



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS**

**MANUELLY YSLENE FIDELIS DOS SANTOS**

**O ENSINO DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTIMODAL: UMA ANÁLISE  
EXPLORATÓRIA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2022**

**MANUELLY YSLENE FIDELIS DOS SANTOS**

**O ENSINO DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTIMODAL: UMA ANÁLISE  
EXPLORATÓRIA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciada em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE - PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237e Santos, Manuely Yslene Fidelis dos.

O ensino da leitura numa perspectiva multimodal [manuscrito] : uma análise exploratória da ação docente no ensino médio / Manuely Yslene Fidelis dos Santos. - 2022.

45 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues , Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Ensino de leitura. 2. Multimodalidade textual. 3. Formação docente. I. Título

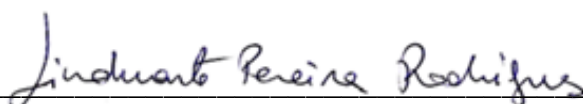
21. ed. CDD 372.4

**MANUELLY YSLENE FIDELIS DOS SANTOS**

**O ENSINO DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTIMODAL: UMA ANÁLISE  
EXPLORATÓRIA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

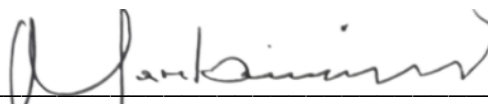
Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Letras com Habilitação em Língua  
Portuguesa da Universidade Estadual da  
Paraíba, em cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de licenciada em Letras.

**Aprovada em 30 de março de 2022.**



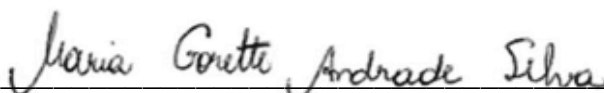
---

Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – DLA-UEPB  
Orientador



---

Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega – DLA-UEPB  
Examinador



---

Ms. Maria Gorette Andrade Silva – TEOSSENO-UEPB  
Examinadora

**CAMPINA GRANDE - PB  
2022**

Aos meus queridos familiares, meu alicerce,  
por todo apoio, motivação e compreensão

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como envolvemos e habitamos (CHAUÍ, 2000, p. 185).

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Relação existente entre aluno e leitura .....	21
<b>Gráfico 2</b> – Configuração da leitura discente .....	22
<b>Gráfico 3</b> – Gêneros mais lidos pelos discentes .....	23
<b>Gráfico 4</b> – Como o discente vislumbra a leitura .....	24
<b>Gráfico 5</b> – Como o discente percebe a leitura em sala .....	26

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Ano de formação e tempo de atuação docente .....	28
<b>Quadro 2-</b> Participação em atividades extracurriculares acadêmicas .....	29
<b>Quadro 3-</b> Formação continuada .....	29
<b>Quadro 4-</b> Concepção de leitura para cada docente .....	30
<b>Quadro 5-</b> Ensino de leitura em sala de aula: visão do docente .....	31
<b>Quadro 6-</b> Professor - aluno - demandas de leitura de uma sociedade globalizada. ....	33
<b>Quadro 7-</b> Leitura de textos multissemióticos em sala de aula .....	35
<b>Quadro 8-</b> Concepção de multimodalidade para cada docente .....	36
<b>Quadro 9-</b> Multimodalidade na aula de língua portuguesa .....	37



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTIMODAL.....</b>	<b>11</b>
2.1 A FORMAÇÃO DE LEITORES .....	12
2.2 ENSINO DE LEITURA MULTIMODAL NO EM: O QUE DIZ A BNCC .....	13
2.3 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL .....	14
<b>2.3.1 Ensino de leitura multimodal na Educação Básica: uma nova perspectiva</b>	<b>16</b>
<b>3 A LEITURA MULTIMODAL NO EM: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA .....</b>	<b>17</b>
3.1 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DO AGIR DOCENTE .....	18
3.2 SOBRE A LEITURA MULTIMODAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	20
<b>3.2.1 O discente e a sua leitura .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.2 Leituras verbais ou multimodais: o que leem os discentes do EM .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.3 Gêneros textuais mais utilizados pelos discentes .....</b>	<b>23</b>
<b>3.2.4 Percepção do aluno perante o eixo leitura e o mundo atual .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2.5 A visão dos discentes sobre a leitura multimodal em sala de aula .....</b>	<b>25</b>
3.3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A MULTIMODALIDADE TEXTUAL.....	27
<b>3.3.1 Aspectos sobre a formação docente .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3.2 Como os docentes vislumbram o ensino de leitura .....</b>	<b>30</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AO ALUNO .....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE .....</b>	<b>44</b>

## O ENSINO DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTIMODAL: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Manuely Yslene Fidelis dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

Ensinar a ler não é simplesmente conduzir o discente para o ato de decodificar, mas contribuir para a formação de um sujeito leitor, crítico e consciente do seu papel na sociedade. Assim, intencionando o aprimoramento dos alunos para as demandas sociais de leitura, o docente essencialmente deve assimilar que o ato de ler transcende o espaço escolar, logo deve prezar por um modelo de letramento ideológico, que priorize um trabalho que considere as práticas sociais e culturais, e conseqüentemente os multimodos da linguagem. Entretanto, a práxis que nos deparamos em muitos casos é de um ensino deficitário, em que supervaloriza a leitura verbal e segrega os demais modos. Diante disso, esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de leitura numa perspectiva multimodal, uma vez que ler é atender às necessidades atuais, e conseqüentemente favorecer o desenvolvimento do indivíduo leitor. Despontou-se o interesse de verificar, a seguinte questão: o professor de língua portuguesa que atua no Ensino Médio de escolas públicas da Paraíba vem desenvolvendo o ensino de leitura numa perspectiva multimodal, preparando, assim, seus alunos para as demandas de leitura da contemporaneidade? Acredita-se que existem muitos avanços teórico-metodológicos relativos a esse ensino, entretanto, há pouca transposição didática por parte dos docentes no exercício do magistério, limitando esse ensino à modalidade verbal, reprimindo o desenvolvimento leitor do aluno. Logo, objetivou-se com este estudo: analisar a forma como os docentes do EM de duas escolas públicas da Paraíba têm desenvolvido o ensino de leitura na perspectiva multimodal. Mais especificamente, perceber como esse ensino está sendo desenvolvido; elencar os textos que os discentes leem no contexto intra e extraescolar; entender como alguns docentes percebem o ensino de leitura multimodal; e constatar se os discentes estão sendo preparados para ler textos compostos de multimodos. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, de natureza qualitativa, foi selecionado um *corpus* composto por respostas de docentes e discentes do Ensino Médio de duas escolas públicas da Paraíba. A pesquisa apoiou-se nos estudos de Freire (1987; 2001); Kress e Leeuwen (1996); Dionísio (2011; 2014); Silva e Rodrigues (2019) e na BNCC (BRASIL, 2018). Acredita-se que a prática da leitura multimodal deve ser um estudo frequente em sala de aula. Entretanto, durante a pesquisa, foi possível identificar a ausência da leitura de textos multimodais em sala, divergindo do que é proposto pela BNCC de língua portuguesa, como também observou-se que muitos ainda não reconhecem a imprescindibilidade deste ato para compreensão do mundo atual, uma vez que estamos circundados por textos multissemióticos.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura. Multimodalidade textual. Formação docente.

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Estudante do curso de letras – português - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).  
[Manuelym.y@gmail.com](mailto:Manuelym.y@gmail.com) / [manuely.santos@aluno.uepb.edu.br](mailto:manuely.santos@aluno.uepb.edu.br)

Teaching to read is not simply leading the student to the act of decoding, but contributing to the formation of a reader, critical and aware of their role in society. Thus, with the intention of improving students for the social demands of reading, the teacher must essentially assimilate that the act of reading transcends the school space, therefore, he must cherish an ideological literacy model, which prioritizes work that considers social and cultural practices, and consequently the multimode of language. However, the praxis that we face in many cases is a deficient teaching, in which verbal reading is overvalued and the other modes are segregated. Therefore, this research has as its object of study the teaching of reading in a multimodal perspective, since reading is to meet current needs, and consequently favor the development of the individual reader. The interest arises to verify, the following question: the Portuguese language teacher who works in the high school of public schools in Paraíba has been developing the teaching of reading in a multimodal perspective, thus preparing his students for the reading demands of contemporaneity? It is believed that there are many theoretical-methodological advances related to this teaching, however, there is little didactic transposition on the part of teachers in the exercise of teaching, limiting this teaching to the verbal modality, repressing the student's reader development. Therefore, the objective of this study was: to analyze the way in which the teachers of the EM of two public schools in Paraíba have developed the teaching of reading in a multimodal perspective. More specifically, to understand how this teaching is being developed; list the texts that students read in the intra and extra-school context; understand how some teachers perceive the teaching of multimodal reading; and verify if the students are being prepared to read texts composed of multimodes. In this sense, through a bibliographical, documentary, and exploratory research, of a qualitative nature, a corpus was selected composed of responses from teachers and high school students from two public schools in Paraíba. The research was supported by studies by Freire (1987; 2001); Kress and Leeuwen (1996); Dionisio (2011; 2014); Silva and Rodrigues (2019) and at BNCC (BRASIL, 2018). It is believed that the practice of multimodal reading should be a frequent study in the classroom. However, during the research, it was possible to identify the absence of reading multimodal texts in the classroom, diverging from what is proposed by the Portuguese-language BNCC, as it was also observed that many still do not recognize the indispensability of this act to understand the current world, since we are surrounded by multisemiotic texts.

**Keywords:** Teaching of reading. Textual multimodality. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

Todos os indivíduos são interdependentes, nenhum homem vive sozinho, isolado. Precisamos, com efeito, de conexões para nos desenvolver, pois é na vida em comunidade que valores, tradições e conhecimentos são compartilhados. Isto é, somos seres que dependemos uns dos outros para nos construirmos. O processo de aprendizagem é configurado nesse viés, dado que não somos integralmente autodidatas, precisamos de outrem para adquirir conhecimento.

No processo de aquisição de leitura não é diferente. Ela não é realizada solitariamente, mas é fruto de estímulos que precisam ser incitados de modo amigável. Outro aspecto a ser considerado no que diz respeito a este ato é que precisamos reconfigurá-lo regularmente, haja vista que a linguagem tem alterado constantemente a nossa comunicação, interação e compreensão (CHAUÍ, 2000). Ela também modifica

a maneira como experienciamos o mundo e, por sequência, as nossas leituras, sendo criadora de novos sentidos e interpretações. Então, somos circundados por modificações que atingem diretamente nossas práticas de leitura, e o ensino de leitura multimodal surge como um aparato para ler a realidade, caracterizando-se como uma atividade substancial para a atualidade e para o desenvolvimento humano.

Ler os aspectos multimodais dos textos é de suma relevância para compreensão da sociedade contemporânea. Dada sua relevância, pressupomos que a leitura multimodal vem adquirindo visibilidade nas aulas de língua e preparando os discentes para que seja formado um indivíduo capaz de compreender as atividades socioculturais, a partir de um senso crítico que o aprimora para enfrentar as demandas sociais. Nesse viés, esta pesquisa teve como objeto de estudo o ensino de leitura numa perspectiva multimodal, o que se justifica pelo fato de que esse ato deve atender as demandas da atualidade, logo, preparando o discente para ler num cenário contemporâneo. Assim, a escola deve ser um lugar de renovação, aprimoramento e preparação para a vida social, isto é, considerando as novas tecnologias, mídias, redes sociais, num contexto atual, uma vez que a leitura meramente verbal não é suficiente para compreender o mundo nas cores que hoje ele vem sendo tingido.

Vale ressaltar que muitos trabalhos teórico-metodológicos e documentos norteadores adentram às instituições para desmitificar a soberania ainda concedida aos textos exclusivamente integrados pela modalidade verbal. No entanto, para que essa concepção seja revista, os docentes precisam colocá-los em prática. Nesse entendimento, surge o problema de pesquisa deste estudo: O professor de língua portuguesa que atua no Ensino Médio (EM) de escolas públicas da Paraíba vem desenvolvendo o ensino de leitura numa perspectiva multimodal, preparando, assim, seus alunos para as demandas de leitura da contemporaneidade?

Para o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se que se os textos compostos de múltiplas modalidades adentram à sociedade, conseqüentemente estarão presentes constantemente em sala de aula, haja vista que a mediação educativa deve ser reflexo da vida em comunidade. Outro dado é que as metodologias de ensino refletem a base teórica norteadora dos professores, os quais devem manter-se atualizados diante das novas demandas sociais. Entretanto, sabemos que muitos não buscam uma atualização dos seus saberes profissionais. Partimos, então, da hipótese de que há muitos avanços teórico-metodológicos acerca do ensino de leitura, das multissemióticas, no entanto, há pouca transposição didática das teorias por parte dos docentes no exercício do magistério, reduzindo esse ensino ao âmbito meramente verbal, o que impossibilita a progressão da leitura dos discentes do EM.

Nessa perspectiva, inquietamo-nos com a prática docente diante do eixo leitura e com a formação dos discentes frente às novas demandas de leitura e as novas práticas sociais que exigem um ser multiletrado. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o modo como os professores do EM de duas escolas públicas da Paraíba têm desenvolvido o ensino de leitura na perspectiva multimodal, assim possibilitando a construção de um sujeito apto para as demandas do uso da linguagem numa sociedade contemporânea. Como objetivos específicos, tencionamos: i) perceber como o ensino de leitura vem sendo desenvolvido pelos docentes; ii) elencar os textos que os discentes leem no contexto intra e extraescolar; iii) entender como alguns docentes vislumbram o ensino de leitura na perspectiva multimodal; e iv) constatar se os alunos estão sendo preparados para ler textos compostos de multimodos.

Diante do exposto, destacamos que nosso estudo possui natureza qualitativa, tendo em vista que vislumbra a interpretação dos fenômenos, atribuindo significados

(PRODANOV; FREITAS, 2013), sendo parte de uma metodologia organizada por intermédio da pesquisa bibliográfica, elaborada com base em materiais já publicados (PRODANOV; FREITAS, 2013); documental, através dos documentos oficiais do EM e de materiais que ainda não receberam um tratamento científico (SILVA; MENEZES, 2005); e exploratória, em que se buscou levantar informações sobre o objeto de estudo (SEVERINO, 2013).

Fundamentamo-nos teoricamente em Kress e Leeuwen (1996), que investigam a relação entre imagem e palavra, considerando primordialmente que em um texto todos os recursos semióticos sejam efetivamente lidos; Dionísio (2011; 2014), ao mostrar que a multimodalidade é uma particularidade de todo e qualquer texto, e transmitir apenas os recursos verbais é insuficiente para a construção de sentido do todo; Silva e Rodrigues (2019), que defendem que o docente pode aprimorar suas aulas de leitura a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual, possibilitando a exploração de cada recurso semiótico e, conseqüentemente, o desenvolvimento de leitura; e a BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a perspectiva semiótica no ensino da leitura e análise do texto, especialmente no EM. No mais, buscamos investigar duas turmas a fim de averiguarmos se o ensino de leitura estava sendo reconfigurado, e incrementando-se novos modos de utilização da linguagem. Logo, os dados foram coletados pela observação, descrição e análise de questionários e entrevista.

A justificativa para a realização deste trabalho ancora-se nas contribuições e possíveis percepções do ensino de leitura multimodal por parte dos docentes e professores em formação, propiciando o reconhecimento da relevância da leitura dos múltiplos modos da linguagem para a compreensão social. Diante disso, destacamos também a relevância de formar discentes aptos para as novas demandas de leitura e as novas práticas que exigem um ser multiletrado. Nossa inquietação sugere uma transformação no ensino de leitura, buscando um agir docente que vai além da leitura meramente verbal, atingindo o aprimoramento do aluno leitor.

Para uma compreensão satisfatória do texto desta pesquisa, descrevemos suas partes: além desta introdução, elaboramos dois tópicos, considerações finais e referências. No tópico dois, “A leitura numa perspectiva multimodal”, apresentamos a fundamentação teórica, trazendo uma abordagem sobre o ensino de leitura, contemplando os multimodos da linguagem. Além de reflexões acerca da formação do leitor e do papel do professor, entendido como mediador entre os novos conhecimentos e o discente. No tópico três, “A leitura multimodal no EM: uma análise exploratória”, apresentamos a análise dos dados mediante o contato com o objeto de pesquisa: o ensino de leitura numa perspectiva multimodal, a partir de uma reflexão sobre a observação em sala de aula de língua portuguesa, e do estudo dos questionários e entrevistas. Assim, buscamos refletir sobre o modo como o ensino de leitura numa perspectiva multimodal é desenvolvido nas aulas de língua materna, especificamente no Ensino Médio, e como os alunos vivenciam/vislumbram tal ato de leitura.

## **2 A LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

Durante muito tempo a leitura foi caracterizada como um privilégio dos sacerdotes, escribas, monges e indivíduos ligados às funções hierárquicas. Tal ato era efetuado a partir de manuscritos, assim, apenas os aspectos verbais eram considerados. Esse procedimento se estendeu por um longo período. Entretanto, com o advento das inovações tecnológicas, os textos adquiriram novas configurações, transformaram-se e exerceram suas funções a partir de novos modos, tornando-se

multimodais. À vista disso, na atualidade, ler é lançar-se em um plano de multimodos.

## 2.1 A FORMAÇÃO DE LEITORES

O ser humano nasce com a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, sendo por primazia racional e dotado do dom da inteligência, tornando-se aprendiz, uma vez que desde a sua gênese evolui, assimila e descobre com a cooperação de outros seres. Diante disso, temos que “[...] os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.44). Em vista disso, carecemos de estímulos de ensino para nos desenvolvermos, esses que são decorrentes de outrem, pois sendo o humano um cocriador, todos os procedimentos da nossa existência são construídos mediante teias de interdependência:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que se pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente pela ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações (ELIAS, 1994, p.249).

Não é diferente quando pensamos no processo de aprender a ler, dado que a criança carece do estímulo de vários indivíduos para primordialmente conhecer o alfabeto, as formas de cada letra, os fonemas e as combinações, para aprender a decodificar e, posteriormente, desenvolver-se socio-linguisticamente, uma vez que "ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante" (FREIRE, 2001, p.261), caracterizando, assim, como um procedimento complexo, oriundo de muitos impulsos. Outro ponto a ser considerado é que este ato não é enclausurado e com prazo contabilizado para finalização, dado que o aperfeiçoamento leitor é constituído como um processo constante que se dá por intermédio das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação (BAMBERGER, 2000). Nesse viés, fitamos que a formação de um leitor é contínua, iniciando-se no contexto familiar, aperfeiçoando-se nas instituições de ensino e percorrendo durante toda a vida (RODRIGUES, 2013).

Desse modo, sendo a leitura configurada como uma habilidade crucial para a formação do indivíduo, posto que é por intermédio dela que o ser assimila a vida social, compreendem-se as relações e se pode tomar medidas acerca da realidade. Logo, reconhecemos que esse processo não é limitado apenas à decodificação de aspectos verbais: assimilar particulares da sociedade excede à mera conversão de códigos escritos. Isto posto, vislumbramos que ler é atuar no mundo pela linguagem, num encadeamento de ações, tais como: a compreensão/interpretação, a retenção e a transformação (RODRIGUES, 2017). Destarte, compreende-se que “ler não é meramente uma ação de codificar palavras, mas de compreendê-las em um determinado contexto, levando em consideração as entrelinhas do texto” (PEREIRA; RODRIGUES, 2019, p. 55).

Dessa forma, torna-se necessário assimilar que no uso efetivo da linguagem há ampliações e aprimoramentos, suprimindo a necessidade do indivíduo de compreender e ser compreendido através de um processo múltiplo de envolvimento intersemiótico (RODRIGUES, 2017). Logo, o ato de ler também toma novas perspectivas. A leitura está em constante transformação, porque se relaciona diretamente com as mudanças sociais e tecnológicas. E essas novas formas de

interação social se justificam pelas pressões modernas (RODRIGUES, 2017). Conseqüentemente, as formas de leitura também mudam a fim de atender as necessidades de comunicabilidade/interatividade, preparando o sujeito para leituras variadas.

À vista disso, precisamos compreender que não existe comunicação/interação monomodal, configurada por apenas um modo de linguagem. A multimodalidade se configura como um aspecto característico da linguagem. Cada texto é composto por mais de um modo (verbal, visual, sonoro etc.), o que sugere que em todos os aspectos da vida em sociedade estamos circundados e atuamos pelos usos e textos compostos de multimodos.

## 2.2 ENSINO DE LEITURA MULTIMODAL NO EM: O QUE DIZ A BNCC

Ao longo dos anos, os docentes se viram desorientados frente ao ensino de linguagens, de como abordar cada eixo e, mais especialmente, em que mirar para o desenvolvimento do discente. Contudo, esse cenário se altera com o advento dos documentos oficiais, que se impõem como um aparato orientador, auxiliando os professores para a efetivação do seu magistério, conduzindo os processos de reflexão, planejamento e prática. No que diz respeito ao ensino de Linguagens, Códigos e Tecnologias no EM, especificamente ao ensino de leitura multimodal, evidenciamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Na BNCC, a prática de leitura adquire uma nova perspectiva, que é a indispensabilidade de ler as multissemióticas exibidas no texto, o que denominam como: leitura multissemiótica (BRASIL, 2018). Logo, a BNCC considera a leitura como um ato que excede o texto escrito, acrescentando imagens estáticas (foto, ilustração, pintura, desenho etc.) e/ou em movimento (filmes, vídeos, gifs etc.), em que é considerada sua sequenciação ou sobreposição, assim como o ângulo, a profundidade e o foco; o som (músicas, áudios, gravações etc.); as cores; e tantas outras particularidades semióticas, orientando, assim, que esses aspectos não elidem o escrito, mas estabelecem relação de reiteração, complementação ou oposição.

Considerando o aprimoramento do aluno leitor, para o contato e compreensão dos textos que contornam a sociedade atual, o documento, pensando no ato de ler, apresenta-se como contributo de ensino, a fim de suprir as necessidades do leitor perante as exigências de leitura do mundo. Nesse viés, destacamos pontos relevantes que a BNCC (BRASIL, 2018) sugere sobre esse eixo para o Ensino Médio:

- Leitura é tomada como um ato que rompe o que é visto tradicionalmente, para além dos aspectos verbais;
- Deve-se estimular uma leitura de mundo;
- Deve-se efetuar a leitura multissemiótica;
- Intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura;
- Participação dos discentes em atividades de leitura com demandas crescentes, a fim de possibilitar uma ampliação de repertório.

Fica evidente no documento que há mudanças no que diz respeito ao ato de ler, dado que a leitura é tomada como uma prática para além da decodificação dos aspectos escritos, denotando a essencialidade da execução de leitura de textos compostos por múltiplos modos da linguagem. Isso se dá pelo fato de que os alunos precisam ter habilidade para ler os textos que circulam no mundo, sendo dever do docente incentivar uma leitura reflexiva, que tome os elementos multimodais como aspectos substanciais e que devem ser lidos cautelosamente e não apenas vistos

como um aparato somatório. Eles devem apreender também que o ensino da leitura multimodal deve ser feito de modo crítico e exploratório.

Compreendemos assim que a Base Nacional Comum Curricular é um documento elementar para o ensino de linguagens, e se impõe como forma de romper com ideias inapropriadas acerca do ensino de leitura, evidenciando que ler é transgredir os aspectos verbais, é um ato de renovação do inacabado (RODRIGUES, 2017), sendo responsabilidade do docente propiciar os mais diversos modos de ler, conectando o aluno ao mundo multissemiótico.

### 2.3 GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

Em decorrência das mudanças sociais, as pesquisas direcionadas ao plano da interação entre semioses têm se alargado muito nos últimos anos. No âmbito da multimodalidade, os estudos encetam visibilidade a partir de Kress e Van Leeuwen (1996) que, sendo precursores da Gramática do Design Visual (GDV), investigam e aprofundam teoricamente a correlação entre imagem e palavra, considerando que ambas são recursos comunicativos que contêm códigos divergentes. Observa-se que apesar da utilização do termo “gramática”, os estudiosos não buscam sugerir um ensino com mais nomenclaturas e conceitos, mas sim “[...] um método de análise que permita a verificação de todos os recursos semióticos que constroem um texto. Além disso, eles se alicerçam nas experiências e na interação que estão relacionadas à realidade vivenciada em sociedade” (SCHERRER, 2020, p. 213). Consequentemente, não pretendem instaurar regras, e sim a interpretação de todos os aspectos que compõem o texto, denotando sua correlação, mas também sua significação em unicidade. A Gramática do *Design* Visual

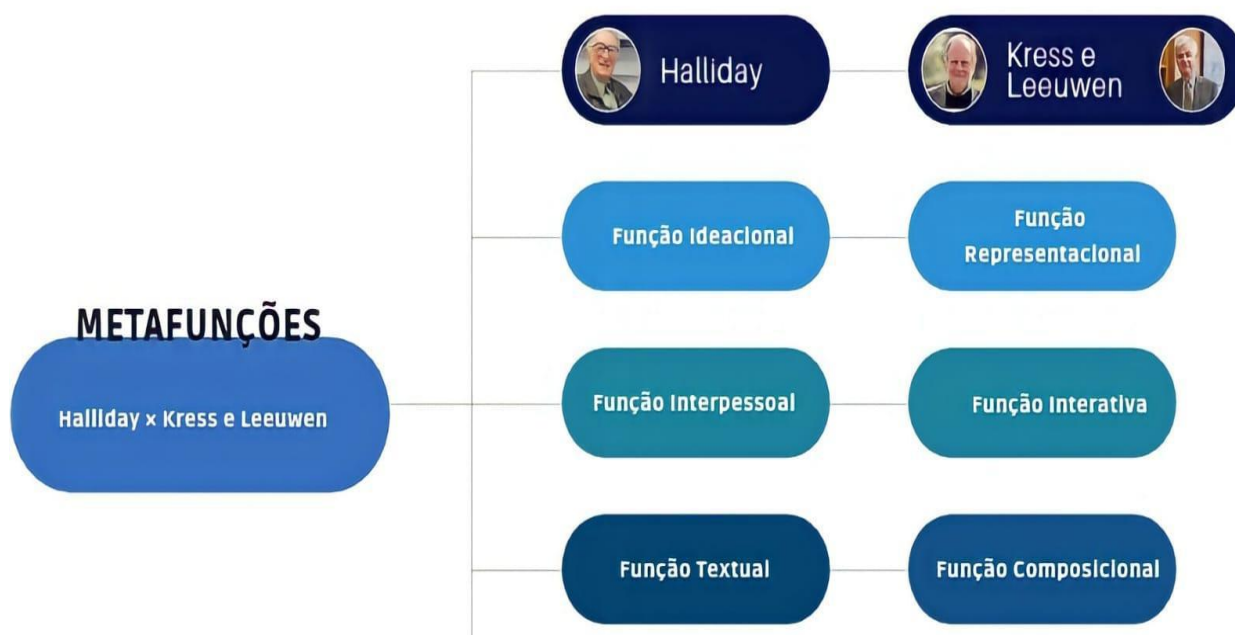
[...] vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (HALLIDAY, 1985, p.101 *apud* NOVELLINO, 2007, p.51).

Baseando-se nisso, é visível que os pesquisadores têm como fulcro de pesquisa não só compreender o funcionamento e significações das semioses dentro de um determinado texto, levando em conta cada uma das suas estruturas e efetuando um estudo detalhado de cada elemento, mas também atentar à relação humano e imagem mental, possibilitando significação às experiências vivenciadas. Outro ponto a ser destacado é que eles não desenvolveram essa “gramática” do nada, sem aportes, haja vista que toda a sua produção foi alicerçada na Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday, buscando relacionar a noção teórica de metafunção com a análise de imagens, e não de averiguar se as disposições linguísticas têm correspondentes nas estruturas visuais (NOVELLINO, 2007).

No **esquema 1**, observaremos como a organização metafuncional proposta por Kress e Leeuwen (1996) baseou-se na de Halliday (1985), em que a primeira se configura como uma reelaboração da segunda.

**Esquema 1** - Metafunções de Kress e Leeuwen (1996) em comparação com as de Halliday (1985)



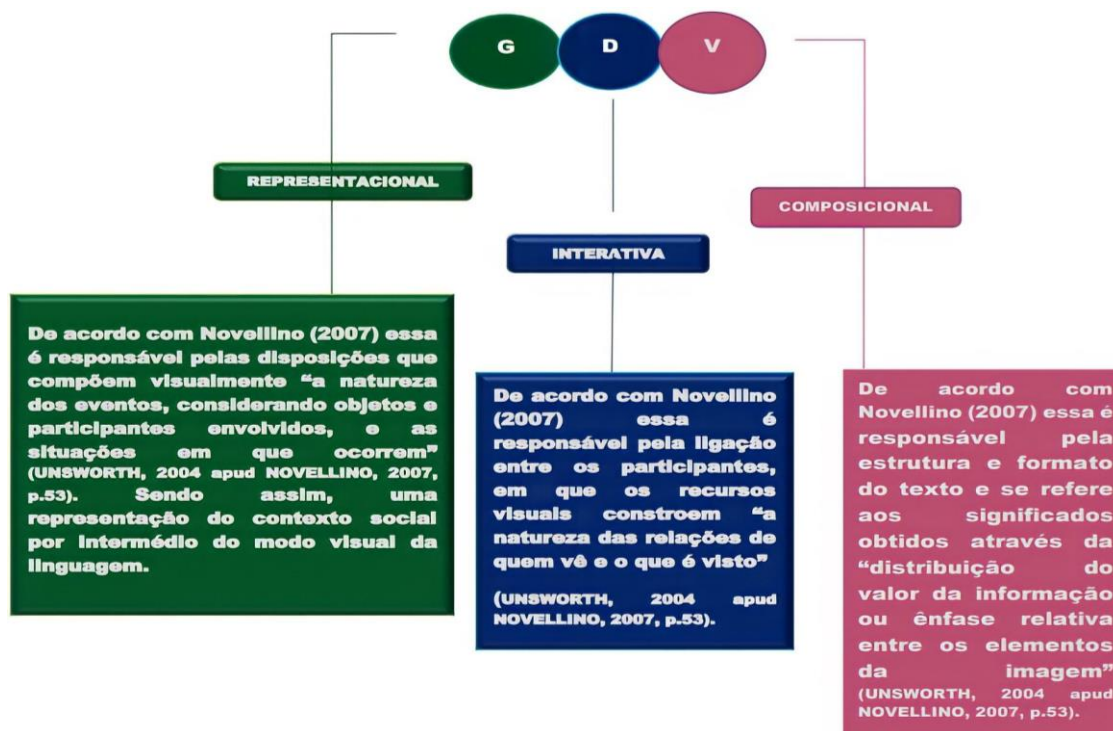


Fonte: adaptado de NOVELLINO (2007).

No **esquema 1**, acima, podemos vislumbrar que Kress e Leeuwen (1996) utilizam as três funções para a linguagem propostas por Halliday (1985) como aporte para fundamentar a sua organização metafuncional, dado que essa efetuará seus sentidos através das mesmas funções. Assim, temos: I) *A função ideacional*: que observa a representação das experimentações do mundo, sendo a linguagem que constrói a experiência humana (HALLIDAY, 2004, p. 29 *apud* ARNT e CATTO, 2010, p. 105), baseando a metafunção representacional; II) *A função interpessoal*: em que o processo de análise centraliza nas interações sociais, observando, assim, “[...] as trocas entre participantes de uma interação, isto é, falante e ouvinte ou escritor e leitor” (NOVELLINO, 2007, p.65) e que alicerça a função interativa; III) *A função textual*: que expressa a estrutura e formato dos textos. Logo, essa tem a função de “[...] trazer combinadas representações inseridas nas interações dentro de tipos maiores de papéis que nós reconhecemos como textos coerentes ou eventos comunicativos” (SILVA, 2016, p.61), baseando, assim, a metafunção composicional.

Em seguida, no **esquema 2**, observamos com mais detalhes cada metafunção proposta por Kress e Leeuwen (1996), a fim de compreendermos como cada uma exerce seu papel perante a análise de imagens.

**Esquema 2** - Mapa mental metafunções de Kress e Leeuwen (1996)



Fonte: adaptado de NOVELLINO (2007).

No **esquema 2**, acima, observamos como as metafunções (representacional, interativa e composicional) são responsáveis pela análise visual, exibindo que cada uma tende a examinar um aspecto, e constituindo juntamente à totalidade de sentidos. No que concerne aos significados representacionais, são observados elementos como: objetos, participantes (não necessariamente humanos) e situações, em processos de ação, de maneira que tais procedimentos são marcados por vetores que direcionam o olhar do leitor (SILVA; RODRIGUES, 2019). Referente aos interativos, são explorados a correlação entre imagem, participantes e leitor, indicando para Kress e Van Leeuwen (2000) o modo como os participantes interagem. Nessa metafunção, são estabelecidas “[...] estratégias de aproximação ou de afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor (um participante que é exterior à imagem), buscando estabelecer um elo imaginário entre ambos” (SILVA, 2016, p.69). Por último, os significados composicionais, que têm como objetivo a organização dos elementos visuais de um texto, integrando elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido (SILVA, 2016). Assim, esta metafunção se responsabiliza pela estrutura do texto multimodal, observando todos os elementos estruturais presentes.

### 2.3.1 Ensino de leitura multimodal na Educação Básica: uma nova perspectiva

Certificando que nos textos multimodais “[...] os seus significados são expostos por meio da utilização de mais de um código semiótico, combinando os códigos visuais e verbais (SCHERRER, 2020, p. 213), compreende-se que o visual não é apenas um adereço, mas é parte constituinte do todo (RODRIGUES, 2011), suscetível não só de complementação, mas de interação para produção de significado. Destarte, a multimodalidade refere-se a uma realidade presente nos textos (KRESS; LEEUWEN, 2006), em que vários modos semióticos se integram, formando uma integralidade composta por “tecidos juntos” (KRESS, 1995). Logo, em se tratando do processo de ensino de leitura na contemporaneidade, o docente precisa compreender que os

textos ganharam novos formatos e que, conseqüentemente, o ato de ler está se tornando mais complexo, uma vez que decodificar a linguagem verbal torna o sujeito um leitor parcial, ser inábil perante as requisições da atualidade, dado que é basilar que o leitor seja capaz de confrontar linguagens (verbal, visual, sonora, gestual) em âmbitos diversificados (BRAGA; RICARTE, 2005), e compreender cada um desses “tecidos” retratados por Kress (1995), percebendo que cada um dispõe de valores ideológicos de acordo com a circunstância estabelecida. Outro aspecto a ser destacado é que o professor precisa reconhecer que todo ser humano é capaz de ler imagens, cores, sons, porque possui competência específica para realizar essa modalidade de leitura, conhecendo que é imprescindível uma educação favorável para efetivação de leitura multimodal, e conseqüentemente contribuindo para aceleração e desenvolvimento dos processos de leitura de textos multimodais (VIEIRA, 2015). Logo, os primeiros passos na esfera educacional devem partir dos educadores que carecem reconhecer que algumas práticas de leituras se tornaram obsoletas, de modo que enquadrar o ato de ler unicamente ao plano verbal é inibir que o discente se desenvolva e compreenda os dados da vida em comunidade. Os docentes que ainda insistem em crer “[...] num modelo de leitura, único e legítimo, corroboram para manter nossa ignorância sobre as práticas de leitura efetivamente realizadas em nossa sociedade” (RODRIGUES, 2011, p.95).

No prisma da GDV, é fundamental apreender que os aspectos visuais exibidos nos textos têm a sua gramática específica para constituição de significados. Elas devem ser vistas e compreendidas como um recurso semiótico no processo/produto do nosso sistema semiótico: a linguagem visual (Kress e van Leeuwen (2006 [1996] *apud* VIEIRA, 2015). Compreendendo, assim, que a leitura dos recursos semióticos deve ser efetivamente realizada, uma vez que em cada uma haverá significações peculiares que possibilitarão entender cada fragmento da composição textual detalhadamente, porque são vários aspectos que expressam a ideia do/no texto. Verifica-se, assim, que há a imprescindibilidade de conceder atenção às multissemieses, levando-se em conta as semioses que são atributos elementares para construção dos textos e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências de leitura. Portanto, o sistema educacional não pode mais permanecer ocultando a aprendizagem da multimodalidade. Precisa, isto sim, promover uma competência comunicativa multimodal, vislumbrando a construção de leitores produtores e consumidores críticos de textos (SILVA; RODRIGUES, 2019), assimilando os subsídios advindos da GDV, que despontam como aporte teórico-metodológico imprescindível para que os professores reconfigurem o seu agir docente, levando em conta que o aluno leitor precisa compreender os sentidos presentes em cada modo da linguagem e sua empregabilidade no texto.

Diante das observações supracitadas, enfatizamos que a leitura de imagens, e de todas as outras semioses, aplicadas ao ensino, colabora para o desenvolvimento de competências leitoras. Dessa forma, proporciona que o discente aprenda a ler, compreender e lidar com todos os textos, mas ainda se faz necessário que a escola esteja ciente de seu papel, repensando no ensino-aprendizagem da linguagem o compromisso para a formação do cidadão crítico, uma vez que isso parece não estar ainda tão perceptível em sala de aula (CORDEIRO; RODRIGUES, 2021).

### **3 A LEITURA MULTIMODAL NO EM: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA**

Ler é experimentar, é vivenciar, é estar apto para atender as exigências de letramento de uma sociedade que vive em constante mudança. Pensando nisso, é esperado, e cogitado, que os componentes curriculares sejam moldados frequentemente, para atender as necessidades que são requeridas aos discentes. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa no EM deve viabilizar o contato e a participação do estudante nas atividades socioculturais, oportunizando novos modos de comunicação/interação, instaurando novas situações comunicativas. Assim, reconhecendo as mudanças sociais, e compreendendo que as práticas de linguagens atuais envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (BRASIL, 2018), porque o ato de ler rompe as camadas da modalidade verbal e se transfaz.

No que tange à etapa do Ensino Médio, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), que se trata de um ciclo crucial para formação do aluno, cooperando para ressignificação do seu modo de pensar, de compreender o mundo, e especialmente, para formar discentes ideologicamente letrados<sup>2</sup> (RODRIGUES, 2013) e responsáveis, a fim de proporcionar experiências que lhes assegurem as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios sociais e uma participação mais plena nas diversas práticas sociais que envolvem o uso das linguagens. Diante disso, inferimos e contemplamos como base (BRASIL, 2018) que as leituras efetuadas por estes jovens devem ser indissociáveis à atualidade, adquirindo novas particularidades, divergindo do que já é visto tradicionalmente. Entretanto, sabemos que nem sempre o que é normatizado funciona na prática,

[...] a realidade de sala de aula, quando nos reportamos ao ensino da leitura, geralmente, desenha práticas escolares em conformidade com a concepção de língua como sistema abstrato de regras, com propostas de atividades dissociadas de situações sociocomunicativas entre os interlocutores em diferentes contextos sociais (MACÁRIO; RODRIGUES, 2018, p. 430).

Alicerçados nesse pensamento, investigamos duas turmas (T1 e T2) de alunos do EM de duas escolas públicas, a fim de verificar e buscar respostas para o seguinte questionamento: de que modo o ensino de leitura multimodal vem sendo concebido pelos docentes que atuam na aula de Língua Portuguesa?

### 3.1 DADOS OBTIDOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DO AGIR DOCENTE

Como foi destacado anteriormente, as observações foram efetuadas em duas turmas de 1º ano do EM de escolas públicas da Paraíba, de modo remoto, (ECIT Deputado Genival Matias [T1] e ECI Raul Córdula [T2]), ambas configuradas conforme a educação integral. Por intermédio dessas investigações, buscamos atentar para alguns pontos:

- 1) Como é efetuado o ensino de leitura;
- 2) Se os textos trabalhados pelos docentes são multimodais;
- 3) Como estes textos multimodais são trabalhados;
- 4) E se a leitura dos aspectos multimodais é efetivada.

Para explorarmos detalhadamente cada ponto, a observação necessitou de cinco encontros, cada um composto por duas aulas (50 min. cada), totalizando dez

---

<sup>2</sup> Street (1984) propõe um modelo ideológico para o letramento, em que as práticas de escrita e de leitura estariam inseridas nos significados culturais e em posições ideológicas. Isto é, as práticas referentes ao letramento são produtos de uma cultura.

aulas em cada turma. Anteriormente à inserção em sala, havia a expectativa de presenciar leituras de textos compostos por multissemióses em alta escala, haja vista que estamos inseridos em um contexto em que se requer dos indivíduos conhecer, ler e compreender textos mais dinâmicos, que já não são constituídos considerando exclusivamente o modo verbal. Também hipotetizamos que encontraríamos professores moldados ao ensino da leitura na contemporaneidade, conseqüentemente preparados para os novos modos da linguagem, e especialmente para as novas atividades de leitura que serão requisitadas aos seus discentes, haja vista que “Entendendo a leitura como elemento constituinte das práticas socioculturais, é válido destacar as novas formas de conceber a leitura em uma sociedade marcada pela diversidade de culturas e de linguagens” (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 25).

Todavia, no decorrer dos encontros foi possível averiguar em ambas as turmas que a leitura de textos compostos por multimodos não é efetuada, restringindo-se apenas ao modo verbal da linguagem. Ressaltamos que na maioria dos casos eram observados textos com imagens, com sons, com cores, contudo nestes eram explorados apenas a representação verbal escrita da língua portuguesa, escanteando-se os outros modos de linguagem. A título de exemplo, temos na T1 o uso frequentemente de músicas que eram utilizadas só para iniciar alguma temática, o uso de tirinhas, memes e charges, em que eram vislumbrados apenas aspectos da modalidade verbal, como: pontuação, acentuação, sinônimos, parônimos e uso dos porquês, conteúdos explorados ao longo dos 5 encontros, assim o texto era utilizado como um pretexto para o ensino da gramática tradicional. Ademais, verificamos na T2 a mesma linearidade no modo de ensino. Havia preponderância apenas dos aspectos verbais dos textos, tais como: conotação e denotação, ortografia etc. Fator que se configura como um problema para o processo de leitura no contexto atual, dado que “A leitura parcial de um texto multimodal apenas na sua vertente de linguagem verbal escrita revela-se insuficiente numa sociedade que se caracteriza pela emergência do modo visual” (SILVESTRE, 2015, p.96).

Ademais, verificamos na T2 a mesma linearidade no modo de ensino. Foram observados no agir docente atenções apenas para os aspectos verbais dos textos, denotando que o ensino da leitura tem evitado a experiência com os multiletramentos, inviabilizando e obscurecendo a leitura que transcende a modalidade meramente verbal, e que adquire constantemente novas configurações. É fundamental evidenciarmos a incoerência na prática docente de se adotar textos multimodais, mas de selecionar exclusivamente a modalidade verbal, porque

Em se tratando de textos multimodais, além dos fatores estruturais, outros recursos de linguagem podem e devem ser explorados nas atividades de leitura, tais como: imagem, cor, textura e tipografia, sendo necessário transitar por diferentes áreas do saber (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 28).

As nossas observações nas aulas de leitura do EM revelaram que os textos multissemióticos ainda não são vislumbrados como uma prática que necessita ser desenvolvida, o que diverge de modo extensivo do que é proposto pela BNCC, haja vista que “Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 498). Como também é observado nos quadros referentes às práticas e habilidades designadas ao campo de linguagens no Ensino Médio, em que vêm apontando como essencial a leitura de textos multissemióticos. Disso decorre o fato de que, apesar de o documento estar em

vigor desde 2018, ainda não fundamenta o agir docente de alguns professores que atuam com o ensino de linguagens no EM.

Outro ponto observado foi que as aulas não atentaram para a leitura como fator extraescolar e fundamental para que o indivíduo possa interagir com textos multimodais, tais como: outdoor, placa de trânsito, grafite, o mundo em si. Fator que coopera como um entrave para o ensino de leitura, uma vez que “A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação” (ANTUNES, 2003, p. 77). Diante disso, enfatizamos que o ensino de leitura meramente verbal é cristalizado nas salas de aula de Língua Portuguesa, verificando-se a carência de uma abordagem multimodal da linguagem e, conseqüentemente, compreendendo que mesmo com tantos aportes teóricos e metodológicos, ainda verificamos pouca empregabilidade desse ensino.

Como observado em nosso estudo, o ensino de linguagens no EM não vem se adaptando às atualizações da sociedade, restringindo-se ao que é mais tradicional, o que penaliza o desenvolvimento dos discentes, haja vista que “Somos seres que, como camaleões, mudamos para atender ao chamado da ocasião e garantir a efetiva permanência entre as matérias que são diversas” (RODRIGUES, 2011, p. 51). Assim sendo, a partir do momento em que deixamos de promover um ensino de linguagens que contemple e prepare o aluno para as alterações sociais, estamos impossibilitando-o da garantia e atuação bem-sucedida nas relações sociais que se efetivam pela linguagem. Restringir o ato de ler meramente ao verbal é impedir que o indivíduo possa construir interpretações através das multissemiotes dos textos, o que é uma prática social que permite os múltiplos letramentos.

### 3.2 SOBRE A LEITURA MULTIMODAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dando continuidade ao estudo, buscamos averiguar como os discentes de ambas as turmas do 1º ano do Ensino Médio compreendem o ato de ler. O que nos motivou pela escolha dessas turmas foi o fato de que, segundo a BNCC, os alunos dessa fase estão sendo preparados para as necessidades de leitura da realidade, já estão inseridos nas novas práticas e, conseqüentemente, aptos para o exercício frente às necessidades atuais. Segundo o documento:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BRASIL, 2018, p. 463).

Nesse momento da pesquisa, hipotetizávamos que por estarem iniciando o Ensino Médio, o ensino de leitura multimodal, nessa fase da Educação Básica, seria mais comum, e que esses estariam entusiasmados com o estudo, e indagadores frente à leitura de textos compostos por multissemiotes. Entretanto, a resposta que tivemos foi diferente. Para confirmarmos o posicionamento deles frente à leitura de textos compostos de multissemiotes, como previsto na BNCC, aplicamos um questionário através do *Google Forms* composto por 5 questões, sendo quatro objetivas e uma aberta, em que as respostas disponibilizadas demonstram:

1. A sua relação com a leitura; (corresponde à questão 1)
2. Se as suas leituras eram meramente verbais ou multimodais; (corresponde à questão 2)



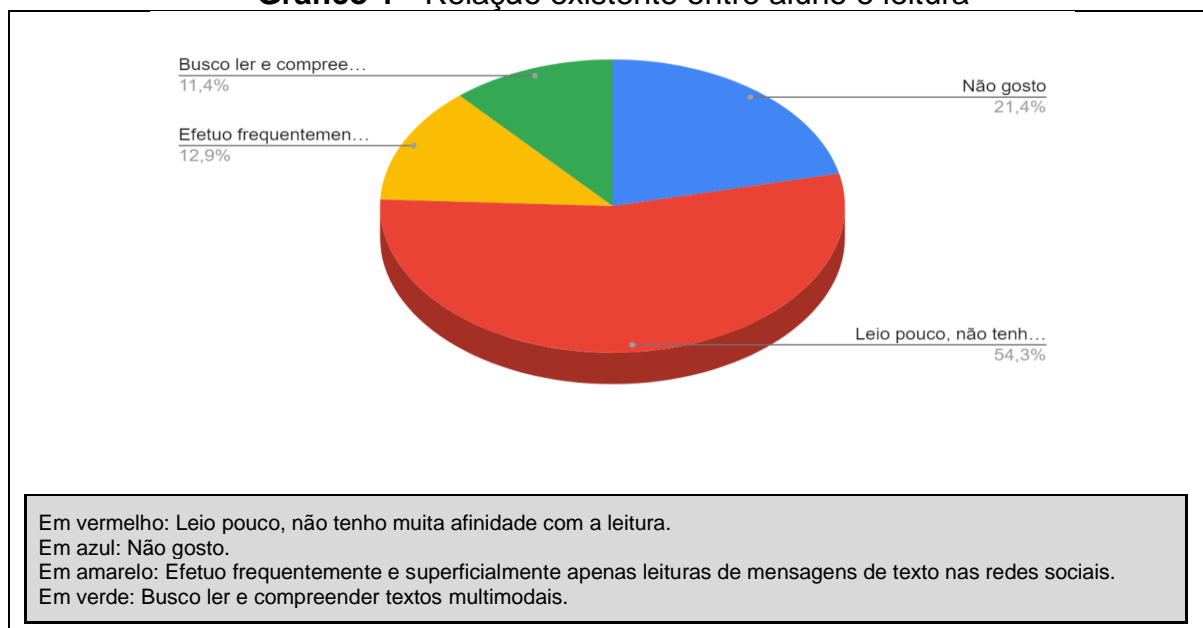
3. Os gêneros textuais mais utilizados para leitura; (corresponde à questão 3)
4. Suas concepções acerca do eixo leitura, considerando a sociedade contemporânea como complexa e multifacetada; (corresponde à questão 4)
5. A visão do aluno sobre o modo como leitura de textos multimodais é efetuada em sala de aula. (corresponde à questão 5)

Com isso foram aplicados 70 questionários, em que todos foram respondidos e evidenciados no decorrer das páginas subsequentes.

### 3.2.1 O discente e a sua leitura

Sabemos que o ato de ler transpassa os muros das escolas e configura-se como uma prática essencial para as atividades sociais. Desse modo, buscamos compreender qual a relação dos discentes com a leitura, considerando o contexto escolar, e precipuamente o extraescolar, a fim de verificarmos se ele se esculpe como um leitor assíduo ou não. A priori, questionamos: “Qual a sua relação com o ato de ler?”. No **gráfico 1** demonstramos o percentual dessa relação aluno x leitura. Observe:

**Gráfico 1 - Relação existente entre aluno e leitura**



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

A partir da primeira resposta, verificamos que o ato de ler dos alunos se volta meramente ao “Leio pouco”. Posicionamento de 54,3% dos alunos consultados, a exemplo daquele que afirma: “[...] não tenho muita afinidade com a leitura”. Esse dado revela que estes alunos não leem assiduamente, como também, indica que os discentes têm em si uma concepção do que é texto e leitura, imposta por algo e/ou alguém, ou adquirida em alguma situação, que faz com que esses desconsiderem os materiais que leem no seu dia a dia, tais como: mensagens, bilhetes, posts, stickers, gifs etc. Portanto, averiguamos que não se trata de ler pouco, mas de quais materiais eles leem com menor frequência.

Em segundo plano, 21,4% dos discentes alegam que não gostam de ler. Esse dado revela que muitos estudantes afirmam não gostar de ler, pois consideram muitas vezes apenas os materiais que veem em sala de aula, como também detêm de sensações e visão que provavelmente foram instauradas durante sua vida escolar. No

entanto, essa resposta é preocupante, uma vez que afirmar não gostar de ler é desconhecer a imprescindibilidade deste ato para convivência social.

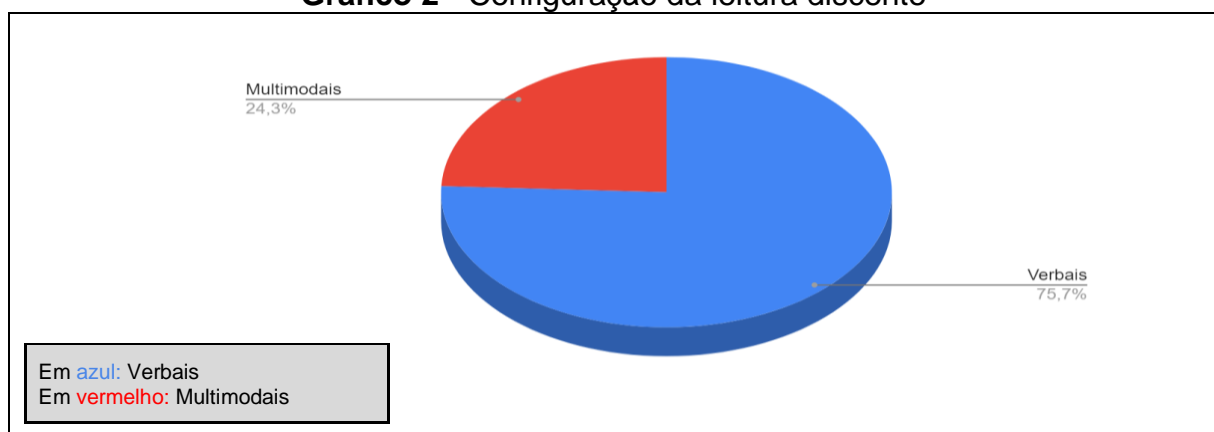
Outro ponto a ser analisado nas respostas é que apenas 12,9% afirmaram efetuar frequentemente e superficialmente apenas leituras de mensagens de texto nas redes sociais. Dado que revela que são poucos os discentes que enxergam a leitura como uma prática social, uma vez que preferem revelar que não gostam de ler, ao invés de afirmar que leem textos diariamente nos meios digitais, materiais que são ricos em multisssemioses, pois são tecidos de figurinhas, gifs, emojis, áudios, cores etc. Assim, entendemos que estes alunos leem muito, entretanto sua percepção é limitada, acreditando provavelmente que leitura só é válida quando realizada a partir de textos meramente verbais, e vistos em sala, isto é, autorizados pela escola.

Por último, apenas 11,4% declaram que buscam ler e compreender textos multimodais, manifestando que são poucos os alunos que concebem a leitura como uma prática para além do verbal. Tendo em vista esses *feedbacks*, que apontam para a escola como produtora de uma concepção de leitura monomodal, influenciando diretamente no posicionamento dos estudantes, reiteramos que é preciso abolir a ideia de uma forma única de linguagem, pois não cabe mais pensar a língua como algo uniforme (RODRIGUES, 2013).

### 3.2.2 Leituras verbais ou multimodais: o que leem os discentes do EM

Não é suficiente sabermos qual o nível de leitura desses alunos, carecemos diagnosticar profundamente o modo como essas leituras vêm sendo efetuadas, quais modos da linguagem são prevalentes nesses textos e particularmente se há leitura factual dos multimodos da linguagem. Para tal, interrogamos os alunos se suas leituras geralmente eram "verbais" e/ou "multimodais". Logo, os discentes marcariam apenas como configuram-se predominantemente os textos que leem. No **gráfico 2** apresentamos o percentual de como figuram essas leituras. Observe:

**Gráfico 2 - Configuração da leitura discente**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Com base nas respostas da segunda pergunta, verificamos que 75,7% dos discentes afirmam que leem materiais configurados meramente pela modalidade verbal da linguagem, o que denota que estão desconsiderando os textos que circulam em sociedade, uma vez que eles consomem textos multimodais frequentemente. Eles estão atentando apenas para os materiais que utilizam em sala de aula. Logo, constatamos que no contexto escolar os discentes não estão sendo preparados para



ler e compreender minuciosamente os textos que circulam na sociedade, uma vez que “[...] o ato de ler tornou-se mais complexo e multifacetado, passando a exigir estratégias leitoras não lineares e, portanto, não afixadas a um modelo ‘engessado’ de leitura e de leitores” (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 25).

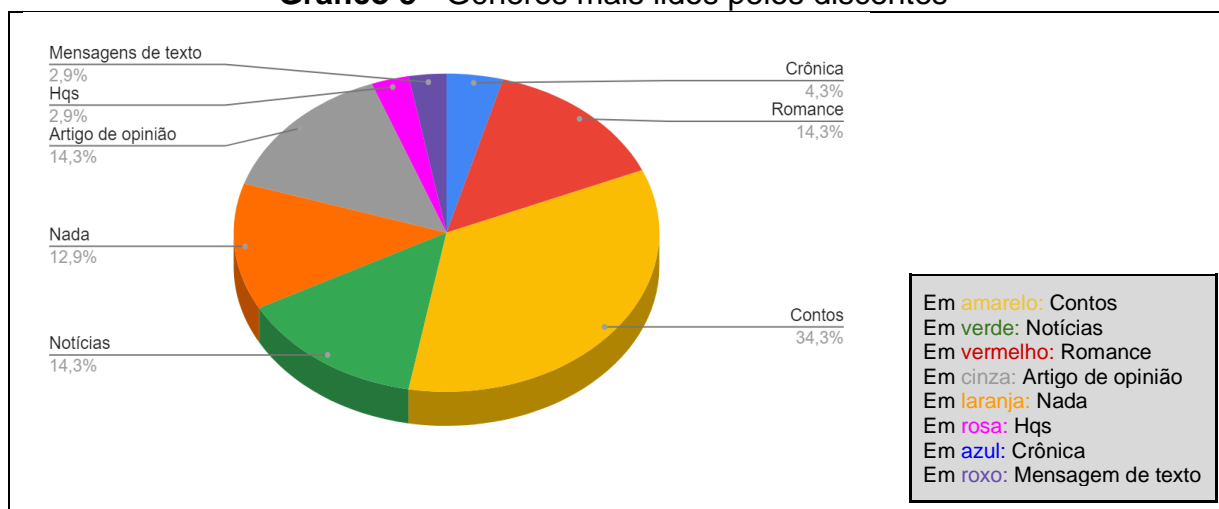
Sabemos que não é suficiente ler e compreender apenas textos verbais, que devemos extrapolar esta barreira que se impõe para muitos indivíduos. Devemos considerar a modalidade verbal em correlação com signos de outras modalidades da linguagem, como a imagem estática e/ou em movimento, o som, a fala etc., considerando que estes o cercam, ou o intercalam/impregnam (ROJO, 2013). Nessa perspectiva, tendo por base essa afirmação, e vislumbrando o contexto escolar como um espaço que apresenta concepções para o estudante, os docentes devem rever a indispensabilidade de trabalhar com materiais multissemióticos, uma vez que as multissemiões não assumem um papel de adjunto nos textos, trazendo exclusivamente um embelezamento para esses, funcionando como um aporte para atrair o leitor, mas atribuem significações específicas, tomando, assim, ares de protagonista, o que antes era apenas um adendo, atualmente mostra-se um formato instrucional, munido de vida própria e apto de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si (OLIVEIRA, 2006).

Por outro lado, apenas 24,3% dos alunos consultados afirmam que leem textos multimodais, revelando que em algum momento escolar o discente teve contato com leituras para além do verbal e/ou que estes consideram os materiais que consomem diariamente, sendo assim construído por várias camadas, e não só pelas instituições de ensino, sendo o ser humano um produto de experiências vividas ao longo de uma trajetória de vida (RODRIGUES, 2017)

### 3.2.3 Gêneros textuais mais utilizados pelos discentes

Ainda nos resta expectativa de que há nas suas leituras extraclasse a presença e conseqüentemente a efetivação e compreensão de textos multissemióticos. Buscando investigar essa hipótese, questionamos acerca dos gêneros textuais que eles costumam ler. Com essa interrogação, buscamos perceber se havia a predominância de gêneros compostos por multissemiões, deduzindo que eles não haviam selecionado a opção "multimodais" apenas por desconhecerem a nomenclatura em evidência. No **gráfico 3**, sintetizamos as suas respostas:

**Gráfico 3 - Gêneros mais lidos pelos discentes**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O questionamento em evidência foi efetuado a fim de revelar se os alunos estavam confusos nas suas respostas, servindo para, de fato, observarmos quais são os textos que eles costumam ler e como esses são configurados. Com base nas respostas apresentadas, foi verificado que 34,3% deles leem contos, texto predominantemente verbal, e muito trabalhado em sala de aula. Sendo assim, esse primeiro dado comprova que o aluno toma como leitura os textos habitualmente vistos no contexto escolar, uma vez que há gêneros que eles usam diariamente e não concebem como um gênero/leitura, como é o caso das mensagens de texto que, nesta pesquisa, assume o percentual de apenas 2,9%, e os HQ que também recebem a porcentagem de 2,9%. Logo, contrariando o que foi/era esperado.

No mesmo viés, observamos a preponderância por textos configurados pela modalidade verbal: 14,3% deles afirmam que leem romances; 14,3% afirmam ler artigos de opinião; 14,3% notícias; e 4,3% crônicas. Diante de tais respostas, confirmamos que eles não estão confusos frente às respostas anteriores, e que veridicamente alguns destes alunos encontram-se inertes no que diz respeito às novas perspectivas de leitura, haja vista que concebem tais leituras unicamente conforme a modalidade clássica de leitura de sala de aula: a expressão verbal da linguagem.

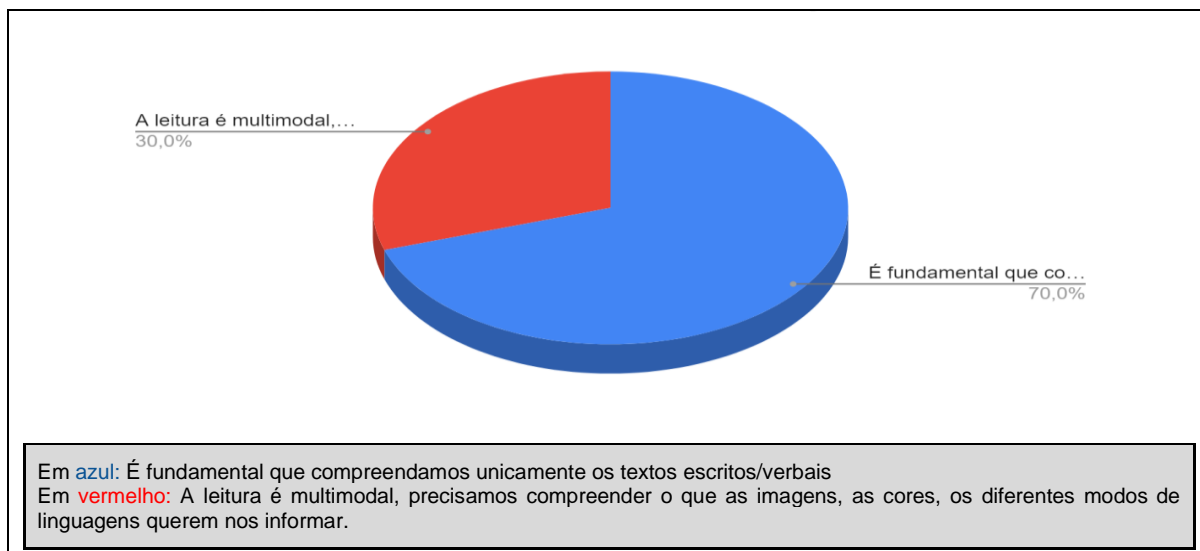
Um dos pontos que também nos chamou atenção foi o fato de 12,9% dos estudantes declararem que não leem nada, o que é um tanto paradoxal, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade que nos impõe leitura constante.

Diante das respostas supramencionadas, percebemos que os discentes ainda se mantêm desatualizados frente aos novos textos e perspectivas de leituras, uma vez que consideram preponderantemente apenas os textos verbais, desconsiderando o fato de que estamos imersos em uma sociedade que a cada dia torna-se mais verbo-visual, em que a imagem e a palavra mantêm uma conexão cada vez mais próxima, sendo assim mais integrada (DIONÍSIO, 2011).

### **3.2.4 Percepção do aluno perante o eixo leitura e o mundo atual**

Intencionando conhecer como os discentes vislumbram o ato de ler em relação ao mundo atual, se apreendem quais são as demandas requisitadas por essa sociedade multifacetada, e principalmente se já alcançam que a leitura multimodal é basilar para contemporaneidade, questionamos se consideram que estamos imersos em um mundo que passa por constantes transformações, e como observam o ato de ler. No **gráfico 4**, apresentamos como o discente vislumbra a leitura. Observe:

#### **Gráfico 4 - Como o discente vislumbra a leitura**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No decorrer das perguntas, verificamos que a frequência e o interesse pela leitura são baixíssimos, predominando o apreço pelos textos unicamente verbais. A partir das respostas dadas ao questionário, percebemos que 70,0% dos alunos afirmaram que é fundamental a compreensão de textos expressos pela modalidade verbal, o que predomina a ideia de que apenas esses são fundamentais para compreensão do mundo atual. A partir dessa afirmação, observamos que os discentes de ambas as turmas T1 e T2 estão com uma visão distorcida acerca do mundo e suas demandas de leitura, uma vez que a multimodalidade é vislumbrada como a principal particularidade dos textos que circundam a atualidade, especialmente nos textos digitais. Nesse viés, Kress (2003 *apud* GUERREIRO; SOARES, 2016, p.185) afirma que “a língua enquanto escrita será progressivamente suplantada pela imagem em diversas áreas da comunicação pública”, sendo fundamental compreendermos que os textos unicamente escritos/verbais não correspondem mais as necessidades contemporâneas, pois não são suficientes “para a construção de um sentido mais global” (DIONÍSIO, 2011, p. 134).

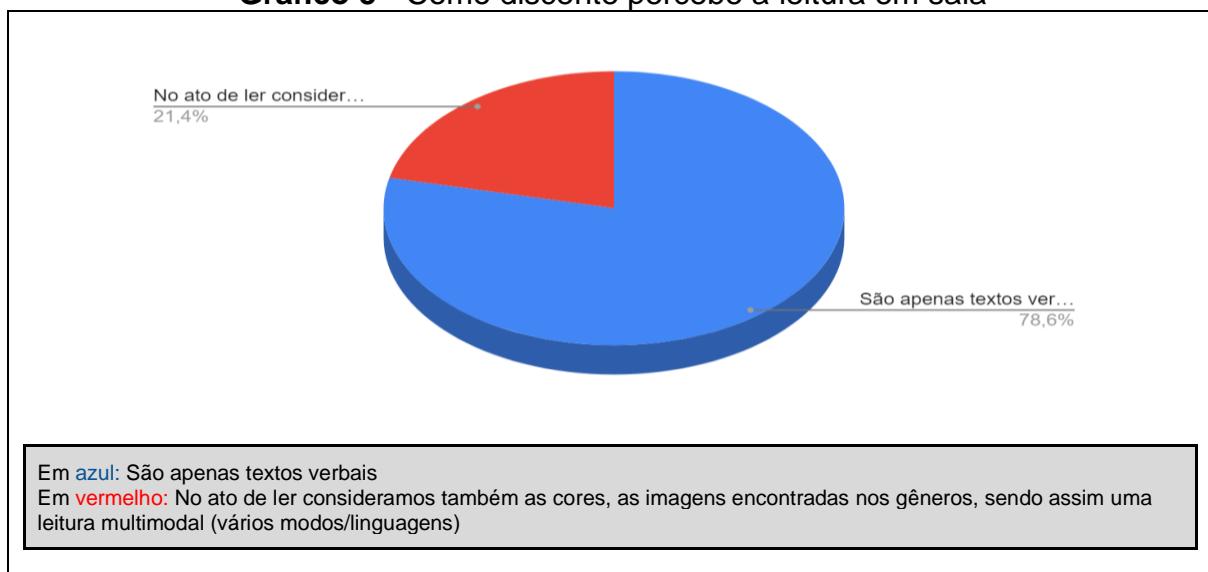
Em contrapartida, 30,0% dos alunos afirmaram que a leitura é multimodal, denotando que, apesar das circunstâncias, em alguma situação, de necessidade ou não, eles adquiriram a ideia de que ler é considerar também as ilustrações, as cores, e tantos outros aspectos fundamentais, ou modos, para compreensão do mundo. Esse dado revelado nos animou, porque observamos que já há um número razoável de estudantes que apreendem a relevância da leitura composta de multimodos, e conseqüentemente que reconhecem a diversidade textual e, principalmente, que demonstram entender que a leitura não é apenas uma prática escolar, mas de uso social (RODRIGUES, 2013).

### 3.2.5 A visão dos discentes sobre a leitura multimodal em sala de aula

Precisamos colaborar para a construção de um sujeito leitor crítico e reflexivo, principalmente no que diz respeito à sua formação educacional, que pense sobre suas práticas intra e extraescolar, que busque evoluir com a cooperação do docente. Desse modo, buscando reconhecer como o discente vislumbra o ato de ler em sala de aula, interrogamos: “No que se refere ao âmbito escolar como são efetuadas as leituras?”. Vale ressaltar que a pergunta em evidência busca apreciar a visão do aluno frente à

relação ensino de leitura - escola - sala de aula. No **gráfico 5**, sintetizamos os dados que refletem as respostas dos alunos colaboradores da pesquisa:

**Gráfico 5 - Como discente percebe a leitura em sala**



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Alicerçados nas respostas dos alunos, apreendemos que 78,6% afirmam que na escola são trabalhados apenas os textos verbais, revelando que realmente não são apreciados os textos tecidos pelas multissemioses. O que nos permite concluir que muitos professores engessam suas aulas, permanecem fixamente no tradicionalismo, e desconsideram que o mundo pós-moderno é configurado por exigências leitoras que se refaz, constituindo-se do entrelaçar de signos gráficos, sons, imagens, cores, entre outros modos. Esses professores evitam o aperfeiçoamento do leitor, uma vez que:

Em tempos de múltiplas linguagens, restringir as atividades de leitura ao modo verbal é privar o aluno de construir significados sociais a partir de situações em que o visual/imagético se torna determinante. Ao contrário do que erroneamente se pode pensar, o trabalho com textos multimodais não deve ser visto como modismo ou, simplesmente, como uma forma de entretenimento, mas como uma possibilidade a mais de promover o aperfeiçoamento das práticas multiletradas dos estudantes, contribuindo, assim, para a potencialização do seu processo formativo de cidadão apto a atuar nas diferentes instâncias da vida social (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 27).

Por outro lado, percebemos que apenas 21,4% desses discentes afirmam que efetuem em sala a leitura multissemiótica, expondo que em algum momento da vida escolar eles efetivaram leituras para além do verbal. Diante dos dados apresentados, compreendemos que a escola tem selecionado os textos predominantemente verbais, sem atentar para os aspectos multimodais. Reafirmamos que é fundamental que esses textos também sejam estudados e explorados pelos discentes. É primordial à conscientização do professor, compreender a permanência das multissemioses intra e extraescolar, atentando-se especialmente ao fato de que é preciso ultrapassar a simples opção de linguagem, pensar na conjunção de modalidades, enxergar a multiplicação de sentidos que devem ser expressos de modo combinatório no texto, porque

O que realmente precisamos ensinar, e entender antes de poder ensinar, é como diferentes letramentos, diversas tradições culturais, combinam essas diferentes modalidades semióticas para produzir significados que são mais do que a somatória do que cada uma delas pode significar em separado. [Isto é] 'multiplicar significação' (LEMKE, 1994 *apud* ROJO, 2012, p. 8)

Portanto, é indispensável atentar aos diferentes constituintes da tessitura do texto que abraçam a disposição gráfica, a tipografia, as cores, enquadramento e muitos outros elementos e, como resultado, preparar os discentes para o mundo globalizado.

### 3.3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A MULTIMODALIDADE TEXTUAL

Compreendendo que no ensino de leitura, as multissemioses são fundamentais para percepção de um mundo globalizado e multissemiótico, reconhecemos que as ações docentes perante esse eixo devem estar entrelaçadas aos surgimentos dos novos multimodos da linguagem, conseqüentemente preparando os alunos para as exigências de leitura da sociedade contemporânea. Assim, podemos asseverar que as intervenções dos docentes devem desprender ao simples conhecimento das teorias, e deslocar-se para prática, haja vista que a contemporaneidade nos obriga a viver envoltos de sons, cores, ilustrações etc. Para esse fim, o professor precisa se manter atualizado sobre os modos de composição dos textos, reconhecendo: o que eles são, para que são utilizados, que recursos empregam e como podem ser integrados; considerando suas formatações, valores e limitações (LEMKE, 2000).

Espera-se que, reconhecendo os aspectos da tessitura textual, o docente estará apto a desenvolver o ensino de linguagens com eficiência. Ainda que, como já sinalizamos, haja uma supervalorização dos textos verbais na prática docente. Assertiva reafirmada a partir da análise dos dados obtidos com as observações realizadas nas duas turmas durante dez aulas, concomitante às respostas dos discentes. Logo, inferimos que não há efetivação de leituras de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa e, se aparecerem, são estudados de modo superficial, muitas vezes utilizados como elementos motivadores para o início dos estudos. Então, a observação realizada atestou que os textos compostos por vários modos da linguagem e consumidos pela sociedade não são estudados em sala de aula.

Com o intuito de investigar o motivo pelo qual esses textos ainda não são apreciados no contexto escolar, como nossa observação revelou, foram entrevistados dois professores de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Para coletar alguns dados, o roteiro de perguntas foi composto por 9 questões, sendo 3 sobre sua formação e atuação, e 6 sobre o eixo leitura, em que as respostas disponibilizadas demonstram:

1. Sua formação e tempo de atuação; (corresponde à questão 1);
2. Se participou de alguma extensão ou programa durante a graduação (corresponde à questão 2);
3. Se possui formação continuada; (corresponde à questão 3);
4. A sua concepção acerca do eixo leitura (corresponde à questão 4);
5. Seu pensamento acerca de como a leitura deve ser efetivada em sala (corresponde à questão 5);
6. Se considera que os seus alunos estão preparados para as demandas de leitura atuais (corresponde à questão 6);
7. Se requisita leituras de textos multimodais (corresponde à questão 7);
8. O que entende por multimodalidade (corresponde à questão 8);

9. Seu entendimento acerca do modo como se deve abordar as multissemioses em sala de aula (corresponde à questão 9);

Os tópicos seguintes foram elaborados de modo que pudessem expor os resultados obtidos a partir das duas entrevistas realizadas com os docentes colaboradores da pesquisa.

### 3.3.1 Aspectos sobre a formação docente

#### A) Ano de formação e tempo de atuação

O ano de formação de cada um, como também o seu tempo de atuação escolar, é de extrema importância, haja vista que é através deste primeiro dado que será possível verificar se esse professor busca manter-se atualizado perante as evoluções com campo dos estudos linguísticos, como também as alterações sociais e novos modos de comunicar-se. Buscando reconhecer algumas caracterizações de cada docente, questionamos: "Você possui formação em Letras-Português? Há quanto tempo você atua em sala de aula?". Observe as respostas:

#### Quadro 1 - Ano de formação e tempo de atuação docente

**Colaborador T1:** Graduado em letras português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) desde 2017, atua desde 2013 por volta do 2º período da graduação. (± 7 anos de atuação)

**Colaborador T2:** Graduada em letras português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desde 1999, atua desde 1997 por volta do 4º período da graduação. (+ 24 anos de atuação)

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Com base nas respostas, pontuamos que são docentes com formações distintas. Consequentemente, as teorias estudadas não são as mesmas, os documentos em vigor também são diversos, denotando que os componentes curriculares estudados voltados à organização do trabalho e do currículo não se configuraram do mesmo modo. Entretanto, reconhecendo que os tempos de formação entre os professores em atuação na educação básica são diversos, que as grades curriculares são mutáveis e variadas, há um sustentáculo que deve ser o mesmo entre eles: buscar constantemente manter-se em formação e atualizado para, assim, formar um discente apto para a contemporaneidade, uma vez que é no processo de interação professor - aluno - escola - tempo que as identidades são formadas.

#### B) Formação docente: programas e/ou extensão durante a graduação

Nos cursos de licenciatura são oferecidas aos licenciandos atividades extracurriculares, tais como: monitorias; programas de incentivo à docência (PIBID e RP); programas de iniciação científica (PIBIC); extensões etc. Com tantas opções de aperfeiçoamento docente, buscamos saber quais foram realizados por ambos os entrevistados. Intencionando saber detalhes da sua formação, interrogamos: "No decorrer de sua graduação, você participou de algum programa e/ou extensão? Em qual área?".

### Quadro 2 - Participação em atividades extracurriculares acadêmicas

**Colaborador T1:** Participei do PIBID (programa institucional de bolsas de iniciação à docência com ênfase no âmbito da língua/linguística e no trabalho com gêneros textuais).

**Colaborador T2:** Participei como monitora em componentes curriculares de linguística.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Considerando tais dados, percebemos que ambos já na graduação buscavam expandir seus conhecimentos, ultrapassando as barreiras do que há apenas na grade curricular do curso, sendo assim cognoscível o desejo de aperfeiçoar-se.

Dando continuidade, no próximo item, compreendendo que é através da formação que os profissionais podem "[...] analisar criticamente as transformações da realidade e agir sobre elas, construindo e praticando novas propostas pedagógicas que estejam voltadas ao atendimento das necessidades populares (SAMPAIO; LEITE, 2010, p.69), questionamos os professores acerca da formação continuada.

#### C) Formação continuada dos docentes

A continuidade na formação docente é constituída como um processo constante, em que o professor vai aperfeiçoando-se para as necessidades que venham a surgir, viabilizando um ensino de boa qualidade. Buscando reconhecer como o docente lida com o processo de aperfeiçoamento em sua formação, questionamos: "Possui formação continuada? (especialização, mestrado, doutorado etc.). O quadro 3 expõe as respostas dos professores:

### Quadro 3 - Formação continuada

**Colaborador T1:** Estou cursando pós-graduação em metodologia do ensino de língua português e literatura pela UNIASSELVI.

**Colaborador T2:** Tenho especialização em literatura e linguística pela UEPB em 2000;  
Especialização em fundamentos da Educação pela UEPB em 2014;  
Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade interamericana de Ciências Sociais- no Paraguay (FICS) em 2017.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Através das respostas cedidas a esse questionamento, é plausível afirmar que os docentes estão em momentos completamente distintos, uma com mais tempo de trabalho e com mais formações, e outro iniciando sua vida profissional, entretanto, observa-se que ambos buscam continuar potencializando suas carreiras profissionais, a partir de formações continuadas. Destarte, fica a indagação: *qual professor efetua o ensino de leitura multimodal?* sendo factível quatro especulações, tais como:

- O colaborador 1 efetua o ensino de leitura multimodal, pois sua graduação foi recentemente e há grande probabilidade de ele ter estudado um pouco mais sobre a multimodalidade textual;



- O colaborador 2 efetua o ensino de leitura multimodal, pois constantemente investe na sua formação continuada;
- Ambos os colaboradores efetua o ensino de leitura multimodal;
- Nenhum dos colaboradores efetua o ensino de leitura multimodal.

### 3.3.2 Como os docentes vislumbram o ensino de leitura

Sabemos que a leitura multissemiótica é imprescindível para inserção na era tecnológica, e para ser introduzida em sala de aula requer dos docentes aplicabilidade e deslocamento do ensino convencional, como também algumas modificações na sua forma de pensar e comportar-se frente às salas de aula, uma vez que

[...] sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de marginalização e exclusão sociais. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 197).

Pode-se dizer assim que o trabalho do professor deve ser realizado por meio de ressignificações. Diante disso, foram efetuados alguns questionamentos sobre a leitura aos entrevistados, a fim de analisarmos seus posicionamentos frente a uma das habilidades humanas mais recorrentes dentre as práticas sociais.

#### A) O que os docentes pensam acerca do eixo leitura

Cada professor terá um pensamento distinto acerca de cada eixo a ser ensinado, mas não tenhamos dúvidas de que, em certos casos, é substancial o entrelaçamento de ideias. Assim, buscando constatar o que é convergente e divergente quanto ao discernimento deles referente ao eixo leitura, questionamos: "Para você, o que é leitura?". Observe as respostas:

#### Quadro 4 - Concepção de leitura para cada docente

**Colaborador T1:** Você me pegou. Assim... Eu acho que leitura é conhecimento, de modo geral é conhecimento, porque é a partir dela que a gente consegue abrir nossa mente para um monte de coisas.

**Colaborador T2:** Bem, aí a questão que depende das situações... A questão é que a gente ler muitas teorias, como Kleiman, que na minha época era mais o que a gente lia. Então a concepção que nós temos de leitura não é a decodificação, é o compreender, é a leitura de mundo que o aluno, ou melhor o leitor vai trazer para dentro do texto que tá lendo; seus conhecimentos de mundo, o que está nas entrelinhas. Então, leitura é isso, é um ato complexo, não de decifrar, mas de compreender o que o texto quer realmente nos passar, qual a mensagem. Então, a leitura é um ato complexo, não é um ato solitário, porque naquele momento você está dialogando com o produtor do texto... Então, leitura, para mim, é isso. E é viajar! Na minha visão é uma viagem.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

A resposta do colaborador T1, inicialmente nos revela uma incerteza de como enxerga a prática de leitura. De modo descontraído, ele declara "Você me pegou",



atribuindo a ideia de que a questão foi feita de modo inesperado, e/ou não havia um pensamento formulado sobre a questão, respondendo de forma insegura. Todavia, ele responde que “ach[a] que leitura é conhecimento”, supostamente, cedendo a uma noção de leitura como princípio para aquisição de informações e aprendizagens. Claro que essa foi nossa interpretação. Ele acrescenta ainda que “é a partir dela que a gente consegue abrir nossa mente para um monte de coisas”. No entanto, voltando a atenção para o nosso objeto de estudo, percebemos que não há correlação com a leitura numa perspectiva multimodal, nem uma ampliação para a necessidade de compreender a leitura num mundo globalizado e composto por vários modos de linguagem.

Diferentemente, a segunda colaboradora, *a priori*, fica um pouco pensativa e logo afirma que a concepção de leitura depende de qual situação estará instaurada: “Bem, aí a questão depende das situações...”. Após uma breve pausa, ela continua afirmando que lemos muitas teorias: “A gente ler muitas teorias, como Kleiman”, buscando fazer um envolto para mostrar que são muitas as concepções que estudamos de leitura que estudamos na graduação, e essas são variáveis: “que na minha época era o mais o que a gente lia”. Acrescentando que a leitura não é um ato de decifrar códigos, “não é decodificação”, mas de compreensão, utilizando-se de vários fatores especialmente dos conhecimentos prévios, a professora enfatiza principalmente a correlação da leitura com o mundo, com a mensagem em sua totalidade. Sendo assim, percebemos que há na fala da professora uma noção da importância do ato de ler na sociedade, e sua imprescindibilidade para a atualidade.

Compreendendo que uma parte dos professores considera que a leitura é uma prática social fundamental, dando continuidade ao estudo, questionamos os professores sobre como eles enxergam a prática de ensino da leitura.

## B) Ensino de leitura em sala de aula

Durante nossa formação, efetuamos muitas leituras, temos contato com muitas teorias, consultamos muitos documentos oficiais que normatizam esse ato em sala de aula, mas ensinar leitura não se restringe apenas ao conhecimento de teorias e normas, é preciso avançar para uma ação docente, compreender que

Vivemos um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade concreta dos professores e da formação docente. Mais do que nunca seria necessário, avançar para novas experiências de formação, considerando a docência e seu exercício sempre como uma resposta contextualizada (NÓVOA *apud* OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.188).

Com o propósito de verificarmos se os dois professores estão buscando novas experimentações e para conhecermos o posicionamento desses, perante o ensino da leitura, perguntamos: “Como a leitura deve ser efetuada em sala de aula?”. Seguem as respostas:

### Quadro 5 - Ensino de leitura em sala de aula: visão do docente

**Colaborador T1:** Eu acho que tem sempre que partir de algo que seja atrativo para o aluno, como memes para iniciar a aula, mas não impor os novos gêneros, utilizar para que apenas atraia o estudante para aula.

**Colaborador T2:** Bem, a prática pedagógica para a gente trabalhar com a leitura,

ela é bem dinâmica, isso aí a gente tem que ter um olhar crítico, porque precisamos pensar nas séries, no público. Para o momento que estou, experienciando o ensino médio, então, como a gente deve trabalhar leitura? Primeiramente, dialogando com seu aluno para descobrir os gostos que eles têm, em seguida ofertar diversos gêneros textuais desde os mais literários, mas também trazer textos que circulam em sociedade, a questão do letramento, ensinar o que é um panfleto sua estrutura, dá o passo a passo das características, o que é uma bula... Assim, trazer muitos gêneros, apresentando o não verbal e os infográficos que falamos tanto. A questão das habilidades de matemática, que é a leitura dos infográficos, prezando sempre pelo diálogo e gostos deles.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Na resposta do colaborador 1, percebemos que a leitura deve iniciar-se a partir de algo atrativo para os discentes (“Eu acho que tem sempre que partir de algo que seja atrativo para o aluno” [...] como memes para iniciar a aula”), relacionando o texto multissemiótico, o meme, diretamente com a ideia de que há gêneros que servem apenas como elementos motivadores para estudo de alguns assuntos. Outrossim, é que para ele não se deve “[...] impor os novos gêneros, utilizar para que apenas atraia o estudante para aula”. Essa atitude revela que certos gêneros textuais figurariam na prática docente do colaborador 1 como iscas que capturariam a atenção dos alunos para os textos que julga apropriados para o ensino. Ação docente que segue na contramão do que propõe Rodrigues (2009), quando sugere que devemos trabalhar com textos que fazem parte da realidade dos alunos, porque cada texto tem seu leitor, e reproduzir o que ele chama de clássico-centrismo é promover a ignorância em sala de aula, é não permitir que se estabeleça a empatia do aluno com o texto, com a leitura. A atitude do professor diverge do que é esperado no contexto escolar atual, em que o trabalho com gêneros multissemióticos não é algo novo, mas que se reinventa a todo tempo em sala de aula, pois fazendo parte do nosso cotidiano, eles permeiam a sociedade e adentram a sala de aula para que sejam explorados (PEREIRA; RODRIGUES, 2019).

Por outro lado, a colaboradora 2 compreende que a forma de efetuar o ensino de leitura é interdependente ao nível escolar, sendo alterado de acordo com as séries. Considerando o contexto do Ensino Médio, ela afirma que é fundamental o diálogo com o discente, buscando saber o que ele gosta. Afirma ainda que é fundamental trazer os mais diversos gêneros, o que denota ser um pensamento coerente com as novas diretrizes para o ensino da linguagem.

Um dado que nos chamou a atenção na fala da colaboradora 2 foi quando ela menciona “o não verbal e os infográficos”. Ficamos animados com essa referência. Entretanto, no decorrer da resposta da docente, percebemos que o que ela chama de não verbal é disposto nas aulas apenas para os alunos verificarem “detalhes” do texto, sem aprofundamento, já que ela enfatiza que vai só “apresentando”, sem trabalhá-lo minuciosamente, o que não é o recomendado para o ensino de leitura multimodal, pois

Ao abordar o imagético do texto, por exemplo, convém deixar claro que a imagem não é um simples adereço do texto escrito, mas que possui cargas ideológicas que transmitem diferentes significados a depender do contexto em que se insere. (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 27).

Como observamos, ainda restam algumas imprecisões de como esse ensino vem sendo efetuado, pois se os discentes precisam estar conectados ao mundo, e um docente afirma que utiliza os novos gêneros para apenas atrair a atenção do aluno para outros assuntos; e outra docente afirma que os outros modos de linguagem são apenas pontuados, evitando um estudo aprofundado; fica evidente que o ensino de leitura multimodal ainda não é encarado como uma necessidade para compreensão do mundo moderno. Diante dessa constatação, buscamos compreender como esses docentes avaliam as demandas de leitura de seus alunos na sociedade contemporânea.

### C) Alunos e demandas de leitura da sociedade atual

É comum a declaração de que os discentes são acomodados, que não gostam de ler e/ou leem minimamente, contudo, em meio a uma gama de textos que nos contornam, seja no contexto virtual, comercial e/ou didático, é mais que incoerente afirmar que os alunos não gostam de ler; pois estes leem e costumam ler muito (RODRIGUES, 2009). Com esse subterfúgio, muitos professores esquivam-se de ensinar e trabalhar genuinamente a leitura, dificultando o processo de construção de um aluno leitor preparado para as precisões de leitura da sociedade. Com isso, almejando saber se os professores colaboradores se encaixavam ou não nesse pensamento equivocado, questionamos: "Você considera que seus alunos estão preparados para as demandas de leitura de uma sociedade globalizada?". Seguem as respostas:

#### **Quadro 6 - Professor – aluno: demandas de leitura de uma sociedade globalizada**

**Colaborador T1:** Não, infelizmente com esse meio tecnológico os alunos deixaram de lado um pouco a prática. Então, assim, é um pouco difícil mesmo que os professores já trabalhem essa modernidade com as ferramentas da tecnologia, essa realidade mais dos computadores, notebooks, mas mesmo assim os alunos deixaram um pouco de lado, principalmente no que compete a interpretação textual, muitos estão acomodados. Na verdade, talvez a culpa seja de modo geral seja com esse avanço tecnológico, que deixou o aluno condicionado a tudo de ser pelo meio digital, né?! Assim, muita gente perdeu a prática da escrita e leitura devido esses avanços tecnológicos.

**Colaborador T2:** Pensando nas práticas de letramento, trabalho muitos gêneros, para que ele aprenda a ler, verbal, e um pouco do não verbal, infográficos, né?! Na ECI trabalhamos as habilidades de propulsão, em língua portuguesa. Então trazemos a leitura matemática de infográficos. Esqueci de incluir um ponto, né?! Quando a gente fala em prática de letramento, a gente tem que partir também para as práticas de letramento no ambiente virtual, e aí a gente vai além. Quando se fala em leitura atrelada a ela não tem para onde correr que tem a prática de escrita e produção, e hoje as produções de mídias... Então trabalho também agregando esses gêneros multimodais, porque eles vivem esse mundo hoje, não é? Mais fora do papel e mais dentro do mundo virtual através de uma tela de celular, principalmente.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

Com a resposta de T1, reconfirmamos o que ao longo das observações já tinha sido constatado, coincidentemente com as resoluções do questionário que os alunos

não estão capacitados para as demandas de leitura da sociedade. Todavia, o que nos preocupa ainda mais é a seguinte afirmação: “infelizmente com esse meio tecnológico os alunos deixaram de lado um pouco a prática”; o que suscita a percepção de que o professor considera as novas tecnologias como um óbice para o ato de ler, restando os discentes para prática. Essa declaração é inquietante, pois se o trabalho docente deve ser constituído de ressignificações que atendam às necessidades atuais da vida em sociedade, e ele vê as mídias como um problema, isto quer exprimir que esse docente não vem buscando se moldar aos avanços próprios da contemporaneidade.

Outro ponto a ser observado é que este colaborador defende que "mesmo que os professores já trabalhem essa modernidade com as ferramentas da tecnologia, essa realidade mais dos computadores, notebooks", é perceptível que este professor considera que dedicar-se a uma prática de ensino de forma moderna e tecnológica é meramente utilizar de dispositivos. No entanto, é preciso que as tecnologias sejam usadas não somente como ferramentas auxiliares das práticas de ensino, mas como objetos de ensino e aprendizagem (LORENZI; PÁDUA, 2012). Para o colaborador 1, a “culpa” é dos avanços tecnológicos que, tornando tudo digital, acarretam na formação do discente que ele não ler, e que “perdeu a prática”. Como vimos em Rodrigues (2009), a afirmação de que o aluno não tem mais o hábito da leitura é uma distorção da realidade, pois essa asserção é paradoxal diante à atualidade, uma vez que não se pode pensar que inserir novas formas de ensino de leitura seja um entrave. Devemos, isto sim, reconhecer que se trata de um avanço, focalizando em conhecer as novas tecnologias, metodologias e especialmente empregar essas na aula de leitura, posto que

Ao contrário do que erroneamente se pode pensar, o trabalho com textos multimodais não deve ser visto como modismo ou, simplesmente, como uma forma de entretenimento, mas como uma possibilidade a mais de promover o aperfeiçoamento das práticas multiletradas dos estudantes, contribuindo, assim, para a potencialização do seu processo formativo de cidadão apto a atuar nas diferentes instâncias da vida social (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 27).

De outro ponto de vista, a colaboradora dois afirma que trabalha com vários gêneros, a fim de que o seu aluno conheça o verbal, adicionando o não verbal e os infográficos. Em mais um momento ela tecla no assunto de adicionar o não verbal e da propulsão matemática, evidenciando que o trabalho com aspectos que ultrapassem o plano verbal é uma habilidade de outro componente, e que inserido nas aulas de português serve como um auxílio e não como um aspecto que deve ser estudado e interpretado detalhadamente. Contudo, ela repensa sua afirmativa e diz que:

[...] quando se fala em prática de letramento, a gente tem que partir também para as práticas de letramento no ambiente virtual [...]. Então trabalho também agregando esses gêneros multimodais, porque eles vivem esse mundo hoje, não é?! Mais fora do papel e mais dentro do mundo virtual através de uma tela de celular, principalmente.

Nesse momento, ela atrela os textos multimodais à internet, mas carecemos assimilar que a leitura multimodal não acontece apenas na internet, mas circunda nosso cotidiano em um encarte de supermercado, em um banner, em um anúncio impresso ou televisivo, nas placas de trânsito, e isso não é modismo, não é nenhuma novidade. Vale destacar ainda, que na resposta, a professora descreve e reflete apenas acerca de suas ações didáticas, mas não se posiciona sobre o que

exatamente questionamos: se os estudantes estão preparados ou não para as demandas de leitura de uma sociedade globalizada.

#### D) Leituras de textos multimodais em sala de aula

Reconhecer como deve ser efetuado o ato de leitura, perceber se seus alunos estão ou não preparados para as demandas leitoras da sociedade é imprescindível, mas não é o suficiente, pois são só opiniões e especulações. Em nosso estudo, buscamos também averiguar se os professores desenvolviam práticas que interrompam as perspectivas cristalizadas, clássicas, de ensino de linguagem, e que sobretudo considerem que ensinar leitura multimodal não é deixar de privilegiar o escrito, nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas contemplar os novos letramentos (BRASIL, 2018). Dessa forma, vislumbrando saber como a leitura é efetuada na aula de linguagens questionamos: "Você requisita dos seus alunos leituras de textos que contemplem multissemioses?". Veja as respostas:

#### Quadro 7 - Leitura de textos multissemióticos em sala de aula

**Colaborador T1:** Sim, desde o início da minha prática, eu venho trabalhando muito o audiovisual. Então, como a escola cidadã integral contempla disciplinas diversificadas, e sempre que eu tinha contato com eletiva, eu levava para o aluno isso aí: a realidade do audiovisual, clipes, curtas metragens etc.

**Colaborador T2:** Sim, sim, requisito sim. Inclusive trabalhei recentemente em um projeto com meus estudantes falando justamente na questão das práticas de letramento e as TDCIS, a partir do século XXI; e a questão dos memes também, gênero que eles usam mesmo, mostrando também como eram os gêneros antes tipo carta e e-mail.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

O colaborador 1 fala que requisita a leitura multimodal desde o início de sua prática docente, mencionando o audiovisual como um recurso para esse exercício e, conseqüentemente, como um artifício de incentivo. Com essa declaração suscita um entusiasmo que logo é afastado pela afirmação: “[...] e sempre que eu tinha contato com eletiva eu levava para o aluno isso aí: a realidade do audiovisual, clipes, curtas metragens etc.”. Logo, é averiguado que ele só trabalha a leitura multissemiótica quando tem contato com disciplinas extracurriculares, deixando entender que nas disciplinas obrigatórias considera apenas a modalidade verbal da linguagem.

No mesmo viés, o colaborador 2 atesta que também requisita a leitura multimodal dos seus discentes, mas revela que “[...] Inclusive trabalhei recentemente em um projeto com meus estudantes”, evidenciando mais uma vez que esse ensino é apreciado nas escolas apenas no contexto de atividades extracurriculares. A professora acrescenta que neste projeto extracurricular trabalharam as práticas de letramento, as TDCIS, e estudou os memes, pois são gêneros que os alunos usam.

O posicionamento de ambos os profissionais da educação é conveniente, entretanto não é o mais satisfatório, uma vez que é elementar “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem, de maneira que os permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica” (THE NEW LONDON GROUP, 2006, p.9 *apud* SILVA, 2012, p. 63). No entanto, nas situações expressas pelos professores colaboradores apenas uma parcela dos estudantes usufrui desse ensino, sendo exclusivamente os que participam das tarefas extracurriculares, disciplinas

eletivas e/ou projetos didático-pedagógicos. Diante disso, sentimos a necessidade de fazer o seguinte questionamento aos professores: “Para você, o que é multimodalidade?”.

#### E) Concepção de multimodalidade para o docente

O professor carece acompanhar as modificações do mundo, pois novas informações e conhecimentos adentram nossas vidas todos os dias, tornando desatualizados muitos fundamentos, o que vai exigir do profissional do ensino atualização constante, buscando se interrogar, rever seus conceitos, sua prática e o que está compartilhando com seus alunos, intencionando aprender cada vez mais. Assim, torna-se fundamental ao professor de língua portuguesa (re)conhecer as potencialidades metodológicas em seu agir docente, especialmente no que diz respeito às leituras, já que o ato de ler e produzir linguagens é também ato social, sendo uma condição imposta pela sociedade (SILVA; RODRIGUES, 2019).

Nessa perspectiva, buscando compreender se esses docentes estão se atualizando frente às novas concepções de ensino de leitura e o fenômeno da multimodalidade textual, observaremos no **quadro 8** suas concepções de multimodalidade:

#### Quadro 8 - Concepção de multimodalidade para o docente

**Colaborador T1:** Me pegou, mas de modo geral a multimodalidade, eu acho, que é quando a gente contempla várias habilidades da língua, como o nome já diz esse contemplar mais de uma habilidade da língua portuguesa, como a leitura, a interpretação, a escrita.

**Colaborador T2:** O multimodalismo, pelas poucas leituras que eu fiz, a gente sabe que é justamente os diversos tipos de textos que circulam no ambiente virtual, pois sabemos que esse termo surgiu na época atrelado a essa questão quando começou a surgir os textos no ambiente virtual, mas o multimodalismo é o que, é os múltiplos tipos de texto, como o infográfico, os tipos de textos... os textos.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2022.

O colaborador 1 demonstra que há uma certa indefinição para ele do que é multimodalidade. Adiante expõe que, de modo geral, “é quando a gente contempla várias habilidades da língua [...] como a leitura, a interpretação, a escrita”. A resposta do docente torna-se vaga e equivocada, uma vez que afirma que a multimodalidade se refere à junção de práticas da linguagem, divergindo do que é esperado, dado que essa conceituação diz respeito à linguagem em seus diferentes modos: em suma a multimodalidade é a definição da combinação de diversos modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo (VIEIRA, 2015). E esses modos dizem respeito à junção de vários aspectos, que podemos visualizar como uma totalidade, um ‘tecer’ junto, fios constituídos de modos semióticos (KRESS, 1995), composto por: modo verbal, visual, sonoro, espacial, entre outros.

A colaboradora 2 declara que o multimodalismo são os diversos tipos de textos que circulam no ambiente virtual. Observando a afirmação é imprescindível que essa seja reavaliada, uma vez que as multissemioses, os textos multimodais, já adentram o contexto social há muito tempo, e não circulam meramente pelo ambiente virtual, dado que podemos observar para além das mídias, textos como: panfletos, outdoors,



cartões de visita, encartes, jornais, rótulos de cosméticos/alimentos e muitos outros, que cercam nossa rotina e que estão presentes de modo impresso e/ou virtual. Como destacamos, não são apenas os textos virtuais que se configuram com mais de uma modalidade da linguagem. Para isso é fundamental pensarmos na multimodalidade como uma particularidade de todo e qualquer texto, em que vários modos são realizados, tais como: imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc. (DIONÍSIO, 2014).

Subsequentemente, a professora T2 diz que “[...] o multimodalismo é o que, é os múltiplos tipos de texto, como o infográfico, os tipos de textos... os textos”, permitindo-nos *a priori* compreender que se refere aos multimodos textuais como sendo tipos de textos, uma tipologia, o que é um equívoco. Sua resposta é desconexa e revela que ela não fala em nenhum momento que concerne aos traços/modos/aspectos de cada texto, o que seria o adequado.

Como percebemos, as respostas dadas pelos professores demonstram que ambos ainda não têm consolidado uma concepção de multimodalidade, denotando que precisam continuar estudando, observando as alterações da vida social e, conseqüentemente, do ensino, com vistas a uma prática transformadora, mais plural e alinhada com a realidade social do alunado.

#### F) Abordagem das múltiplas modalidades da linguagem na aula de língua portuguesa

Sabemos que é relevante para o desenvolvimento dos estudos da linguagem buscar refletir sobre o agir docente dos professores de língua portuguesa. Logo, é imprescindível que o professor domine métodos de abordagem para o ensino de linguagens. Nessa perspectiva, para finalizarmos nosso estudo, buscando compreender como os docentes abordam as multissemioses em sala de aula. Para tanto, interrogamos: "Considerando que estamos imersos em um mundo composto de multissemioses, como abordar as múltiplas modalidades da linguagem na aula de língua portuguesa?"

#### Quadro 9 - Multimodalidade na aula de língua portuguesa

**Colaborador T1:** Pelo menos na minha prática, em alguns anos que me inscrevi no mestre da educação, sempre tinha projetos voltados para isso. Então, eu estava sempre trabalhando questão de poema, de música, o videoclipe, em que os meninos gravaram as interpretações, as músicas, declamação de poemas... Então sempre casava essa questão da leitura com a parte audiovisual, né, de certa forma, essa parte midiática. Como os alunos estão com o celular a todo tempo, por que não usar esses aportes tecnológicos a favor?! Sempre que dava a gente tava trabalhando. Assim como também com outros recursos. A gente vai usando os quiz, e vários outros meios para incrementar o ensino.

**Colaborador T2:** É... a única maneira é justamente através de textos, de diversos gêneros textuais, desde aqueles que nossos estudantes vão necessitar... Os textos escritos em papéis, atualmente e mais ainda intensificamente para realidade que a gente vê hoje os gêneros textuais emergentes do ambiente virtual. Então, o meio que a gente tem é esse: fazer essa oferta, trazer essa realidade para nosso estudante, para dentro das nossas aulas, agregando esses gêneros textuais.

T1 respondeu que efetua a abordagem das múltiplas modalidades da linguagem em atividades extracurriculares: disciplinas eletivas e o projeto Mestres da Educação<sup>3</sup>. Vemos, então, que o trabalho com a multimodalidade, especificamente a leitura de textos compostos por multissemioses, não é contemplado nas aulas de língua portuguesa.

Já T2 declara que abordar as múltiplas modalidades da linguagem é conceder um trabalho com diversos textos, desde os impressos até os digitais, o que é caracterizado como algo imprescindível para o docente que pretende trabalhar a multimodalidade textual nas suas aulas de leitura. Todavia, é fundamental evidenciar que a multimodalidade não supervaloriza o meio digital, como muitos especulam, e que também não é um modismo repentino, mas segue como sendo um contínuo no advento das novas tecnologias.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, discorremos acerca da leitura multimodal nas aulas de língua portuguesa de dois professores colaboradores que atuam no Ensino Médio. Para tanto, iniciamos nossa pesquisa com o intuito de observar se o ensino de leitura vem sendo efetuado na perspectiva da multimodalidade textual e se os alunos de primeiro ano do EM de duas escolas públicas da Paraíba estavam sendo preparados para as demandas de leitura da sociedade contemporânea, que requer dos estudantes habilidades leitoras para além do verbal.

A priori, tínhamos como hipótese que havia muitas teorias acerca desse ensino, no entanto, havia pouca empregabilidade, reduzindo o ensino de leitura ao aspecto meramente verbal, fator que impossibilitava o desenvolvimento leitor do discente. Essa escassez de aplicabilidade ficou comprovada em nossa pesquisa, evidenciando que as multissemioses presentes nos textos são ignoradas e reprimidas, dando visibilidade ao verbal escrito, segregando outros modos da linguagem.

No que concerne à compreensão do modo como o ensino de leitura vem sendo desenvolvido, ficou evidente que eles elegem a leitura verbal como preponderante em suas aulas, escanteando os múltiplos modos da linguagem ou considerando-os, mesmo que de forma equivocada, como adereços de linguagem, sendo, assim, um entrave no desenvolvimento leitor do aluno. Foi evidenciado também que há uma ideia preconceituosa por parte de alunos e professores de que os estudantes leem pouco e que suas leituras são meramente verbais. Outro aspecto revelado foi que o ensino de leitura, na perspectiva da multimodalidade textual, quando ocorre é em atividades extracurriculares.

O ensino de leitura multimodal é uma prática indispensável, uma vez que é por intermédio dela que o discente compreenderá os textos que circulam na sociedade. Diante disso, é fundamental que os docentes reconheçam e utilizem esses materiais em sala de aula e não apenas em atividades eletivas, porque não podemos mais concordar com a ideia de que os textos verbais são os únicos que se colocam como

---

<sup>3</sup> O Prêmio Mestres da Educação PB é voltado a professores em efetivo exercício de suas funções, com carga horária de sala de aula registrada no Sistema Saber e lotados em escolas da Rede Pública Estadual da Educação Básica, e tem como intuito valorizar os professores da rede pública estadual da Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por práticas pedagógicas inovadoras e bem sucedidas que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2021)



práticas sociais no mundo atual, haja vista que nos deparamos cotidianamente com textos tecidos por múltiplas semioses e, muitas vezes, em maior escala, sendo relevantes na vida em sociedade. Outro ponto a ser considerado é que a ideia de que as multimodalidades são apenas adornos textuais é implausível. Os multimodos dos textos assumem papéis valorosos na produção dos sentidos, possuindo suas próprias significações.

Finalmente, enfatizamos que o olhar atento para o fenômeno da linguagem contribui sobremaneira para o ensino da leitura, que se volta para os diversos suportes e textos que surgem mediante as mudanças tecno-sociais, ampliando as possibilidades do leitor, convocando novos letramentos, reconfigurando enunciados/textos/discursos. E o professor é um privilegiado, quando se insere nesse entendimento. Ele pode fazer a diferença na promoção do aprimoramento leitor do seu alunado.

Assim sendo, desejamos que nossa pesquisa colabore para modificação dessa realidade nas escolas, possibilitando a reflexão do docente sobre o ensino de leitura e da multimodalidade textual e, conseqüentemente, compreendendo que há uma escassez de leitura sobre multimodalidade, mas que, por outro lado, há uma infinidade de textos multimodais que circulam na sociedade, que nossos alunos fazem uso em suas práticas cotidianas de leitura. Com isso, esperamos que a práxis identificada nesta pesquisa possa ser alterada, partindo, assim, para uma mediação multimodal.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARNT, Janete Teresinha; CATTO, Nathalia Rodrigues. **Entre funções e metafunções: estudo comparativo entre Jakobson e Halliday**. Campus Catalão: UFG, 2010.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRAGA, Denise B.; RICARTE, Ivan L. M. **Letramento e tecnologia**. Campinas, SP: Cefiel, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHAUÍ, Marilena. A linguagem. *In*: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000, p.172-190.

CORDEIRO, Danúbia Barros; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Práticas discursivas na aula de leitura: mudanças significativas para o ensino de linguagem. Campina Grande: **Discursividades**, 2021.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FEIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, São Paulo, V.15, n.42, maio./ago. 2001.

GUERREIRO, Anderson.; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. Texto Digital, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p.185-205, 20 dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2016v12n2p185/33189>> . Acesso em: 03 mar. 2022.

KRESS, Gunther. Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation. *In: National Association for the Teaching of English*. London: National Association for the Teaching of English. 1995.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 1996.

LEMKE, Jay. Multimedia Demands of the Scientific Curriculum. **Linguistics and Education** 10 (3). New York, 2000, p. 247-271

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I. *In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.)*. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54.

MACÁRIO, Rosely de Oliveira; RODRIGUES, Linduarte Pereira. **A Leitura na educação de jovens e adultos**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

NOVELLINO. Marcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. Rio de Janeiro: PUC, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 47(1): 91-117, 2006.

PEREIRA, Maria Sandra; RODRIGUES, Linduarte Pereira. **A leitura de gêneros multimodais quadrinizados**. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. **Sociopoética**, 2009, p.1-16.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **Vozes do fim dos tempos**: profecias em escrituras midiáticas. João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Leitura e literatura na prática docente: considerações acerca do letramento literário. *In*: JÚNIOR, L. A. S. OLIVEIRA, A. P. (Orgs). **Literatura e ensino**: reflexões e propostas. Natal, RN: EDUFRRN, 2013, p.107-127.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Por uma linguística da prática. *In*: ATAÍDE, Cleber *et al.* (Orgs.). **40 anos do GELNE**: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura. São Paulo: Blucher, 2017. p. 69-90.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Multiletramentos e as TICs**: escol@conect@d@. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva, **Alfabetização tecnológica do professor**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SCHERRER, Lara Nascimento. **Contribuições da gramática do design visual para o ensino da leitura**: sinalizações apontadas pela análise de uma campanha educativa. Lavras-MG: Revista Devir Educação, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UECE, 2016. (Tese de Doutorado)

SILVA, Simone Batista. **As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa do ensino básico**: reflexões iniciais.

Revista X, Paraná, v. 1, 2012, p. 61-75. Disponível em:  
<<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/28275/19376>.> Acesso em: 06/01/2022

SILVA, Maria Gorette Andrade; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Multimodalidade e gramática do design visual: possibilidades metodológicas para o ensino de leitura. *In*: SOUZA, Marques de Souza; JUNIOR Ivo Di Camargo (Orgs). **Outros ensaios sobre leitura**: vozes, experiências, reflexões. São Paulo, Mentis Abertas, 2019, p. 25-42.

STREET, Brian. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, MA: C.U.P. 1984.

VIEIRA, Josenia. O papel das metáforas visuais no discurso *In*: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Orgs.). **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico- Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

SILVESTRE, Carminda (Orgs.). Multimodalidade e literacia. *In*: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Orgs.). **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico- Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 95-112.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AO ALUNO

### 1) Qual a sua relação com o ato de ler?

- Leio pouco, não tenho muita afinidade com a leitura.
- Não gosto.
- Efetuo frequentemente e superficialmente apenas leituras de mensagens de texto nas redes sociais.
- Busco ler e compreender textos multimodais.

### 2) Suas leituras geralmente são:

- Verbais
- Multimodais

### 3) Quais são os gêneros que você costuma ler?

(Questão aberta)

### 4) Considerando que estamos imersos em um mundo que passa por constantes transformações, como você observa o ato de ler?

- É fundamental que compreendamos unicamente os textos escritos/verbais
- A leitura é multimodal, precisamos compreender o que as imagens, as cores, os diferentes modos de linguagens querem nos informar.

### 5) No que se refere ao âmbito escolar como são efetuadas as leituras?

- São apenas textos verbais
- No ato de ler consideramos também as cores, as imagens encontradas nos gêneros, sendo assim uma leitura multimodal (vários modos/linguagens)

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE**

### **BLOCO I - Sobre o professor**

- 1) Você possui formação em Letras-Português? Há quanto tempo você atua em sala de aula?
- 2) No decorrer de sua graduação, você participou de algum programa e/ou extensão? Em qual área?
- 3) Possui formação continuada? (especialização; mestrado; doutorado; etc.)

### **BLOCO II - Sobre leitura**

- 1) Para você, o que é leitura?
- 2) Como a leitura deve ser efetuada em sala de aula?
- 3) Você considera que seus alunos estão preparados para as demandas de leitura de uma sociedade globalizada?
- 4) Você requisita dos seus alunos leituras de textos que contemplem multisssemioses?
- 5) Para você, o que é multimodalidade?
- 6) Considerando que estamos imersos em um mundo composto de multisssemioses, como abordar as múltiplas modalidades da linguagem na aula de língua portuguesa?

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu firmamento e minha força, por me preparar ao longo desses anos e me sustentar diante deste processo.

À minha família, meu sustentáculo, por me incentivar, e por me ensinar a ser persistente e resiliente.

Ao professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, orientador, por todo auxílio, dedicação, atenção e por incentivar a pesquisa acadêmica.

Aos docentes e discentes do 1º ano do Ensino Médio, pela voluntariedade e participação nesta pesquisa.

Aos professores examinadores, Marcelo Vieira da Nóbrega e Maria Gorette Andrade Silva, que aceitaram participar da banca de defesa deste trabalho de conclusão de curso, colaborando com o aprimoramento do texto final.

À Universidade Estadual da Paraíba, pela viabilização da minha formação.

A todos que colaboram para realização desta pesquisa e para a concretização de minha formação acadêmica.