (2021, p. 176) como os países *Inglaterra*, *França*, *Holanda*, *Japão* (nas quatro

primeiras linhas) e *Portugal* (na última linha), restando ao aluno apenas três espaços para preenchimento. Já na segunda parte do *Dado*, a coluna *Masculino* indica previamente as nacionalidades dos homens ingleses, holandeses e chineses. Nesse sentido, é importante destacar que, nos exemplos apresentados por Gonçalves (2017) na tabela, tanto na coluna *Países* quanto na coluna *Masculino* (nacionalidades), não há menção ao Brasil ou aos seus habitantes. Apenas países do continente Europeu foram exemplificados pelo autor.

Quanto ao *Novo* (lado direito), Kress e Leeuwen (2017) afirmam que é o lado que contém uma mensagem que faz parte daquilo que o livro valoriza e um convite para o aprendiz se identificar com o modelo apresentado. Dessa maneira, podemos constatar que Gonçalves (2017) coloca em posição de prestígio as informações identificadas no *Novo* a respeito das línguas oficiais dos países do continente Europeu e as suas nacionalidades femininas.

As nacionalidades femininas *francesa*, *holandesa* e *tailandesa* estão exemplificadas, ao passo que as línguas oficiais *Inglês*, *Francês* e *Irlandês* também estão. Ou seja, para Gonçalves (2017) essas nacionalidades femininas e as línguas oficiais de cada país em questão são consideradas informações que precisam ser enxergadas de uma nova forma e são necessárias para o aprendizado do PLH.

Assim sendo, é possível notar que Gonçalves (2017), tanto no *Dado* como no *Novo*, apresenta os países Europeus, suas nacionalidades e línguas oficiais, mas não inclui, em seus exemplos da atividade, o Brasil e suas características. Tais reflexões são evidenciadas por essa pesquisa, uma vez que países como *Inglaterra*, *França*, *Holanda*, *Japão* e *Portugal*, juntamente com suas respectivas nacionalidades no gênero masculino, tendem a ser as primeiras informações identificadas pelos pré-adolescentes ao completarem as lacunas do exercício proposto.

Por outro lado, ao serem solicitados a escrever as informações relativas ao Brasil, incluindo as formas masculina e feminina de sua nacionalidade, é provável que enfrentem maiores dificuldades, demandando esforço cognitivo para resgatar e consolidar o conteúdo previamente apresentado. Desse modo, analisamos os subpontos *Dado* (lado esquerdo) e *Novo* (lado direito). A seguir avançaremos para os outros subpontos do *Valor informacional - Ideal* (cima) e *Real* (baixo) da Figura 04. A respeito disso, Kress e Leeuwen (2021) discorrem que na relação entre o *Ideal* (cima) e o *Real* (baixo) em uma figura é que, o *Ideal* se constituiu como a parte que contém mensagens mais salientes por

meio de suas informações ou ideologias. Já o *Real* é a parte em que os fatos e as evidências se encontram e expõe sobre o assunto tratado.

Com respeito a isso, a Figura 04 apresenta uma estrutura composta por dois blocos: o *Ideal* (cima) e o *Real* (baixo), organizados em um quadro dividido em quatro colunas e nove linhas. A primeira linha corresponde aos títulos das colunas — *País*, *Masculino*, *Feminino* e *Língua* — enquanto as oito linhas subsequentes contêm exemplos de preenchimento para cada categoria. Observa-se que, nas quatro primeiras linhas (referentes ao subponto *Ideal*), são apresentados, exclusivamente, países europeus considerados de primeiro mundo, na primeira coluna, acompanhados, na segunda coluna, pelas suas respectivas nacionalidades no gênero masculino. Essas colunas são seguidas pelas *Feminino* e *Língua*.

Por meio disso, podemos afirmar que essas informações revelam a mensagem que está em primeiro plano como assegura Kress e Leeuwen (2021), em oposição ao *Real* que está em segundo plano e mostra países como *Portugal*, *Irlanda*, *China* e *Tailândia* que, em sua maioria, não possuem condições econômicas comparadas aos países da parte de cima da tabela. Após essa investigação da Figura 04, passamos à etapa seguinte: a avaliação dos *Valores informativos* segundo Kress e Leeuwen (2021) nas Figuras 05 e 06, sendo detalhada por meio dos subpontos *Dado*, *Novo*, *Ideal* e *Real* nas páginas 178 e 179.

Na página 178, a Figura 05 está em primeiro plano na parte direita da atividade 9 cujo título é *Forca (Em dupla)*. Essa atividade incentiva o conhecimento da brincadeira brasileira chamada Forca e o uso do vocabulário do texto *O descobrimento do Brasil e os Índios brasileiros* e exemplifica a brincadeira por meio da Figura 05, situação na qual, Cabral é enforcado. Apresentamos abaixo a Figura 05:



C A B R _ L

Figura 05

O *Novo* – lado direito da atividade - pode ser identificado por meio da Figura 05 e o *Dado* – lado esquerdo da atividade - a partir das instruções sobre como a brincadeira da *Força* deve ser desempenhada pelos alunos. Essas instruções estão alinhadas à esquerda. Sobre esse assunto, Kress e Leeuwen (2021) afirmam que o *Novo* (lado direito) é a mensagem crucial, ou seja aquela que o autor valoriza e deseja comunicar. No que diz respeito ao *Dado* (lado esquerdo), é uma informação largamente difundida e que, provavelmente, já seja conhecida pelo aluno.

Sendo assim, a investigação do *Dado* e o *Novo* indica que para Gonçalves (2017), a mensagem fundamental e pertencente a cultura brasileira é a da brincadeira da *Força* e a que deseja transmitir por meio do reforço do texto com a Figura 05, mostra Cabral enforcado, como um exemplo de como o exercício deve ser feito. Tendo feito a análise dos subpontos *Dado* e *Novo*, passaremos para o *Ideal* e o *Real*. Segundo Kress e Leeuwen (2021), se existe um contraponto entre a parte de cima e a parte de baixo analisadas, então é porque a parte de cima é o *Ideal* e a parte de baixo é o *Real*. Ainda de acordo com os autores, o *Ideal* é a parte mais saliente e generalizada da composição, no entanto, o *Real* são informações mais detalhadas e práticas como direções.

No caso da Figura 05, o *Ideal* pode ser identificado por meio da Figura 05 e o *Real* são os direcionamentos sobre como a atividade deve ser completada. Dessa maneira, Kress e Leeuwen (2021, p. 191) afirmam o seguinte:

Se comutarmos os elementos de forma que uma ou mais imagens ocupem a seção superior, então o *Ideal*, a parte da mensagem que está informativamente (ou ideologicamente) em primeiro plano, é comunicado visualmente, e o texto serve como uma elaboração sobre isso.

Assim, a partir da análise, pode-se observar que Gonçalves (2017) utiliza a representação de Cabral como exemplificação de um "enforcamento" simbólico, por meio da brincadeira da *Força*, com o intuito de transmitir a mensagem de cunho informativo ou ideológico que ressalta essa figura histórica como um inimigo que foi 'enforcado' devido a erros históricos. Ou seja, ele foi visto como alguém ruim devido a fatos históricos inverídicos.

As instruções localizadas abaixo da figura funcionam como fundamentação textual que orienta a leitura da representação visual posicionada na parte superior direita.

Nessa perspectiva, Kress e Leeuwen (2021) argumentam que, nesse tipo de construção semiótica, o texto encontra-se subordinado à figura.

Quanto a Figura 06, os *Valores informativos* de Kress e Leeuwen (2021) podem ser percebidos da seguinte forma: os subpontos *Dado* (esquerda) e o *Novo* (direita) podem ser observados por meio da diferença entre os seus personagens e o que os liga que é o acordo pela troca de objetos. No lado esquerdo, se encontra uma família indígena e na parte direita um homem português branco. Cada qual está vestido de acordo com a cultura do lugar de onde viveram. Disponibilizamos abaixo, a Figura 06:



Figura 06

Em *Dado*, observa-se que os povos originários são posicionados à esquerda da composição, o que, segundo a gramática visual proposta por Kress e Leeuwen (2021), pode ser interpretado como uma associação ao passado ou a uma posição menos valorizada. Em contrapartida, o *Novo* apresenta o personagem português que é colocado à direita, local tradicionalmente vinculado a ideias de futuro, progresso e desenvolvimento de acordo com Kress e Leeuwen (2021) — aspectos que Gonçalves (2017) busca destacar em sua mensagem.

Essa relação é mediada por elementos simbólicos retratados na figura, como a troca entre um utensílio português e o cocar indígena, além das mãos estendidas em direção ao centro da figura, sugerindo um gesto de cumprimento e um possível acordo entre os dois lados. É nesse momento que podemos prosseguir para o *Ideal* (centro) e o *Real* (Margem). A respeito desse assunto, Kress e Leeuwen (2021, p. 201) afirmam que:

Apresentar algo como o Centro significa que ele é apresentado como elemento central com o qual todos os outros elementos são associados, ao qual todos os outros elementos pertencem, e do qual eles extraem significado e coerência.

Nesse sentido, podemos concluir que as margens são subordinadas ao centro. Na Figura 06, essa explicação salta aos olhos quando os indígenas e o português estão posicionados nas margens esquerda e direita, enquanto o aperto das mãos deles para firmar um acordo de troca é colocado no centro. Sendo assim, toda a estória desenvolvida a partir do diálogo apresentado na atividade e apresentado por meio da Figura 06, gira em torno do acordo entre esses dois povos.

Concluída a investigação dos *Valores informativos* da Figura 06 de Gonçalves (2017), prosseguiremos com a última análise por meio do *Valor informativo* de Kress e Leeuwen (2021) com seguintes subpontos: *Dado* (esquerda) e *Novo* (direita), *Ideal* (cima) e *Real* (baixo) – a investigação da Figura 07. Apresentamos abaixo, a Figura 07:



Figura 07

Nesse caso, o *Dado* pode ser mencionado a partir de um homem português que se encontra na parte esquerda da figura. Ele não aparenta estar feliz, mas com raiva devido a sua feição, além de estar segurando uma barra de ferro. Já o *Novo*, retratado por meio

da parte direita da figura, pode ser visto por meio do outro navegador português que exprime felicidade ao girar o mundo em seu dedo. Sob a perspectiva de Kress e Leeuwen (2021) podemos constatar que a ideia do *Novo* que Gonçalves (2017) deseja repassar é a de que os portugueses dominaram o mundo da época e isso trouxe felicidade para o futuro do seu povo. Ao passo que deixou o passado, apresentado por meio do *Dado*, momento em que os portugueses faziam apenas trabalhos braçais e eram limitados por crenças disseminadas.

Quanto ao Ideal (cima) e ao Real (baixo), iremos analisar toda a atividade como um texto integrado, pois a Figura 07 está disposta no primeiro plano à direita da atividade. Enquanto no segundo plano, está o texto escrito. Como já foi mencionado antes, existe a relação de subordinação de informações quando uma figura está posta na parte superior da atividade. Nesse sentido, é possível começar a concluir a análise do *Ideal* e do *Real* pelo texto de Gonçalves (2017, p. 182) que narra a seguinte fala de um marujo:

Tudo isso é ignorância: bruxaria, abismos, monstros marinhos. Bom, monstros marinhos eu também já vi... mas vamos fazer um trato. Vocês trabalham duro na embarcação. Se chegarmos à costa, eu mesmo falarei pessoalmente com Dom Henrique para libertar a sua mãe.

Dessa forma, reforçam-se as ideias de Kress e van Leeuwen (2021) na análise da Figura 07, juntamente com o seu texto na atividade, especialmente no que se refere à construção da mensagem de que Portugal teria exercido domínio sobre o mundo na época do descobrimento porque o texto *Os navegadores portugueses – leitura dramatizada* atua como suporte verbal à narrativa visual proposta e elencada acima.

4.3 A aplicação do conceito de Moldura nas figuras de acordo com Kress e Leeuwen (2021)

De acordo com Kress e Leeuwen (2021, p. 204): “Nas composições espacialmente integradas, não é diferente. Os elementos ou grupos de elementos estão desconectados, demarcados uns com dos outros, ou conectados, unidos entre si.” Dessa forma, dependendo do posicionamento dos sintagmas dentro da figura, poderemos individualizar ou reforçar a identidade do grupo dos personagens das figuras.

Quanto às Figuras 01 a 07, com exceção da Figura 04, elas estão dispostas no formato de desenhos. Sobre esse assunto, Kress e Leeuwen (2021, p. 208) assinalam que:

Nos desenhos à linha, por exemplo, o contorno dos elementos os demarca estritamente de seu ambiente; quanto mais grossas as linhas, mais essa demarcação é acentuada, enquanto em certos estilos de pintura (como o Impressionismo) eles são separados de seu ambiente apenas por transições sutis de cor.

Nesse caso, podemos perceber que as Figuras 01 e 01.1 estão divididas nas páginas 172 e 173, mas possuem desenhos grandes em ambas, no entanto o maior desenho é o do papiro com o texto que se encontra apenas no livro físico e foi disponibilizado por meio da Figura 01.1. Apresentamos abaixo as Figuras 01 e 01.1:



Figura 01

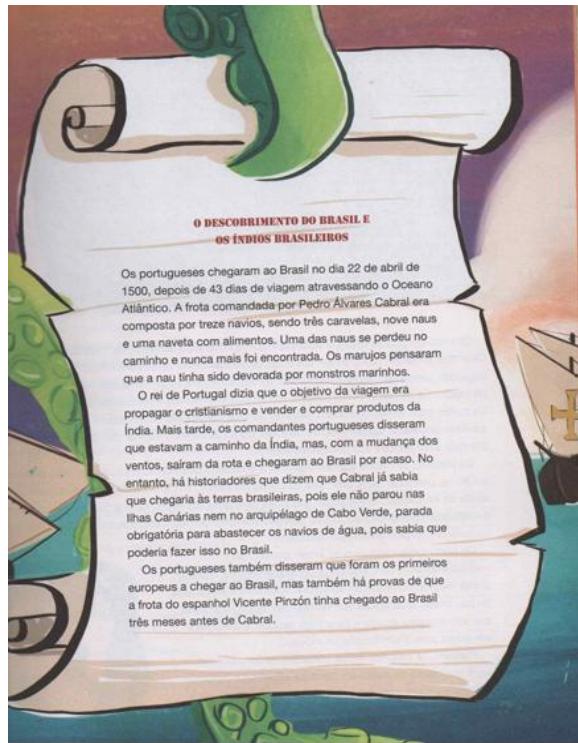


Figura 01.1

Assim, com base em Kress e Leeuwen (2021) é possível perceber que a Moldura presente nessas figuras introdutórias do módulo 7 configura a separação da mensagem reproduzida pelo papiro do restante das outras figuras. Causando, assim, um maior enfoque ou individualização no texto *O descobrimento do Brasil e os índios brasileiros*.

É um prenúncio de como Gonçalves (2017) estruturou o módulo 7 do livro por meio das atividades, diálogos e brincadeiras, pois ele coloca em xeque a vinda dos portugueses ao Brasil, as suas crenças nas navegações, além do decorrer desse texto nas páginas 174 e 175, expor a sua visão sobre os indígenas nas suas relações com os portugueses.

Na Figura 02, em que temos retratado um mapa que indica por onde os portugueses passaram, temos focalizado por meio dos contornos azul, vermelho e amarelo (cor mais saliente) o continente Africano e o Europeu, ao passo que o continente da América do Sul e do Norte se encontra em segundo plano, apesar dos portugueses terem passado por lá também. Disponibilizamos abaixo a Figura 02:

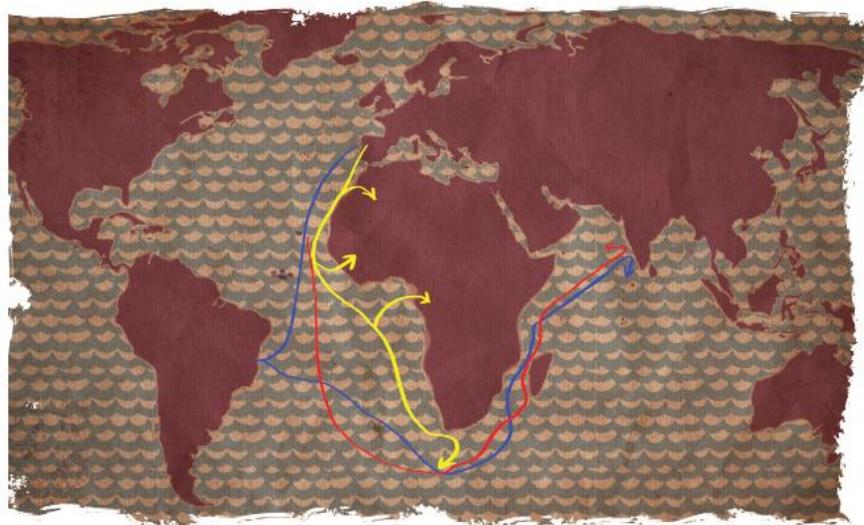


Figura 02

Na ausência de legendas identificadoras, as informações referentes ao mapa são parcialmente extraídas do texto, o qual confirma que ele possivelmente representa os deslocamentos realizados pelos portugueses antes e após o início da escravização dos povos originários. O texto também menciona a chegada de outros povos do continente Europeu, como os espanhóis, representados por Vicente Pinzón, franceses, holandeses e ingleses.

Já na Figura 03, pertencente a mesma atividade que consta a Figura 02, o que é focalizado são a mão e o pé do inimigo branco. Essa figura é possível de ser interpretada somente com a leitura do texto de Goncalves (2017, pp. 173-175), em que a prática do Canibalismo é descrita pela estória do autor como sendo dos Tupinambás. Dessa maneira, é possível constatar que os Tupinambás desejavam se nutrir de aspectos que demonstravam força, sendo provenientes das mãos e pés dos portugueses. Abaixo, apresentamos a Figura 03:



Figura 03

Essa força poderia ser vista por meio do poder de destruição das mãos e de locomoção dos pés dos portugueses que, uma vez absorvidas pelo povo Tupinambá, os ajudaria a vencer os portugueses. Assim como retratado em Gonçalves (2017, p. 175): “Os europeus tentaram escravizar os nativos, mas eles não aceitavam ser escravizados e muitos morriam.”

A Figura 04 apresenta a representação gráfica de uma tabela, ou seja, um agrupamento de informações organizadas e separadas entre colunas e linhas. Nessa situação, Kress e Leeuwen (2021, p. 205) afirmam o seguinte: “[o] enquadramento destaca a individualidade e a diferenciação.” Disponibilizamos abaixo a Figura 04:

2. Complete o quadro de país, nacionalidade e língua.

País	Masculino	Feminino	Língua
Inglaterra	inglês		inglês
França		francesa	francês
Holanda	holandês	holandesa	
Japão			
	chinês		
		tailandesa	
			irlandês
Portugal			

Figura 04

Logo, sob essa perspectiva, podemos constatar que na Figura 04, países, nacionalidades e as suas respectivas línguas oficiais estão, provavelmente, postas em posições de privilégio. Nesse caso, as três primeiras linhas da primeira coluna intitulada *Países* já foram preenchidas por Gonçalves (2017) como exemplo, sendo elas: Inglaterra, França e Holanda. Na segunda coluna, intitulada de Masculino (nacionalidades), os exemplos de Gonçalves (2017) são: inglês, holandês e chinês.

Em ambos as duas primeiras colunas da tabela existem exemplos de separação. Na primeira coluna, apenas as linhas fazem a desconexão e coloca países em posição de privilégio em detrimento de outros da mesma coluna. Enquanto, na segunda coluna, ocorre o mesmo como relação a nacionalidades masculinas, mas nessa coluna, a separação ocorre por meio de espaços em branco. No sentido de ressaltar isso, Kress e Leeuwen (2021, p. 205) afirmam que: “Quando os elementos são separados por espaço em branco, eles são mostrados como pertencendo juntos de uma maneira, mas ao mesmo tempo mantendo distância. Chamamos isso de separação.”

Com respeito a Figura 05 de Gonçalves (2017, 178), ela não pode ser analisada sem ser observada juntamente com a atividade que indica os direcionamentos da brincadeira da Forca para serem feitos com um colega, pois essa construção visual retrata o enforcamento de Cabral, ‘descobridor’ do Brasil. Apresentamos abaixo a Figura 05:

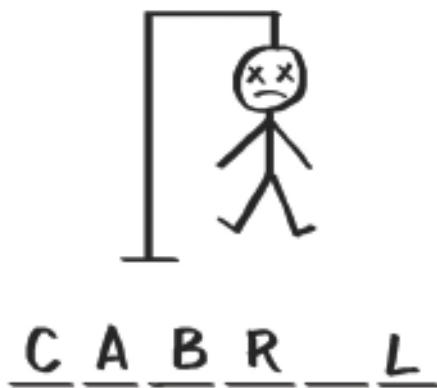


Figura 05

Nessa atividade, a Figura 05 está posicionada na parte superior direita da atividade, ao lado do título da atividade intitulado de *Forca (em dupla)*. É importante destacar também que a composição da Figura 04 é formada por meio da cor preta. A respeito disso, Kress e Leeuwen (2017, p. 205): “[u]ma conexão realizada pelas

qualidades visuais comuns de dois ou mais elementos, como a cor”. Essa conexão, ainda de acordo com Kress e Leeuwen (2021) propicia a coesão e facilita o trabalho de *designers*. No caso de Gonçalves (2017), essa coesão gera conexão com a atividade em que alguém será enforcado se o colega não conseguir acertar as letras, no caso do exemplo do autor do livro, Cabral foi.

Sobre a Figura 06 de Gonçalves (2017, p. 179), a análise da Moldura focalizará a composição que deixa os personagens nas margens e centraliza as mãos da mulher indígena e do homem português. Nesse sentido, Kress e Leeuwen (2021, p. 206) afirmam que: “Quanto mais os elementos de uma composição espacial estão conectados, mais eles são apresentados como pertencendo juntos, como uma única unidade de informação.” Disponibilizamos abaixo, a Figura 06:



Figura 06

Essa única unidade de informação transmite o significado do acordo que os dois povos estavam prestes a fazer. Acordo esse que Gonçalves (2017, p. 178) detalha na leitura proposta onde a figura faz o papel secundário de interpretação do diálogo:

Índio: “- Já sei, já sei. Vocês trouxeram aqueles espelhos vagabundos da Rua da Alfandega* de Lisboa?” Português: “- Trouxemos. Primeiro, vamos começar o processo de descobrimento, “descobrindo” todo o litoral de vocês; vamos arrancar todo o pau-brasil, Mas, como recompensa, vamos deixar-lhes o nome: “Brasil”!

A visão passada por Gonçalves (2017) por meio da leitura e da Figura 06 pode remeter ao estereótipo de que os indígenas são aproveitadores e lucraram com a exploração sem precedentes que lhes foi imposta, pois a troca é retrata da Figura 04 como feita de forma pacífica. Nesse sentido, Kress e Leeuwen (2021) discorrem que quanto mais uma parte da figura está enquadrada, maior é o significado daquela parte em questão. Assim, os dois povos são postos como iguais que estão de comum acordo.

Quanto a última análise dessa seção, a Moldura da Figura 07, é possível identificá-la com o enquadramento central dos dois homens brancos portugueses. Apresentamos abaixo, a Figura 07:



Figura 07

No caso dessa figura, o enquadramento dos dois homens está enfatizando a identidade do grupo, de acordo com Kress e Leeuwen (2021). Ambos lutaram pelo ideal da sua frota portuguesa no passado: o desenvolvimento e expansão do seu território, influência e cultura, em detrimento da dizimação de outras.

4.4 A Saliência visual nas figuras sob a ótica de Kress e Leeuwen (2021)

De acordo com Kress e Leeuwen (2021, p. 210), a *Saliência* é o terceiro ponto avaliativo para figuras que: “[c]oloca elementos significativos em relação uns aos outros, proporcionando coerência e ordenação”. Ou seja, em figuras, as cores, seus graus e as suas composições podem privilegiar personagens ou objetos em detrimento de outros para a transmissão de alguma mensagem. Nesse sentido, Kress e Leeuwen (2021, p. 210) afirmam que: “[a] saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes, mais dignos de atenção do que outros.” E isso não é diferente nas figuras do módulo 7 de Goncalves (2017) selecionadas para a análise dessa pesquisa.

Na Figura 01, é possível mostrar o destaque que o polvo marinho recebe em virtude da sua cor verde que pela sua tonalidade lembra os desenhos radioativos que representam perigo para a sobrevivência dos seres humanos em animações. No subponto *Novo* (à direita na Figura 01), o polvo aparece em tamanho ampliado devido os seus tentáculos que exibem o papiro (Figura 01.1), o qual, na versão impressa do livro, contém o início da estória que introduz o módulo 7 de Gonçalves (2017). Apresentamos abaixo as Figuras 01 e 01.1:



Figura 01

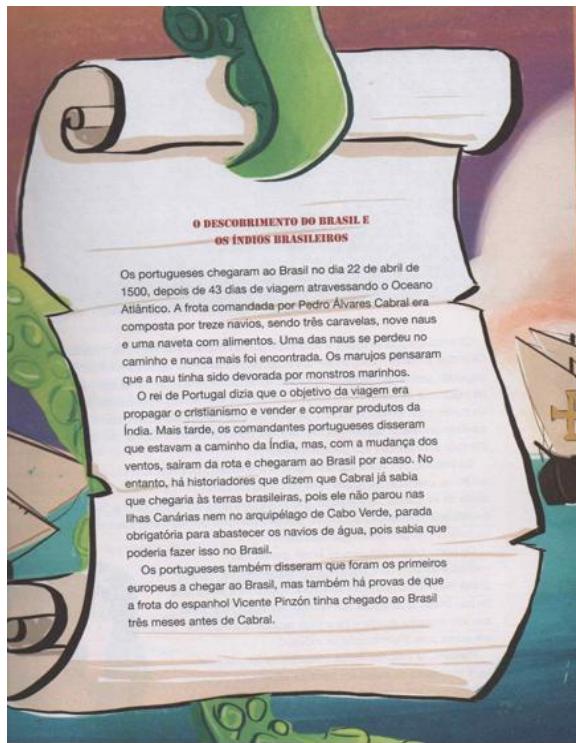


Figura 01.1

A respeito do personagem polvo, sua cor sobressalente as demais da Figura 01 e seus tentáculos que envolvem a mensagem introdutória do módulo 7 de Gonçalves (2017), Kress e Leeuwen (2021, p. 211) afirmam que: “Existem ainda fatores culturais específicos, como a presença de uma figura humana ou de um símbolo cultural potente, ou de um objeto significativo para a experiência pessoal do espectador.”

Dessa forma, observa-se que Gonçalves (2017) recorre a uma figura muito presente em narrativas brasileiras — especialmente em contextos que atribuem a ela ao personagem polvo, a responsabilidade por naufrágios de embarcações associadas a protagonistas tradicionalmente vinculados ao bem — e lhe atribui uma função específica dentro da Figura 01.

Ou seja, esse personagem, com alto grau de saliência visual, é associado ao subponto *Real* (localizado no centro e na margem da página), o qual aborda a chegada dos portugueses ao Brasil, suas crenças e intenções em relação ao território. Essa composição contribui para construir por meio do aprendizado dos alunos, a figura dos colonizadores portugueses que é enfatizada pelo texto escrito de Gonçalves (2017).

Quanto às Figuras 02 e 03 - pertencentes a mesma atividade de leitura em Gonçalves (2017, p. 174) - uma faz parte do *Ideal* (parte de cima da página 174) e a outra faz parte do *Real* (parte de baixo da página). Na Figura 02, observa-se um mapa que apresenta direções indicadas por linhas coloridas. Entre elas, a linha amarela se destaca por seu tom mais vibrante em comparação às linhas azul e vermelha. Essa linha atravessa Portugal e realiza diversas paradas ao longo do continente africano. Disponibilizamos abaixo a Figura 02:

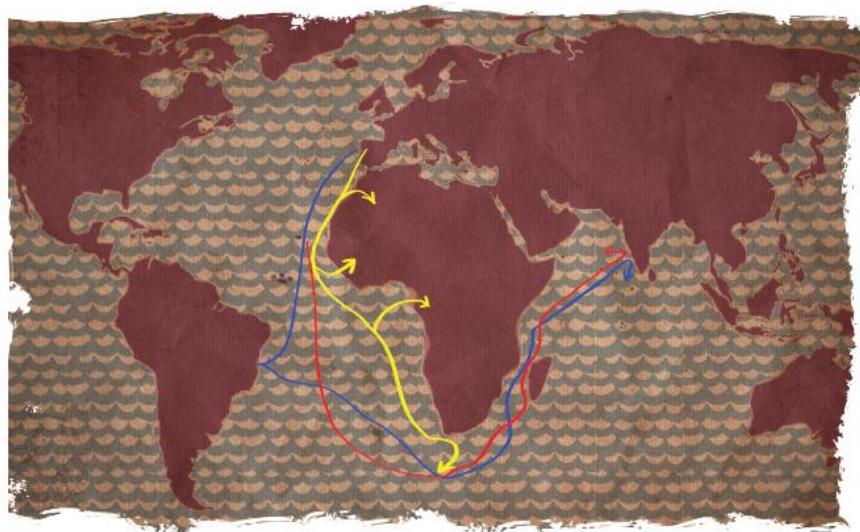


Figura 02

Não existe legenda para explicar com precisão as direções desse mapa no livro e não podemos interpretar pelo texto de Gonçalves (2017) que acompanha essa atividade, pois existe somente a menção de duas viagens das frotas que Cabral e Vicente Pinzón fizeram parte. Dessa maneira, Kress e Leeuwen (2021, p. 211) afirmam que:

Em textos espacialmente integrados, a saliência é julgada com base em indícios visuais. Os espectadores de composições espaciais são intuitivamente capazes de avaliar o “peso” visual dos diversos elementos de uma composição, e quanto maior o peso de um elemento, maior sua saliência.

Na Figura 03, o Canibalismo é representado por meio de uma paleta de cores vividas, que intensificam o impacto visual da cena: uma mão e um pé de pele clara sendo assados em uma fogueira. Nessa figura, traçados brancos destacam, principalmente, as partes do corpo e a fogueira. Tal prática é atribuída ao povo Tupinambá, conforme a

estória de Gonçalves (2017) presente na atividade em questão. Abaixo, apresentamos a Figura 03:



Figura 03

Assim, a disposição das Figuras 02 e 03 na página 174 sugere um percurso de leitura intencional que é nomeado por Kress e Leeuwen (2021) de *Caminhos de Leitura*: a primeira figura, um mapa que, em sua maioria, está em tonalidades escuras, em contraste, a figura seguinte (ao final da página) apresenta cores mais vivas e impactantes que enfatizam a prática do Canibalismo.

Esses graus de *Saliência* em que a Figura 03 é mais sobressalente que a Figura 02 convida o aluno, inicialmente, a refletir sobre o processo de colonização no Brasil, de baixo para cima, se atentando as figuras. Em seguida, a analisar os movimentos e estratégias dos portugueses no processo de colonização do Brasil por meio do texto escrito. Sobre isso, Kress e Leeuwen (2021, p. 214) discorrem que:

Alguns, embora não mais em páginas impressas densamente, ainda guiam os leitores pela mão conduzindo-os firmemente através do texto; outros, na melhor das hipóteses, oferecem aos leitores algumas dicas e sugestões e, para o resto, os deixam por conta própria.

Essas dicas e sugestões mencionadas por Kress e Leeuwen (2021) poderão ser percebidas mesmo que os alunos não leiam o texto e somente olhem para as figuras, pois pela *Saliência* das cores das figuras, a mensagem que começa a partir da Figura 03 e

termina na Figura 02 já foi transmitida. Assim como afirma Kress e Leeuwen (2021, p. 212): “Mas mesmo que o artigo não seja lido, a mensagem será transmitida; [...].

Sobre a Figura 04 de Gonçalves (2021, p. 176), uma tabela que incentiva o aluno a completar um exercício de lacunas, a sua *Saliência* pode ser identificada por meio da cor preta em negrito dos títulos das colunas e em segundo plano, nos exemplos dispostos pelo autor. Sobre esse assunto, Kress e Leeuwen (2021, p. 214) afirmam que:

Quanto mais um texto utiliza subtítulos, dispositivos de ênfase (italico, negrito, sublinhado), listas numeradas ou com marcadores de elementos ou características típicas de algum fenômeno, e assim por diante, mais provável é que ele seja escaneado, lido em saltos, “usado” em vez de lido.

Disponibilizamos abaixo a Figura 04:

2. Complete o quadro de país, nacionalidade e língua.

País	Masculino	Feminino	Língua
Inglaterra	inglês		inglês
França		francesa	francês
Holanda	holandês	holandesa	
Japão			
	chinês		
		tailandesa	
			irlandês
Portugal			

Figura 04

Esses títulos das colunas e os exemplos apresentados por Gonçalves (2017) possuem graus de *Saliência* diferentes, uma vez que, os títulos da primeira coluna estão em *Negrito* e são organizados de acordo com a seguinte sequência: *País, Masculino, Feminino e Língua* (oficial). Isso pode indicar hierarquia nas informações dos respectivos países listados abaixo, pois de acordo com Kress e Leeuwen (2021, p. 211):

As imagens, páginas e telas que descrevemos neste capítulo são lidas de maneira diferente, e é aqui que as hierarquias de saliência desempenham um

papel, projetando um caminho de leitura que começa pelo elemento mais saliente, onde quer que ele esteja, e se move a partir daí para o próximo elemento mais saliente e assim por diante.

Nesse caso, a hierarquia segue a leitura da esquerda para a direita, atribuindo uma posição de destaque às informações dispostas na primeira coluna — que apresenta os países *Inglaterra*, *França* e *Holanda* — e, na segunda coluna, às nacionalidades masculinas *inglês*, *holandês* e *chinês*.

Na sequência, a investigação da Figura 05 que pertence a atividade que ressalta a brincadeira brasileira *Forca* de Gonçalves (2017, p. 178), apresenta também o mesmo grau de *Saliência* para todos os seus componentes desenhados na parte superior direita. Abaixo, se encontra a atividade escrita. Essa figura de Cabral enforcado está destacada devido seu tamanho em relação ao seu nome escrito logo abaixo. Apresentamos abaixo a Figura 05:

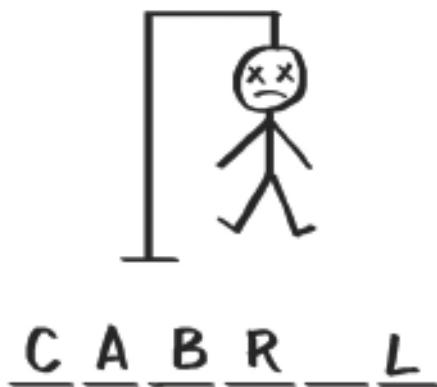


Figura 05

Dessa maneira, Kress e Leeuwen (2021) pontuam que o olho humano é atraído instintivamente por estímulos mais salientes que outros dentro do texto integrado, determinando assim os caminhos de leitura e por consequência, a ordem em que o leitor deve se nortear com relação a atividade proposta. No caso de Gonçalves (2017), o aluno é convidado a primeiro interpretar a Figura 05, para posteriormente, se dirigir ao cumprimento da atividade.

Já a posição da Figura 06 — inserida no meio do diálogo — indica que sua função é contribuir para o desenvolvimento do entendimento na leitura proposta *O*

descobrimento – Programa de índio – Leitura dramatizada. No que diz respeito a sua *Saliência*, é possível constatar que os objetos de troca – cocar e um tambor - possuem os seus graus sobressalentes em detrimento dos outros personagens que se encontram nas margens da figura. Disponibilizamos abaixo, a Figura 06:



Figura 06

Esse é o típico *Texto não Linear* de com Kress e Leeuwen (2021, p. 214) que foi definido como: “[p]ermitem que os espectadores selecionem o que desejam ver e em que ordem querem vê-lo.” Sendo assim, a relação entre o cocar nas cores verde e amarela e o tambor branco com traços pretos, sugere, em Gonçalves (2017), um caminho de leitura que se desenvolve do centro para a margem da figura.

Dessa forma, a proposta da atividade utilizou a Figura 06 para complementar o entendimento da simbologia, disposta no texto escrito, da troca entre a natureza do Brasil por meio do cocar e os objetos que os portugueses tinham a oferecer por meio do tambor. O percurso para se entender os elementos do centro a margem dessa figura e posteriormente, aliá-la ao entendimento do texto lido não foi disposto sem intencionalidade, pois segundo Kress e Leeuwen (2021, p. 214): “[a] forma como essas obras estão organizadas não será aleatória.”

Logo, é possível destacar que por meio da Figura 06 e do diálogo da atividade, o homem indígena é posto como uma figura oportunista e que não mede esforços para o

consumo, inclusive entregar o seu povo a morte e o local onde mora a destruição para o lucro dos portugueses. A respeito desse ponto, Kress e Leeuwen (2021, p. 215):

No design de tais textos, haverá uma pressão para colocar mais significado nos elementos individuais da composição, para usar personagens estereotipados, imagens altamente codificadas, simbólicas e conceituais, unidades de informação bem escritas e autossuficientes e assim por diante.

Ou seja, esse é o tipo de texto que é normalmente utilizado para comunicar simbologias e recortes da realidade que influenciam a identidade dos personagens envolvidos, possivelmente, instalando conceitos desprovidos de verdade em alunos aprendizes do PLH.

Por fim, tem-se a Figura 07, localizada na parte superior direita da atividade de leitura intitulada *Os navegadores portugueses – Leitura dramatizada*. O ponto de análise relacionado à *Saliência*, nessa figura, pode ser identificado no globo terrestre que um dos personagens portugueses gira com o dedo, elemento visual que se destaca e orienta a atenção do observador. Apresentamos abaixo, a Figura 07:



Figura 07

O objeto representado como “mundo” é simbolizado por uma esfera nas cores azul — indicando os oceanos — e branca — representando os continentes com extensas áreas de terra. A atenção do observador é direcionada a esse elemento visual tanto pelo alto grau de *Saliência* do globo terrestre quanto pela figura do personagem português que o

sustenta, cuja vestimenta, mais chamativa que a do personagem ao lado, contribui para reforçar esse foco na composição. Nesse sentido, Kress e Leeuwen (2021, p. 216) assinalam que: “Focar em apenas uma coisa em um ambiente visualmente rico e desfocar o resto sinaliza um interesse único nessa única coisa, [...].” Ou seja, o interesse da figura recaí na comunicação do desenvolvimento de Portugal na época por meio do seu processo de expansão territorial ao colonizar terras não alcançadas e dizimar povos.

4.5 O que estava por trás do módulo 7

A respeito da avaliação do LD por meio de Dias (2009), modificado por Marques, foi possível constatar que Gonçalves (2017) demonstra preocupação com a faixa etária dos alunos, adequando-se aos seus pontos cognitivos e visuais quanto às características físicas dos personagens das figuras das atividades por causa dos seus aspectos físicos, raça e etnias diversas retratados por meio das várias nacionalidades e pelos povos originários. Tanto no livro físico quanto no *e-book*, os lugares retratados apresentaram fácil reconhecimento nas atividades das figuras 01, 01.1; reconhecimento parcial nas atividades das figuras 02, 03 e 04 e lugares que não possuem fácil reconhecimento nas atividades das figuras 05, 06 e 07.

A hierarquia entre títulos e subtítulos das atividades analisadas do módulo 7 é apresentada em todas as atividades, pois Gonçalves (2017) se utiliza de fontes e cores diferentes para os títulos dos textos nas atividades de leitura e o uso do *Negrito* na cor preta para enunciados. Já o restante do corpo das atividades, conforme avaliada por Dias (2009) e adaptada por Marques (2025), apresenta fonte padronizada e de fácil leitura. A numeração das páginas do módulo 7 está destacada por meio do *Negrito* na cor marrom e com fonte e tamanho de fácil visualização, além de estarem escritas por extenso, logo abaixo do numeral. Outro ponto avaliado foi a boa qualidade estética nas atividades que englobam as figuras 01, 01.1, 05, 06 e 07.

As atividades relacionadas às Figuras 02, 03 e 04 apresentaram qualidade apenas parcial no quesito de atrair o interesse dos alunos. Isso se deve a diferentes fatores: a Figura 02 carece de legenda, o que compromete a compreensão das informações; a Figura 03 utiliza elementos visualmente agressivos para representar o Canibalismo, o que pode

causar desconforto e no caso da Figura 04, Gonçalves (2017) não menciona o Brasil e suas informações como exemplo em nenhum momento. Nas Figuras 03 a 07, observa-se o uso de estereótipos na construção das mensagens, o que compromete a representatividade dos povos originários. Tais representações revelam uma valorização desproporcional da imagem dos colonizadores portugueses, do continente europeu e de identidades masculinas, em detrimento das culturas indígenas, cuja imagem é frequentemente degradada.

Ou seja, os elementos visuais e textuais indicam a presença de uma mensagem que exalta os portugueses como agentes do progresso. Em contrapartida, os povos originários são retratados de forma preconceituosa — como oportunistas, desonestos e, de maneira contraditória, responsabilizados pela invasão de seus próprios territórios, além de associados a atos de tortura e assassinato. Como um contraponto das histórias e estórias de Gonçalves (2017), o antropólogo Ribeiro (1995, p.58), pesquisador dos povos originários, afirma que:

Nas décadas do achamento, descoberta ou invasão do Brasil, surgiram descrições cada vez mais minuciosas das novas terras. Assim, elas iam sendo apropriadas pelo invasor também pelo conhecimento de seus rios e matas, povos, bichos e duendes.

Logo, os povos originários já se encontravam no Brasil quando foram invadidos pelos portugueses e tiveram as suas terras tomadas. Com o passar do tempo, Ribeiro (1995, p. 58) discorre que: “Os índios, vistos em princípio como a boa gente bela, que recebeu dadivosa aos primeiros navegantes, passaram logo a ser vistos como canibais, comedores de carne humana, totalmente detestáveis.”

A deturpação da imagem dos povos originários pode ser compreendida como uma estratégia utilizada pelos colonizadores portugueses para suprimir os direitos dos povos indígenas. Essa perspectiva é discutida por Amossy e Pierrot (2022), ao diferenciarem estereótipo, preconceito e discriminação. Segundo os autores, a discriminação corresponde à ação concreta de desrespeitar alguém por pertencer a um determinado grupo social. No entanto, esse processo não ocorre de forma isolada: ele se inicia com a construção e disseminação de estereótipos, evolui para a manifestação de hostilidade (preconceito) e culmina na prática discriminatória.

Dessa forma, Gonçalves (2017) a partir da deturpação dos povos originários em seu LD, pode construir no imaginário dos pré-adolescentes dessa pesquisa estereótipos que culminarão em atitudes discriminatórias contra os indígenas a partir do seu módulo 7. Como consequência disso, Amossy e Pierrot (2022, p. 48) afirmam que:

As crianças e pré-adolescentes tomam conhecimento de algumas realidades através de séries de televisão, das histórias em quadrinhos e também de livros escolares. O impacto dessas representações resulta poderoso não só no caso dos grupos dos quais não se tem um conhecimento efetivo, mas também no caso daqueles com os quais se tem um contato cotidiano ou aos quais se pertence.

Por fim, quanto aos elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas e boxes) das atividades do módulo 7, a atividade da Figura 04 foi a única que apresentou resultado parcial na contribuição para a precisão da informação veiculada por causa da sua diferença das fontes e desenho da tabela nas versões do livro físico e *e-book*. Sobre a análise das figuras do módulo 7 por meio dos elementos avaliativos de Kress e Leeuwen (2021), *Valor informativo, Moldura e Saliência*, para a primeira pergunta de pesquisa dessa dissertação, as figuras 01 e 01, 1 apresentaram a vinculação da mensagem de que uma nova faceta da História deve ser contada.

Essa nova perspectiva revela que a narrativa amplamente difundida sobre o "descobrimento" do Brasil em 1500 é ultrapassada e desatualizada. Em contrapartida, ganha força a interpretação de que Cabral e os portugueses vieram intencionalmente ao Brasil com o objetivo de colonizá-lo, sendo essa a abordagem encorajada como uma nova forma de compreender o momento. Na Figura 02, o continente Europeu e Africano é colocado em posição de destaque para fins históricos em relação a América do Sul devido aos seus tamanhos dispostos. Na atividade, isso propicia maior validação ao discurso dos portugueses com relação aos povos originários. Na Figura 03, a imagem e cultura do povo Tupinambá é posta em xeque devido a apresentação irreal de suas crenças relacionadas ao Canibalismo e retratadas por meio dessa figura.

Como as figuras 02 e 03 fazem parte da mesma atividade, um caminho de leitura é delineado, de acordo com Kress e Leeuwen (2021), pois os alunos são convidados a primeiro interpretar a Figura 03 em que o Canibalismo e a visão dos povos originários é disposta de forma negativa para posteriormente perceber o destaque atribuído ao continente Europeu pelo mapa.

Na Figura 04, é apresentada uma tabela com quatro colunas. Nela, o continente europeu e algumas de suas nacionalidades masculinas são posicionados de forma privilegiada no lado esquerdo da figura, enquanto as nacionalidades femininas e línguas oficiais, como inglês, francês e irlandês, não recebem o mesmo destaque. Isso permite inferir que, para Gonçalves (2017), embora as línguas oficiais europeias e a valorização da presença feminina devam estar presentes no ensino de PLH, elas não devem ser tão enfatizadas tanto quanto certos países europeus e nacionalidades masculinas dispostas na tabela.

Na Figura 05, Cabral é representado como uma personalidade injustiçada, retratado como alguém acusado de invadir o Brasil e assassinar os povos originários. Considerando o contexto do módulo 7, essa visão é atribuída a supostos equívocos cometidos por historiadores ao longo do tempo. Tal interpretação é reforçada pelo texto da atividade da *Forca*, em que a figura está inserida, sugerindo que os erros históricos são os responsáveis por "enforcar" simbolicamente o personagem apresentado na brincadeira.

Quanto a Figura 06, a imagem dos povos originários é estigmatizada e objeto de estereótipo, pois os indígenas são colocados como povos que não merecem confiança e os portugueses como impulsionadores do avanço. A troca de objetos é posicionada no centro da figura, chamando a atenção para os objetos que firmaram o acordo e suas simbologias para cada etnia retratada. Por último na Figura 07, o 'progresso' ocasionado por meio da colonização de Portugal ao redor do mundo é posto com a justificativa de que qualquer meio utilizado para conseguir a riqueza de uma nação e o 'avanço' das colônias é aprovado.

Em suma, observa-se que as mensagens mais recorrentes em Gonçalves (2017) giram em torno da exaltação dos países europeus e da consequente inferiorização do Brasil, cuja História é retratada de forma marcada pelo extermínio dos povos originários. Outro ponto relevante é a menor visibilidade da figura feminina, em contraste com a valorização das identidades masculinas: os homens aparecem em posições de maior destaque, enquanto as mulheres são citadas de forma mais discreta.

Diante disso, é possível interpretar que o autor utiliza seu LD para veicular uma ideologia específica — uma forma de orientar negativamente o pensamento dos pré-adolescentes da presente dissertação sobre o Brasil e as mulheres. Diante desse tema, Thompson (1990, p. 58):

[i]deologia e um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social.

Em resumo, o pensamento encorajado pelo LD de Gonçalves (2017) tende a manter os jovens — futuros adultos — em posições passivas, levando-os a aceitar e perpetuar práticas discriminatórias, além de reproduzir atitudes de desrespeito tanto em relação aos povos originários quanto às mulheres. Assim, de acordo com os resultados obtidos na avaliação do LD baseada no instrumento proposto por Dias (2009) e adaptado por Marques (2025), e na análise fundamentada em Kress e Leeuwen (2021), constatamos que a obra de Gonçalves (2017) pode ser utilizada para o ensino de pré-adolescentes aprendizes de PLH, mas deve ser problematizada e debatida nas aulas com o professor.

Para concluir esta seção e responder à segunda pergunta de pesquisa (apresentada na Introdução), observa-se que, até o momento da escolha do objeto de estudo, Gonçalves (2017) não havia disponibilizado para venda um livro acompanhado de manual para o professor. Além disso, o LD investigado nessa pesquisa (próprio para alunos e único encontrado) não ofereceu suporte pedagógico ao ensino de PLH para pré-adolescentes.



Considerações

finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação intitulada *O Impacto das Paisagens Semióticas no Ensino de Português como Língua de Herança: Avaliação e Análise de um Livro Didático* passou por várias etapas:

- 1) Motivação advinda por meio de uma aula na graduação de Marques (2025);
- 2) Construção do pré-projeto da pesquisa;
- 3) Lapiadação do pré-projeto, desenvolvimento da pesquisa de Mestrado por meio de novas escolhas que envolveram o *corpus*, fundamentação teórica e metodologia;
- 4) Conclusão da pesquisa por meio das respostas das perguntas de pesquisa.

O processo que envolveu cada uma das etapas acima, começou por meio de uma inquietação com a construção das capas de alguns Livros didáticos (LD) para estrangeiros adultos que foram apresentadas em uma aula ministrada na Universidade de Brasília em 2016 no curso de Letras – Português como Segunda Língua, passou pelo desenvolvimento das perguntas de pesquisa e seus objetivos geral e específico, a escolha dos pré-adolescentes e suas necessidades que foram observadas em um estágio realizado por Marques (2017) em uma instituição particular de ensino em Brasília-DF, seguida pela delimitação do *corpus* – o LD de Gonçalves (2017), intitulado *Brasileirinho: Português para crianças e pré-adolescentes* que trabalha o Português como língua de herança (PLH) e a nossa preferência pelo módulo 7 devido a sua temática.

As perguntas de pesquisa, dentro do possível, tentaram cumprir com o seu papel de delimitar e nomear os aspectos que desejávamos investigar no LD de Gonçalves (2017) e foram elas respectivamente:

- 1) Com base na avaliação do módulo 7 e na análise das suas figuras, o LD de Gonçalves (2017) pode ser considerado adequado para pré-adolescentes de 11 anos em processo de aprendizagem do PLH?
- 2) Como o LD de Gonçalves (2017) contribui para a atuação crítica e significativa dos profissionais de PLH diante das demandas interpretativas de pré-adolescentes em contextos multilíngues?

Para que essas perguntas fossem respondidas, delimitamos os objetivos gerais e os específicos para a dissertação. Sendo o objetivo geral a realização de uma pesquisa ancorada na proposta teórica de Kress e Leeuwen (2021) e no instrumento avaliativo de Dias (2009), modificado por Marques (2025) nos itens 2, 3, 6 e 10. Sendo o módulo 7 do LD de Gonçalves (2017), o objeto de pesquisa. Os objetivos específicos passaram pelos dois pontos:

1. Avaliar o módulo 7 do LD de Gonçalves (2017) e analisar as figuras presentes nas páginas 172, 173, 174, 176, 178, 179 e 181, a fim de verificar se o material contribui para a construção de estereótipos nos alunos.
2. Em que medida as orientações presentes no Módulo 7 do LD de Gonçalves (2017) direcionam práticas pedagógicas de profissionais de PLH, especialmente no que tange à mediação da interpretação de conteúdos por pré-adolescentes?

A definição da metodologia se constituiu como o passo seguinte da pesquisa. Nesse momento, foram identificados os métodos nos quais a investigação se ancoraria para a realização da análise, considerando que o *corpus* era de natureza documental — baseado na investigação de figuras presentes nas atividades do material e que não interferiríamos na realidade analisada. Assim, a metodologia definida foi qualitativa, documental e interpretativista. Considerar a teoria dos Multiletramentos, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), e a Multimodalidade, de Kress e Leeuwen (2021), como um dos pilares do desenvolvimento dessa pesquisa, mostrou-se extremamente relevante devido a era digital em que vivemos.

Além disso, foi essencial manter um olhar atento às necessidades específicas dos pré-adolescentes de 11 anos, aprendizes de PLH, incorporando ao processo de ensino-aprendizagem a análise das múltiplas camadas de significado presentes nas atividades. Essa pesquisa contribui de forma positiva para o trabalho pedagógico do público-alvo desta dissertação — os professores de PLH — ao favorecer a elaboração de uma tabela avaliativa atualizada para os LD e incentivar uma leitura crítica de suas figuras.

Os resultados da pesquisa podem ser apresentados por meio das respostas às perguntas de pesquisa formuladas. Em relação à primeira pergunta de pesquisa, a avaliação do módulo 7, com base no instrumento proposto por Dias (2009) e adaptado por Marques (2025), assim como a análise das figuras segundo Kress e Leeuwen (2021),

indicaram que o LD de Gonçalves (2017) contempla, nas atividades analisadas e em suas figuras, as necessidades específicas de pré-adolescentes aprendizes de PLH, no que se refere à construção gráfica do módulo 7. No entanto, foram identificados estereótipos em alguns de seus elementos textuais e visuais, tornando o módulo 7 propício para ser problematizado junto aos pré-adolescentes, em diálogo com o professor de PLH, sobretudo no que diz respeito à colonização do Brasil e à representação dos povos originários e das mulheres.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa (apresentada na Introdução), até o momento da definição do objeto de estudo não foi localizada nenhuma versão do LD de Gonçalves (2017) destinada ao uso do professor de PLH disponível para venda. Por essa razão, essa pesquisa utilizou a versão voltada ao aluno, única acessível comercialmente. Observa-se, assim, que a obra apresenta limitações no que se refere a subsídios e orientações pedagógicas que possam apoiar o professor na condução do curso.



Referências

REFERÊNCIAS

1. AMOSSY, R.; PIERROT, A. *Estereótipos e clichês*. São Paulo: Contexto, 2022.
2. BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?*: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
3. BRAIT, Beth. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1. sem. 2009.
4. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*: versão 2018. Brasília: MEC, 2018.
5. BORTONI-RICARDO, Stella. *Português brasileiro: a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2021.
6. CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2006.
7. CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: ago. 2025.
8. COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*. Strasbourg, 2018. Disponível em: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em: ago. 2025.
9. DIAS, R. Critérios para avaliação de livro didático de língua estrangeira no contexto de segundo ciclo de ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (org.). *O livro didático de língua estrangeira*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 83-102.
10. DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

11. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
12. FERRAZ, J. A. *Multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
13. GONÇALVES, C. *Brasileirinho: português para crianças e pré-adolescentes*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.
14. GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
15. INEP. *Celpe-Bras: documento base do Celpe-Bras*. Edição 2020. Brasília: INEP, 2020.
16. KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Nova Iorque: Routledge, 2010.
17. KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2021.
18. LAVILLE, C.; DIONNE, L. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
19. MARY, K.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
20. MOITA-LOPES, L. A pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução (1). *D.E.L.T.A.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-338, mar./abr. 1993.
21. MOITA-LOPES, L. “Quem matou Diego?”: projeções escalares em paisagens semióticas onlineOffline. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1-30, 2022.
22. ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa. A ascensão do português língua de herança. In: RAMOS, Ana Adelina; LIMA, Rogério (org.). *Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino*. Brasília, DF; Rio de Janeiro, RJ: Makunaíma, 2020. p. 135-151.
23. KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla; CANI, Josiane. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
24. THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

25. TURBIN, A. *Um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
26. VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.
27. VIGOTSKI, L. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.