

ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS REPRESENTATIVOS E INTERATIVOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

ANALYSIS OF REPRESENTATIVE AND INTERACTIVE MEANINGS IN A HISTORY TEXTBOOK

ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS REPRESENTATIVOS E INTERACTIVOS EN UN LIBRO DIDÁCTICO DE HISTORIA

Victor Gomes Milani

Doutorando em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6821-9354>

E-mail: victormilanienglish@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva a inicialização da análise de recursos imagéticos presentes em um Livro Didático de História sob uma perspectiva sociosemiótica da linguagem. Para tal, foram escolhidas como ferramentas de análise os significados representativos e interativos pertencentes à Gramática do Design Visual. Foram analisados 23 recursos imagéticos presentes no Capítulo 1 da Unidade 1 do LD de História *Historiar* (Editora Saraiva) do 6º ano do EF. Os recursos imagéticos do LD foram submetidos à quantificação do espaço que ocupam nas páginas do LD e à análise dos tipos de estruturas e contatos visuais estabelecidos. Os resultados apontaram para um equilíbrio entre estruturas narrativas e conceituais e uma discrepância entre contatos de oferta e de demanda.

Palavras-chave: Livro Didático de História. Análise de Imagens. Gramática do Design Visual. Multiletramentos.

ABSTRACT

This study aims at starting the analysis of image resources in a History Textbook under a sociosemiotic perspective of language. Therefore, representative and interactive meanings from the Grammar of Visual Design were chosen as analytical tools. Twenty-three image resources present in Chapter 1 and Unit 1 from the Textbook *Historiar* (Saraiva PH) were analyzed. This TB targets sixth graders of elementary school. This material was selected by an eastern city school in Santa Maria/RS to be used from 2020 to 2023. The image resources were space quantified and had their visual structures and contacts between represented participants and readers/beholders analyzed. Results pointed that there is a balance between narrative and conceptual structures and a discrepancy between offers and demands.

Keywords: History Textbook. Image Analysis. Grammar of Visual Design. Multiliteracies.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo iniciar el análisis de los recursos imaginéticos presentes en un Libro Didáctico de Historia desde una perspectiva sociosemiótica del lenguaje. Se eligieron como herramientas de análisis de significados representativos e interactivos pertenecientes a la Gramática del Diseño Visual. Se analizaron 23 recursos de imágenes presentes en el Capítulo 1 de la Unidad 1 del Libro de Texto de Historia *Historiar* (Editora Saraiva) del sexto año. Los recursos de imágenes del Libro de Historia se someten a la cuantificación del espacio ocupado por las páginas del libro de texto y al análisis de dos tipos de estructuras y contactos visuales. Hay un equilibrio entre las estructuras narrativas y conceptuales y una discrepancia entre los contactos de oferta y demanda.

Palabras clave: Libro de texto de Historia. Análisis de imagen. Gramática del Diseño Visual. Multialfabetizaciones.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Contextualização

Esse artigo originou-se a partir da disciplina de Estágio Supervisionado: Docência em Língua Portuguesa Ensino Médio do curso de Licenciatura em Letras: Segunda Licenciatura – Distância do Centro Universitário Internacional (UNINTER). Em virtude da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), enfrentada pelo mundo inteiro mais substancialmente a partir do ano de 2020, a educação, assim como os demais setores da sociedade, precisou se adequar a uma nova realidade imposta pelos altos riscos de contágio que essa infecção apresenta. Alicerçado ao PARECER CNE/CP Nº: 5/2020 do Conselho Nacional de Educação e à Portaria Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020 do Ministério da Educação, o Centro Universitário Internacional mobilizou-se a fim de oferecer aos seus discentes novas possibilidades para o cumprimento dos estágios supervisionados. O artigo que se desenvolve a seguir vinculou-se à modalidade de estágio supervisionado denominada “iniciação científica”, a qual viabilizou a produção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que permitem a iniciação do aluno no campo da pesquisa científica.

Introdução

O presente artigo atrela-se à linha de pesquisa “Intersecções: língua, cultura e história e tecnologias”, e é oriundo de leituras, orientações e discussões teóricas e práticas com os professores e tutores vinculados a ela. A proposta da linha de pesquisa encontra motivação no contexto educacional contemporâneo, que incentiva o diálogo entre as disciplinas. A partir de tal cenário, congregam-se pesquisadores das áreas de Letras, História e Educação interessados nas reflexões sobre as diversas sociedades no tempo, suas culturas, linguagens e formas de expressão. A partir desses aspectos, visa-se o estudo das mais variadas formas de difusão relacionadas aos conhecimentos histórico, linguístico e literário, em meios impressos e/ou eletrônicos, sobretudo os veiculados em ambientes educativos em sentido lato. Em consonância com os aspectos supracitados, o objetivo da

linha de pesquisa é promover leituras críticas e reflexivas a partir de textos selecionados previamente que tenham a característica de tratarem de história, literatura, linguística e pedagogia em perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, encaixando-se ao objetivo maior da linha de pesquisa, propõe-se o objetivo principal do presente artigo: analisar e descrever, sob uma perspectiva sociosemiótica da linguagem, como os recursos imagéticos se configuram em termos de seus significados representativos e interativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) no Capítulo 1 da Unidade 1 do Livro Didático de História *Historiar* (Editora Saraiva) do sexto ano do ensino fundamental, o qual foi selecionado por uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, localizada na zona leste da cidade para o quadriênio 2020-2023, na qual atuo como docente há cerca de seis anos.

REVISÃO DA LITERATURA

Essa seção do artigo apresenta, discute e articula os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Em um primeiro momento, será apresentado um recorte panorâmico sobre os estudos com Livros Didáticos de História (doravante LDHs) no contexto brasileiro. Logo após, serão discutidas as propostas para a análise de recursos imagéticos sob uma perspectiva sociosemiótica da linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) dentro da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 2000; EGGINS, 2004).

Os estudos sobre LDHs no contexto brasileiro

Há uma gama considerável de estudos que contemplam LDHs em uma escala nacional. Contudo, em função de limitações científicas, temporais e espaciais, foram selecionados os dez estudos mais recentes LDHs (em relação a Agosto de 2020) a fim de prover um recorte panorâmico relativamente atual sobre os estudos com LDHs no Brasil, sem aprofundamentos teórico-metodológicos. Tal levantamento foi realizado através da plataforma SciELO e considerou basicamente dois critérios para seleção: i) a temática de artigos sobre o assunto “livro didático de história” e ii) a presença de pelo menos um dos

seguintes termos: *livro(s) didático(s), livro(s) didático(s) de história, ensino, ensino de história, PNLD* nas palavras-chave de seus respectivos *abstracts*.

Foram selecionados dez estudos que datam de 2012 a 2019. Esses estudos tratam dos mais diversos assuntos, o que nos mostra a variedade das pesquisas que podem ser realizadas em LDHs. As temáticas mapeadas lidam com memória e história (ALMEIDA; MIRANDA, 2012), intersecções entre os estudos de história, ciências e educação física (ROSARIO; DARIDO, 2012), tipologias discursivas (VENERA, 2013), constituição de sujeitos e produção de conhecimentos (LIMA, 2013), composição das narrativas (ROCHA; CAIMI, 2014), os discursos da racialização da África (CONCEIÇÃO, 2017), representações da Primeira Guerra Mundial em diferentes livros didáticos (JUSTINO; GATTI JUNIOR, 2017), o ensino de história e seus conteúdos (FERNANDES, 2018), a violência contra as mulheres (OLIVEIRA, 2019), e os estudos etnográficos acerca do livro didático nas aulas de história (CHAVES, 2019). Esquematizo a seguir as bibliografias supracitadas e saliento suas principais contribuições no Quadro 1.

ALMEIDA; MIRANDA, 2012	Apresentaram os resultados de uma pesquisa desenvolvida entre os anos 2009-2012 que – avaliando a totalidade das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 para a disciplina História. Partiram de um <i>corpus</i> documental representativo daquilo que circulava em todo o território nacional, sob a chancela do Estado brasileiro – buscaram cartografar tanto a presença quanto a indiferenciação desses campos nos livros didáticos brasileiros.
ROSARIO; DARIDO, 2012	Investigaram as relações entre os conteúdos das disciplinas de História e Ciências com a Educação Física. Assim, buscaram apontar princípios para a organização dos conteúdos conforme os ciclos escolares do 6º ao 9º ano, garantindo sua integração com o projeto político pedagógico. Os resultados mostraram que os livros das demais disciplinas auxiliam a sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola e que é fundamental o professor participar da elaboração do projeto político pedagógico e dos projetos de ensino, além de conhecer os livros didáticos adotados pela escola.
VENERA, 2013	A pesquisa privilegiou metodologicamente a análise do discurso, AD, da corrente francesa, e, dessa forma,

	<p>possibilitou perceber o funcionamento discursivo de duas coleções de livros didáticos mais escolhidas pelos professores do município de Itajaí, SC – as coleções Nova História Crítica, de autoria de Mario Furley Schimidt, publicada pela editora Nova Geração, e História & Vida Integrada, de autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti, da editora Ática. Por caminhos diferentes, os livros didáticos fazem funcionar sentidos de democracia, de cidadania e de regulação dos sentidos das subjetividades em processo.</p>
LIMA, 2013	<p>Discute algumas dimensões acerca da pesquisa sobre o livro didático de história e recorre como ponto de partida ao processo de constituição do sujeito que aprende e sua respectiva produção do conhecimento, não simplesmente como <i>output</i> do ideário desejado pelo sistema capitalista. O texto conclui que no processo ensino-aprendizagem os sujeitos (educandos, educadores) não se reduzem a meros objetos, mas se constituem uma totalidade histórico-social que se manifesta dinamicamente por meio da linguagem, do contexto social, de suas experiências, construindo e ampliando suas visões de mundo dentro dessa totalidade.</p>
ROCHA; CAIMI, 2014	<p>O foco do estudo é a composição da narrativa nos Livros Didáticos de História (LDH) quanto à organização curricular assumida nas últimas décadas, que ora se manifesta de forma separada, ora de forma integrada entre a história do Brasil e a história mundial. Os resultados preliminares do estudo apontaram que os LDHs procuram dar conta de uma tradição historiográfica e curricular predominantemente cronológico-linear de organização dos conteúdos de História, mas buscam estratégias para inovar no sentido de estabelecer articulações na abordagem nacional- mundial e de superar dissociações entre instâncias espaciais e temporais.</p>
CONCEIÇÃO, 2017	<p>O artigo analisa como a visão sobre a África nos livros didáticos brasileiros de História assumem uma dimensão racializante nos discursos alusivos aos povos africanos e afro- -brasileiros. Apresenta-se uma espécie de mapeamento dos elementos discursivos que compõem o teor racializante dessas abordagens, sobretudo no que tange ao conteúdo escrito e imagético, aspectos fundantes para a compreensão da dimensão dessa problemática no âmbito da escrita escolar.</p>
JUSTINO; GATTI JUNIOR, 2017	<p>Este artigo comunica os resultados de pesquisa no âmbito da História das Disciplinas Escolares, cujo objeto se referiu à forma como o tema da Primeira Guerra Mundial foi abordado em livros didáticos utilizados no Brasil e no</p>

	<p>exterior. Constatou-se que houve: predominância de uma narrativa baseada na tríade explicativa – antecedentes, desenvolvimento e consequências; ênfase em um discurso androcêntrico, sustentado nos grandes nomes e feitos, com viés eurocêntrico; dissonância nas interpretações construídas nos livros analisados.</p>
FERNANDES, 2018	<p>A autora questiona quais foram as preocupações de outras épocas no ensino de História, fazendo o recorte de determinados temas, como a história dos povos indígenas e afro-brasileiros. Também apresentou, a partir de fontes disponíveis, como a legislação e os livros didáticos, quais conteúdos estavam sendo ensinados, quais mudanças e permanência ocorreram em longa temporalidade.</p>
OLIVEIRA, 2019	<p>No artigo foram analisadas as representações de violência contra mulheres em cinco livros didáticos de História, aprovados no PNLN de 2018 para o Ensino Médio. Trata-se de uma abordagem discursiva das representações, atenta à historicidade de suas elaborações, discursos, valores, sentido e modos de funcionamento no conhecimento histórico a ser ensinado e aprendido nas escolas.</p>
CHAVES, 2019	<p>A pesquisa investiga formas de uso do livro didático nas aulas de História, destacando o ponto de vista de alunos e professores do Ensino Médio. Analisa relações estabelecidas com o conhecimento histórico a partir de livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados permitiram constatar diferentes relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento histórico a partir do uso dos livros didáticos e evidenciaram contribuições das abordagens etnográficas para o estudo dos processos escolares e, em particular, para compreender as formas de utilização dos livros didáticos nas aulas.</p>

Quadro 1 – Estudos com Livros Didáticos de História.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Revisão da Literatura.

O principal objetivo do levantamento realizado nessa subseção da revisão da literatura, a partir desse recorte panorâmico, foi a busca por um lugar de pesquisa dentro dos estudos com LDHs. Nesse sentido, dentro desse pequeno escopo bibliográfico, não foram encontrados estudos acerca da linguagem nos LDHs sob uma perspectiva sociosemiótica, especialmente no que tange à análise de recursos imagéticos. Tal fato pode indicar um novo caminho a ser explorado por professores e linguistas aplicados nas pesquisas com LDHs.

Os recursos imagéticos dentro de uma perspectiva sociosemiótica da linguagem dentro da Linguística Sistêmico-Funcional

A perspectiva sociosemiótica da linguagem “ressalta a importância do aspecto social na construção do discurso” (ABREU, 2013, p. 50). Nesse sentido, a sociosemiótica diferencia-se da semiótica, pois esta é tradicionalmente definida como o “estudo geral dos signos”.

Considerando a língua em seu uso, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) concebe a gramática como um sistema de escolhas potenciais não arbitrariamente motivadas e procura explicar as implicações comunicativas de uma seleção dentro desse sistema a fim de analisar as motivações que promovem escolhas lexicogramaticais particulares. Para tal, a GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) compreende a língua como tendo três metafunções: a) Ideacional: concentra-se nas representações das experiências dos indivíduos; b) Interpessoal: concentra-se na interação dos indivíduos e c) Textual: concentra-se na organização da mensagem dos indivíduos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994; 2004; 2014).

Com princípios baseados na Gramática Sistêmico-Funcional de HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014), Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram a Gramática do Design Visual (GDV), ou Gramática Visual, como também é conhecida. De acordo com a GDV, as imagens estáticas, assim como as orações na linguagem verbal, coordenam-se de tal maneira a ter três linhas de significado: a. significados representativos; b. significados interativos e c. significados composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essas linhas de significado correspondem às metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) respectivamente, diferindo apenas o modo semiótico descrito.

No escopo desse estudo, serão considerados os significados representativos e interativos das imagens. Os significados representativos possuem a capacidade de representar a experiência humana através das imagens (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Por sua vez, os significados interativos possuem a capacidade de

estabelecer relações entre os participantes representados nas imagens e o leitor (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Os significados representativos podem ocorrer através de estruturas narrativas ou conceituais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Estruturas narrativas implicam representações de acontecimentos (ações físicas) e podem ser identificadas através de vetores (linhas de direção), os quais sugerem movimentação de um ponto A para um ponto B (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Esses vetores podem ser indicados por linha do olhar, braços, posicionamento corporal, ou quaisquer outros dispositivos que sugiram ação, movimento e deslocamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Estruturas conceituais implicam representações dos estados das coisas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Contrariamente às estruturas narrativas, as estruturas conceituais caracterizam-se pela ausência de vetores. Além disso, tais estruturas acarretam descrição e classificação dos participantes representados “em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los enquanto membros de um grupo” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 537).

As Figuras 1 e 2 representam respectivamente exemplos de estruturas narrativas e conceituais.



Figura 1: Exemplo de estrutura narrativa. Vetores marcados pelo autor do artigo com as setas vermelhas. Duas pessoas olhando-se e exercitando-se. Fonte: <https://sophiederam.com/br/bem-estar/diferenca-entre-atividade-fisica-e-exercicio-fisico/> (2022)



Figura 2: Exemplo de estrutura conceitual. Diferentes tipos de halteres. Fonte: <https://www.carcioficial.com.br/halteres-tipo-bola/> (2022)

Os significados interativos, assim como sua metafunção correspondente (interpessoal), lidam com a interação entre os participantes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Mais precisamente, os significados interativos centram-se no nível de envolvimento entre participantes representados com o leitor e nas relações entre a linguagem visual, o produtor da imagem e seu leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Dentre as diversas categorias que compõem o os significados interativos, foca-se no Sistema de Contato para o escopo dessa pesquisa.

O Contato considera a relação estabelecida entre o participante representado na imagem e o leitor por meio do olhar, podendo realizar duas “funções de imagem”: (por analogia a “funções de fala”) Demanda ou Oferta (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Pode ser uma Demanda (Figura 3) quando o participante representado encara o leitor através de seu olhar. Esse tipo de interação pode ser feito com os próprios olhos ou com uma metáfora para olhos (faróis de um carro, por exemplo) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ainda, o Contato pode ser uma Oferta (Figura 4), na qual não existe contato através do olhar entre o participante representado e o leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), seja pela direção do olhar do participante ou pela ausência de olhos na imagem, quando se trata de participantes inanimados, por exemplo. Na Oferta, o participante representado se torna um objeto de contemplação do leitor (HARRISON, 2003).



Figura 3: Sistema de Contato: exemplo de Demanda. Participante representado olhando para o leitor. Fonte: <https://cidacoelho.com.br/como-reagir-ao-olhar-penetrante/> (2022)



Figura 4: Sistema de Contato: exemplo de Oferta. Participante representado para a contemplação do leitor. Fonte: <https://www.marinacolasanti.com/2020/01/a-mulher-que-meu-olhar-sequestrou.html> (2022)

O principal objetivo desta subseção da revisão da literatura foi a apresentação dos conceitos fundamentais que nortearam a análise dos recursos imagéticos que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

Os Multiletramentos – uma pedagogia

Esta subseção de Revisão de Literatura reafirma o compromisso pedagógico que as pesquisas da linha “*Intersecções: língua, cultura e história e tecnologias*” possuem. Dada a natureza multimodal do LDH *Historiar*, é provável que haja um melhor aproveitamento didático de suas potencialidades caso ele seja pensado sob a ótica dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Por perceberem rápidas mudanças nas necessidades dos educandos e a fim de estabelecerem uma nova direção para educadores, O *New London Group* (2000) vêm e reformulando propondo ao longo de quase 25 anos a pedagogia dos multiletramentos, a qual deve englobar “a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia [...] e a relevância

cada vez maior da diversidade linguística e cultural” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). Em outras palavras, os educadores devem estar atentos à integração dos diferentes modos semióticos que produzem significados (palavras, imagens, sons, cores, distribuição espacial, etc.), afastando-se da abordagem mais tradicional de ensino, que leva em conta apenas a linguagem verbal e seu “domínio”. Além disso, uma pedagogia de multiletramentos leva em consideração as realidades das comunidades locais e da conectividade em nível global que nos atinge diariamente (COPE; KALANTZIS, 2000).

Nesse sentido, Rojo afirma que,

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (2013, p. 13)

Dessa forma, o LD de História *Historiar* se torna um artefato que exemplifica um instrumento com potencialidade para ensinar e promover a aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos. Quando à realidade da comunidade local, o LD deve passar por adaptações didático-pedagógicas uma vez que ele é pensado para um público em massa. Por sua vez, a conectividade em nível global deve estar nele refletida de alguma forma nos conteúdos, atividades e habilidades abrangidos para que o docente consiga promover de fato uma pedagogia com direcionamento glocal (global + local). A seguir, apresento a proposta da pedagogia dos multiletramentos com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) nos Quadro 2, 3 e 4, evidenciando e exemplificando os processos do conhecimento, alguns exemplos de atividades de letramentos e uma proposta de planejamento curricular, os quais encapsulam essa pedagogia.

Experienciando	<p>O conhecido: estudantes trazem para a situação da aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhe são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p>O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.</p>
Conceitualizando	<p>Por nomeação: Estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.</p> <p>Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>

Analisando	<p>Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p>Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios de outras pessoas.</p>
Aplicando	<p>Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional.</p> <p>Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.</p>

Quadro 2 – Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74 e 75).

<p>Experienciando...</p> <p>O conhecido: introduzir, mostrar e falar sobre algo/alguma coisa familiar ou "fácil"; ouvir, ver, assistir, visitar.</p> <p>O novo: introduzir algo menos familiar, mas que, pelo menos, faça algum sentido apenas por imersão; ouvir, assistir, ver, visitar.</p>	<p>Conceitualizando...</p> <p>Por nomeação: definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar coisas semelhantes e distintas.</p> <p>Com teoria: desenhar um diagrama, elaborar um mapa conceitual ou escrever um sumário, teoria ou fórmula que una os conceitos.</p>	<p>Analisando...</p> <p>Funcionalmente: escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo de dados, desenhar um diagrama técnico, criaram um storyboard, fazer um modelo.</p> <p>Criticamente: identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos para esse tipo de conhecimento, prever e discutir consequências, sustentar um debate, escrever uma crítica.</p>	<p>Aplicando...</p> <p>Apropriadamente: escrever, desenhar, atuar de forma usual para resolver um problema.</p> <p>Criativamente: usar o conhecimento que aprendeu de forma inovadora, assumir risco intelectual, aplicar conhecimento a um ambiente diferente, sugerir um novo problema, traduzir conhecimento para uma mistura de modos de significação.</p>
---	---	--	---

Quadro 3 – Os processos de conhecimento - Exemplos de atividades de letramentos.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 76).

EXPERIENCIANDO		APLICANDO	
O conhecido	O novo	Apropriadamente	Criativamente
Estar no mundo do aluno	Estar em novos mundos	Fazer as coisas da maneira adequada	Fazer as coisas de maneiras interessantes
Fazer uso do conhecimento e da	Introduzir novas experiências aos	Agir sobre o conhecimento de	

<p>experiência anteriores do aluno, formação da comunidade, interesses pessoais, experiência concreta, motivação individual, o cotidiano e o familiar.</p>	<p>alunos - reais e/ou virtuais. O “novo” é a partir da perspectiva do aluno para construir sentido, pois pode ter elementos familiares.</p>	<p>maneira esperada, previsível ou típica, com base no que foi ensinado. Envolve a transformação do aluno e exige que ele tenha oportunidades para demonstrar sua compreensão e seu aprendizado.</p>	<p>Fazer as coisas de maneiras interessantes, ao levar o conhecimento e os recursos de uma determinada configuração e adaptá-los a uma configuração diferente - tomando algo de seu contexto familiar e fazendo com que funcione em outro lugar</p>
CONCEITUALIZANDO		ANALISANDO	
Por nomeação	Com teoria	Funcionalmente	Criticamente
<p>Conectar o mesmo tipo de coisa</p> <p>Identificar novos conceitos/ideias/temas, incluindo resumo, termos generalizados, convenções, recursos, estruturas, definições e regras. Nomear é o primeiro passo para entender.</p>	<p>Conectar diferentes tipos de coisas</p> <p>Generalizar e sintetizar conceitos, vinculando-os, compreendendo como contribuem para o todo, generalizando os relacionamentos de causa e efeito. E se...?</p>	<p>Pensar sobre o que algo faz</p> <p>Examinar a função ou lógica do conhecimento, ação, objeto ou significado representado. Para que serve? O que isso faz? Como funciona? Qual é a sua estrutura, função ou quais são suas conexões? Quais são suas causas/efeitos?</p>	<p>Pensar em quem se beneficia</p> <p>Interrogar os propósitos humanos, as intenções e os interesses do conhecimento de uma ação, de um objeto ou de um significado representado. Quais são suas consequências individuais, sociais e ambientais? Quem ganha? Quem perde?</p>

Quadro 4 – Proposta de planejamento curricular com base nos processos de conhecimento.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 76).

METODOLOGIA

Sobre o corpus

O corpus deste estudo é composto por 23 recursos imagéticos, os quais estão distribuídos nas 16 páginas que integram no Capítulo 1 da Unidade 1 do LDH *Historiar* (Editora Saraiva) do sexto ano do ensino fundamental, o qual foi selecionado por uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, localizada na zona leste da cidade. A Unidade 1 (doravante Un1) intitula-se *Tempo, espaço e cultura* e seu Capítulo 1 (doravante Cap1) denomina-se *História: ação e reflexão* e trata principalmente das seguintes questões: História – uma produção do saber, para que serve estudar História, o trabalho do historiador, tempo e formas de registro e periodizações históricas.

A escolha por conduzir a pesquisa com esse material deu-se pelos fatos de que: 1) Esse LDH foi selecionado pela escola em que eu trabalho há cerca de 6 anos para o quadriênio 2020-2023, portanto analisar mais suas linguagens fornecer-me-á uma visão mais holística do processo pedagógico do qual faço parte a curto e médio prazo; e 2) Escolher um material para estudo cuja área difere de minha área de formação (Letras) vai ao encontro dos objetivos multi, inter e transdisciplinares da linha de pesquisa *Intersecções: língua, cultura e história e tecnologias* e das questões da Linguística Aplicada do século XXI (MOITA-LOPES, 2006) e também das orientações sobre interdisciplinaridade da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, a qual é a mantenedora da escola em que trabalho e tem fortemente recomendado que os professores desenvolvam propostas interdisciplinares para seus alunos, especialmente no período pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19, o qual tem manifestado diversas limitações na aprendizagem dos alunos de toda a nossa rede municipal de ensino.

Procedimentos analíticos

A fim de abranger a análise da configuração dos recursos imagéticos do Cap1 da Un1 do LDH selecionado, foram adotados os seguintes passos: a) contagem do número de recursos imagéticos presentes na Un1; b) análise do espaço ocupado pelos recursos imagéticos nas páginas do LDH; c) descrição dos recursos imagéticos através dos significados representativos e interativos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011); d) contagem e tabulação dos dados encontrados em (c); e e) interpretação dos dados considerando o contexto de ensino ao qual o LDH pertence.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a contagem dos recursos imagéticos (doravante Reclmgs), foi primeiramente necessário estabelecer um critério de seleção para identificá-los na Un1. Foram considerados como Reclmgs quaisquer ocorrências de fotografias, digitalizações, representações de obras de arte, tabelas e infográficos. Seguindo essa seleção, a Un1 apresentou um número total de 23 Reclmgs distribuídos nas 16 páginas que a compõem. Então, em uma distribuição geral, há pelo menos 1 Reclmg para cada página do Cap1. Nesse sentido, constata-se que a presença dos Reclmgs nesse capítulo tem uma recorrência significativa.

Para a análise do espaço ocupado pelos Reclmgs nas 16 páginas do Cap1, foi realizada a porcentagem do quanto de espaço tais recursos ocupavam em cada página. As porcentagens foram calculadas através da colocação de uma transparência quadriculada (117 quadriculados medindo 2cm² cada) sobre as páginas do Cap1. Após, eram contados quantos quadriculados cada Reclmg ocupava e os números foram transformados em porcentagens. Os números obtidos apresentaram variação de 17,94% a 100% de ocupação de espaço, como ilustra a Tabela 1 a seguir.

Tabela 01 – Quantidade de espaço dos Reclmgs por página.

Páginas do capítulo 1	Quadriculados ocupados	Porcentagem de espaço ocupado pelos Reclmgs na página
1	78	66,66%
2	117	100%
3	45	38,46%
4	28	23,93%
5	63	53,84%
6	65	55,55%
7	55	47,00%
8	40	34,18%
9	36	30,76%
10	62	52,99%
11	21	17,94%
12	48	41,02%
13	45	38,46%
14	45	38,46%
15	40	38,46%
16	30	25,64%
Média		43,69%

Fonte: elaborado pelo autor com base no corpus.

Embora haja uma variação considerável na quantidade de espaço ocupado pelos Reclmgs, há presença deles em todas as páginas do Cap1. Nesse sentido, a média de 43,69% de espaço ocupado por página evidencia uma grande quantidade de texto imagético existente nesse capítulo da unidade do LDH. Esse dado corrobora o direcionamento desta pesquisa para o texto não-verbal imagético e sugere que esse recurso pode ter alguma importância tanto na composição do livro didático como na construção do conhecimento.

Após a constatação de que os Reclmgs estão presentes no Cap1 e de que eles possuem recorrência e ocupação de espaço consideráveis, a investigação voltou-se para os Reclmgs em si. Para isso, foram realizadas as descrições dos Reclmgs através dos significados representativos e interativos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). A Tabela 2 a seguir apresenta os dados encontrados.

Tabela 02 – Dados quantitativos dos significados representativos e interativos dos Reclmgs.

Significados		%	Nº total de Reclmgs	Subclassificação	%	Nº total de Reclmgs
Representativos	Estruturas Narrativas	56,53%	13	Ação	26,09%	6
				Reação	4,35%	1
				Ação/Reação	26,09%	6
	Estruturas Conceituais	43,47%	10	Analítica	21,74%	5
				Classificatória	13,04%	3
				Simbólica	8,69%	2
Interativos	Contato	100%	23	Oferta	100%	23
		0%	0	Demanda	0%	0

Fonte: elaborado pelo autor com base no *corpus*.

Em termos gerais, os números referentes aos significados representativos apresentaram um certo equilíbrio, com uma leve predominância de estruturas narrativas (56,53%) sobre estruturas conceituais (43,47%). Nesse sentido, pode-se afirmar que o Cap1 apresenta, quase que na mesma medida, Reclmgs que representam tanto eventos em acontecimento (estruturas narrativas) quanto atributos e identidades de participantes (estruturas conceituais) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011).

Dentre as estruturas narrativas, as subclassificações mais recorrentes mapeadas no *corpus* foram as estruturas que designam eventos de ação (26,09%) e as estruturas que combinam eventos de ação e de reação (também 26,09%). As estruturas narrativas de ação representam atos físicos acontecendo. Por sua vez, as estruturas narrativas de reação, como o próprio nome já sugere, mostram os participantes representados reagindo a algo que pode estar na imagem ou não.

Houve apenas 1 Reclmg no *corpus* evidenciando reação (4,35%). Conseqüentemente, as estruturas narrativas que combinam eventos de ação e de reação representam eventos em acontecimento e também participantes geralmente humanos ou personificados reagindo ao próprio acontecimento ou a outros participantes representados na imagem. As Figuras 5 e 6 exemplificam estruturas narrativas de ação e de ação e reação respectivamente.

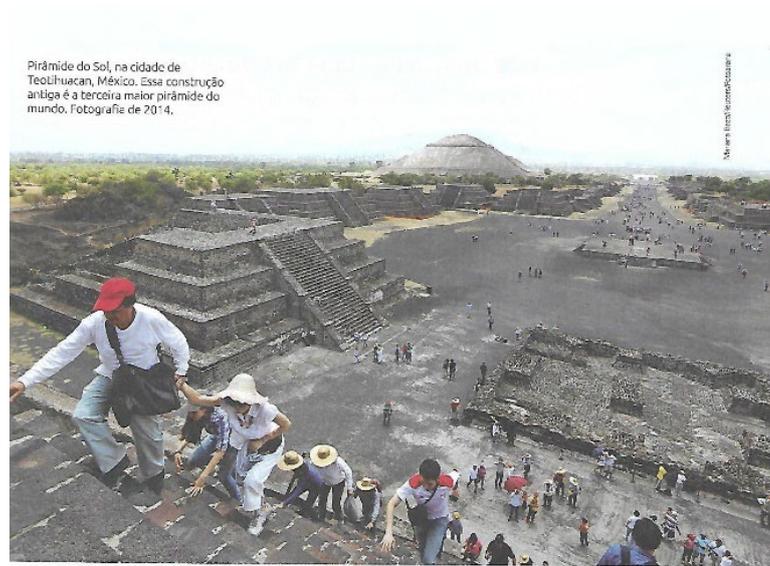


Figura 5: Estrutura narrativa de ação encontrada no corpus. Descrição: Pessoas subindo as escadarias de um ponto turístico (ação). Fonte: LD Historiar, página 11.



Figura 6: Estrutura narrativa de ação e reação encontrada no *corpus*. Descrição: Pessoas aglomeradas desfilando (ação) e olhando umas às outras ou para elementos fora do alcance da imagem (reação). Fonte: LD Historiar, página 10.

Dentre as estruturas conceituais, a estrutura mais recorrente mapeada foi a analítica (26,09%), seguida da classificatória (21,74%) e da simbólica (13,04%). As estruturas conceituais analíticas evidenciam as características e os atributos dos participantes representados na imagem, podendo o foco inclusive estar em uma parte do participante em vez de no seu todo (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). As estruturas classificatórias caracterizam-se por mostrar mais de um tipo (geralmente vários tipos) de um mesmo participante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) ou até mesmo de um conceito, destacando, dependendo da imagem, ora aquilo que eles mantêm em comum e os coloca dentro de uma determinada categoria, ora aquilo que justamente os particulariza e individualiza dentro do próprio grupo ao qual pertencem. Por sua vez, as estruturas

simbólicas “ocorrem quando há a presença de elementos na imagem que acrescentam valor extra, justamente por não serem intrínsecos a ela.” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 538). No *corpus* deste estudo, as estruturas simbólicas caracterizam-se por serem Reclmgs com natureza infográfica, ou seja, são imagens altamente manipuladas em sua concepção e congregam linguagem verbal escrita em seu *layout*. As Figuras 7, 8 e 9 exemplificam estruturas conceituais analíticas, classificatórias e simbólicas respectivamente.



Figura 7: Estrutura conceitual analítica encontrada no *corpus*. Descrição: Foco nas características físicas de uma construção e um ponto turístico (analítica). Fonte: LD Historiar, página 11.

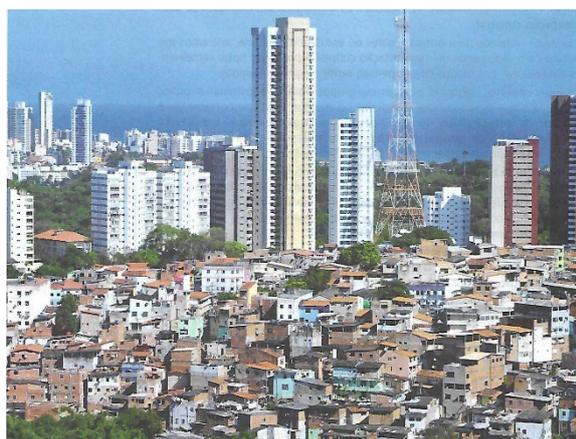


Figura 8: Estrutura conceitual classificatória encontrada no *corpus*. Descrição: Diferentes tipos de moradias (classificatória). Fonte: LD Historiar, página 14.



Figura 9: Estrutura conceitual simbólica encontrada no corpus. Descrição: Linha do tempo em forma de infográfico sobre a periodização da História (simbólica). Fonte: LD Historiar, páginas 22 e 23.

Opondo-se ao equilíbrio relativo apresentado pelos significados representativos, os números apresentados pelos significados interativos foram bastante extremos. Todos os 23 Reclmgs do Cap1 da Un1 do LDH apresentaram interações em forma de oferta, não havendo ocorrências de demanda. A oferta “acontece quando o participante representado não estabelece contato direto do olhar com o leitor e aparece na imagem como se estivesse sendo apenas exposto para observação do leitor.” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 540). As Figuras 10 e 11 exemplificam interações na forma de oferta.

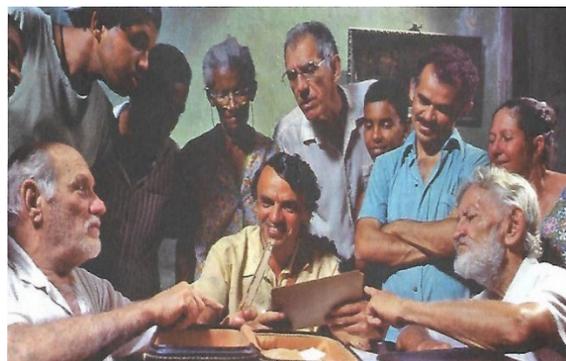


Figura 10: Interação na forma de oferta encontrada no corpus. Descrição: Ausência de olhar para com o leitor/espectador (oferta). Fonte: LD Historiar, página 12 e 13, respectivamente.



Figura 11: Interação na forma de oferta encontrada no *corpus*. Descrição: Ausência de olhar para com o leitor/espectador (oferta). Fonte: LD Historiar, página 12 e 13, respectivamente.

No que tange aos significados representativos, o Cap1 da Un1 do LDH concilia harmonicamente algumas representações de mundo, não se inclinando em demasia para nenhum tipo de estrutura. Essa harmonia de representações pode ser interpretada como condizente a uma unidade introdutória de um livro didático de sexto ano de ensino fundamental, pois essas unidades introdutórias costumam retratar um panorama do que será trabalhado naquele livro didático durante todo o ano letivo e, às vezes, inclusive durante todo o ensino fundamental II (sexto ao nono ano), não focando em uma temática muito específica da disciplina.

Em relação aos significados interativos, o Cap1 da Un1 do LDH, justamente por ser um capítulo introdutório ao estudo da História – *História: ação e reflexão* –, não se utiliza de Reclmgs que estabeleçam relações diretas com os leitores/espectadores através do olhar, pois, presumivelmente, haverá momentos mais apropriados para a criação desse tipo de relação em outros capítulos e unidades do livro didático. Nesse sentido, justificam-se as interações de oferta em função do caráter introdutivo do Cap1, o qual coloca os Reclmgs à disposição dos leitores/espectadores para contemplação e observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta foi uma pesquisa inicial sobre a utilização de recursos imagéticos em um livro didático de história sob uma perspectiva sociosemiótica da linguagem. Para tanto, foi necessário verificar se esse objetivo poderia constituir um caminho válido para a pesquisa em Livros Didáticos de História, o que foi comprovado pelo escopo de estudos apresentado da Revisão da Literatura. Além disso, foi necessário aferir se os recursos imagéticos representavam alguma importância dentro do livro didático, o que foi atestado através da análise do espaço ocupado pelos recursos imagéticos nas páginas do livro. Por fim, foi necessário selecionar ferramentas de análise de imagem que partem do pressuposto de que a linguagem é sociosemiótica, como a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Apesar do fato de que pude fazer algumas considerações acerca dos recursos imagéticos que compuseram o *corpus* deste estudo, a pesquisa apresenta algumas

limitações principalmente no que se refere à quantidade de recursos imagéticos analisados – 23, número o qual é bastante pequeno quando posto no universo de um Livro Didático. Além disso, o grande espaço ocupado pelos recursos imagéticos por si só não garante que eles são importantes e significativos para a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, pesquisas futuras deverão focar não só na ampliação do *corpus* de pesquisa, mas também na expansão de metodologias e ferramentas de análise que possam ir além dos recursos imagéticos, englobando o texto verbal escrito e a sua interação com os próprios recursos imagéticos a fim de verificar quais são as suas funções pedagógicas em potencial. Outro dado importante que poderá agregar qualidade a pesquisas futuras é a realização de entrevistas com professores de história a fim de aferir se/como eles utilizam os recursos imagéticos de livros didáticos em suas aulas.

Finalizando este artigo, deixo alguns indicativos sobre os recursos imagéticos em Livros Didáticos de História que pensamos como tendência a partir dos dados que apresentamos aqui: (1) os recursos imagéticos ocupam espaço significativo na página do livro didático, enriquecendo sua apresentação visual aos alunos e aos professores; (2) os recursos imagéticos são diversos, englobam fotografias, representações de obras de arte, infográficos, digitalizações, mapas, tabelas, gráficos, etc.; (3) a presença recorrente de recursos imagéticos no livro didático por si só não garante que eles sejam cruciais para a prática pedagógica de professores e para a aprendizagem dos alunos, sendo necessária a investigação de outros aspectos dentro dos Livros Didáticos de História a fim de desvendar quais são as reais funções pretendidas e em potencial dos recursos imagéticos neles contidos e (4) assim como em livros didáticos de outras áreas do conhecimento, a presença de recursos imagéticos em Livros Didáticos de História viabiliza e potencializa o desenvolvimento de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012), os quais englobam “a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia [...] e a relevância cada vez maior da diversidade linguística e cultural” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5), conforme explorado em uma subseção da Revisão de Literatura desse artigo. Em outras palavras, os educadores em geral devem estar atentos à integração dos diferentes modos semióticos que produzem significados (palavras, imagens, sons, cores, distribuição espacial, etc.), afastando-se da abordagem mais tradicional que leva em conta apenas a linguagem verbal e seu “domínio”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. R. **Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio**: abordagem sociodiscursiva e sociosemiótica. 2013. 194f. Dissertação. (Mestrado em Letras/ Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, F. R.; MIRANDA, S. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 46, p. 259-283, Dec. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400018&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400018>.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 do Conselho Nacional de Educação**: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1º set 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação**: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020261924872>>. Acesso em: 1º set 2020.

CONCEICAO, M. T. Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 42, n. 1, p. 35-58, Mar. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100035&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-623661110>.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

CHAVES, E. A. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. **Educ. rev.**, Curitiba , v. 35, n. 77, p. 159-181, Oct. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500159&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. Epub Oct 31, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68936>.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

FERNANDES, A. T. C. Ensino de História e seus conteúdos. **Estud. av.**, São Paulo , v. 32, n. 93, p. 151-173, Aug. 2018 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200151&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180036>.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Arnold, 2014.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. 1. ed. London/Baltimore/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1985.

_____.; HASAN, R. **Language, context, and text**. Aspects of Language in a social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARRISON, C. Visual social semiotics: understanding how still images make meaning. **Technical Communication**. v. 50, n.1, p.46-60, 2003.

JUSTINO, R.; GATTI JUNIOR, D. THE FIRST WORLD WAR AS DEPICTED IN HISTORY TEXTBOOKS (ARGENTINA, BRAZIL, CHILE, MEXICO, AND THE UNITED KINGDOM). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 21, n. 52, p. 136-155, Aug. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000200136&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/69005>.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LIMA, E. G. A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 232-248, Apr. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100012>.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: OUP, 2000a, p. 142-175.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**. v. 14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, S. R. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis , v. 27, n. 3, e58426, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000300211&lng=en&nrm=iso> . access on 24 Aug. 2020. Epub Oct 21, 2019. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358426>.

ROCHA, H. A.; CAIMI, F. E. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo , v. 34, n. 68, p. 125- 147, Dec. 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882014000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882014000200007>.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROSARIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo , v. 26, n. 4, p. 691-704, Dec. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000400013>.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

VENERA, R. A. S. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 121-150, Mar. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100007>.

Recebido em:

Parecer em:

Aprovado em: