

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

TAIANE DA SILVA LIRA RIBEIRO

**CONHECIMENTO E USO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE
LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

João Pessoa - PB

2023

TAIANE DA SILVA LIRA RIBEIRO

**CONHECIMENTO E USO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE
LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa 1: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Rosário de Mello

João Pessoa - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R484c Ribeiro, Taiane da Silva Lira.
Conhecimento e uso de textos multimodais no ensino
de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental /
Taiane da Silva Lira Ribeiro. - João Pessoa, 2023.
165 f. : il.

Orientação: Fernanda Rosário de Mello.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de leitura. 2. Ensino fundamental - Anos
finais. 3. Ensino - Multimodalidade. 4. Leitura -
Textos multimodais. I. Mello, Fernanda Rosário de. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 37:028(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA

TAIANE DA SILVA LIRA RIBEIRO

Aos vinte e dois dias do mês de março de dois mil e vinte quatro (22/03/2024), às 09h, realizou-se o exame de defesa da mestranda TAIANE DA SILVA LIRA RIBEIRO, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*CONHECIMENTO E USO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva (UESPI/PPGL), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Insuficiente ()

Reprovada ()

Observações sobre o exame: A pesquisa atendeu os requisitos do Programa e contribui com o estado da arte. A mestranda atendeu os ajustes solicitados pela Banca, devendo proceder a uma revisão textual definitiva.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 22 de março de 2024.

Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Eliana V. da Silva Esvael
(Examinadora)

Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva
(Examinador)

A Deus. A minha família amada, em especial a minha mãe Raimunda Maia da Silva, ao meu pai Onaldo Lira Ribeiro e ao meu esposo Hellidy Maciel de Sousa. A todos os professores que contribuíram para a minha formação – aqui considero toda a minha trajetória acadêmica do Ensino Infantil até o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE). À Prof. Dra. Fernanda Rosário de Mello, minha admirável orientadora. À Coordenação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba. A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desse trabalho. Essa conquista é nossa!

(...) precisamos conhecer a materialidade dos recursos, a matéria que usamos para produzir sentido. Um escultor que não entende o potencial do material com que trabalha está em extrema desvantagem em sua tarefa (Kress, 2003, p. 32).

AGRADECIMENTOS

Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus (1 Tessalonicenses 5:18).

Por tudo o que tens feito, por tudo o que vais fazer, por tuas promessas e tudo o que és; eu agradeço, primeiramente, a Deus. Ele que tem sido a minha força, o meu descanso, a esperança de que tudo dará certo. Nele espero e confio!

Também destino um agradecimento especial a minha mãe, Raimunda Maia da Silva e ao meu pai, Onaldo Lira Ribeiro. Eles não tiveram a oportunidade de estudar mas, viram em seus filhos a realização desse sonho. Sempre nos incentivou (eu e meus quatro irmãos) a seguir os estudos com compromisso e muita dedicação.

Reforço ainda meus agradecimentos a minha mãe, que vendo o meu sonho de cursar mestrado como realização pessoal, acadêmica e profissional; decidiu sonhar junto comigo. E desde a leitura do primeiro edital de seleção que decidi concorrer tem me acompanhado de perto e vivido comigo as mais variadas emoções: ansiedade, insegurança, noites mal dormidas, frustrações, reprovações, aprovações. Participei de uns quatro processos de seleção até conseguir ingressar no curso de mestrado e independentemente do resultado continua a me encorajar e aumentar a minha fé de que tudo acontece no tempo de Deus.

Ao meu esposo Hellidy Maciel de Sousa, que motivou a me inscrever nesse processo e continuou a me encorajar durante todo o curso. Assistiu desde a entrevista para ingresso no curso, por várias vezes passou a tarde assistindo aulas comigo, assistiu os momentos de qualificação e defesa; sempre acreditando na realização desse grande sonho: concluir o mestrado com êxito.

Aos meus irmãos (Selvina, Onário, Mariane e Jaianne) pelo apoio e por acreditarem em mim quando eu mesma descreditei!

As minhas sobrinhas amadas (Esther Lira, Elisa Lira e Ayla Lira), por serem alegria e amor em minha vida.

A Mônica Alves da Silva, amiga da graduação para a vida, cultivamos juntas o sonho de cursar mestrado, por várias vezes viajamos até Teresina – PI e Porto Nacional – TO para participarmos de seleções para ingresso até sermos aprovadas. Não foi fácil, muitos descreditaram, mas, seguimos motivando uma a outra e estamos conseguindo realizar nossos sonhos.

Aos meus colegas de trabalho da 15ª Gerência Regional de Educação, Corrente – PI, da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Gurguéia e da Unidade Escolar Hermínio

Barreira por compreenderem as vezes que cheguei mais tarde, que saí mais cedo ou que me ausentei para atender as demandas do mestrado.

Aos gestores das escolas envolvidas neste estudo por terem nos ajudado a conscientizar os docentes quanto importância da colaboração por meio da entrevista realizada pelos questionários online e, em especial, aos docentes que colaboraram por sua enorme contribuição para realização deste trabalho.

Aos meus colegas de curso, em especial, Solange Maria Pereira da Silva, Tatiana Ramalho Barbosa, Antônio Edinaldo de Oliveira, Jane Gomes de Andrade, Nathalia Aquino e Silva aos quais pude recorrer para compartilhar dúvidas, anseios e solicitar dicas, orientações; sempre sendo atendida com muito carinho, empatia e com palavras de motivação.

De modo muito especial, agradeço a minha admirável orientadora do mestrado, a Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello, que desde a etapa de seleção para ingresso – a banca de avaliação da entrevista, constituída de apresentação e arguição do Pré-Projeto – vem acreditando em mim e contribuindo de forma tão significativa para a minha maturidade acadêmica. Gratidão por suas excelentes orientações para melhoria deste trabalho. É incrível o seu olhar crítico, reflexivo, enriquecedor por meio de apontamentos tão pertinentes. Gratidão pela sensibilidade para compreender minhas limitações referentes ao meu letramento acadêmico e às minhas necessidades pessoais. Minha eterna gratidão por ter me dado à chance de chegar até mais um momento de defesa deste trabalho. Que você possa continuar abençoando vidas através do seu trabalho.

Agradeço a minha banca, composta pela Profa. Dra. Eliana da Silva Esvael – que contribuiu durante significativamente na minha trajetória no mestrado estando Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – UFPB e como professora da Disciplina Leitura e Ensino e principalmente na minha qualificação e defesa para a melhoria deste trabalho. A leveza com que sempre direcionou sua atenção sempre que precisei e a pertinência dos seus apontamentos me cativaram –, e pelo Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva – que sou eternamente grata por atender minhas solicitações com tanto carinho, apoio e dedicação quando Coordenador Pedagógico do Curso de Graduação em Letras/Português, do NEAD/UESPI me assumindo como orientanda durante o meu processo de colação de grau em separado para que eu pudesse assumir um concurso público e por mais uma vez aceitar se fazer presente em momentos tão significativo para minha trajetória acadêmica e profissional: qualificação e defesa da minha dissertação – cujas considerações e contribuições contribuíram significativamente para melhoria desta dissertação.

A coordenação e a Secretaria do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pela atenção, esclarecimentos, orientações e agilidade no atendimento das minhas solicitações.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE): Profa. Dra. Eliana da Silva Esrael, Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva, Prof. Dr. Jogervaldo de Souza Silva, Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena, Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete, Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz e Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva; por todo o conhecimento compartilhado, pelas orientações e pelas palavras de motivação e incentivo. Cada um do seu modo contribuiu significativamente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desse trabalho, muito obrigada!

RESUMO

A leitura de textos multimodais ainda é pouco explorada nas práticas de leitura propostas pelos docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Ribeiro, 2016). Frequentemente, presenciamos o compartilhamento de angústias e inseguranças por muitos colegas de docência, que revelam a ausência e/ou insuficiência na formação inicial e continuada com foco no trabalho com textos multimodais. Nesse contexto, definimos nosso objeto de estudo a leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir do trabalho dos docentes de Língua Portuguesa das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI. Como ponto de partida da nossa reflexão, tomamos as seguintes questões: Qual o conhecimento teórico-metodológico desses professores para o trabalho com leitura de textos multimodais? Quais os avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais adotadas pelos sujeitos da pesquisa? Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar o conhecimento e o uso de textos multimodais no ensino de leitura dos anos finais do ensino fundamental pelos docentes de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI. E como objetivos específicos: i) – analisar a percepção teórica dos docentes de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da multimodalidade e dos textos e leituras multimodais; ii) identificar se os sujeitos desta pesquisa conhecem as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais nos anos finais do Ensino Fundamental; iii) investigar se e como as práticas de leitura adotadas contemplam a leitura de textos multimodais a fim de identificar possíveis avanços e/ou desafios. Para esta pesquisa, tomamos como base as discussões de Ribeiro (2016; 2021) sobre leitura e textos multimodais partindo da premissa de que todos os textos são multimodais e também estabelecemos um diálogo com alguns autores, como Dionísio e Vasconcelos (2013) que apresentam alguns aspectos importantes que podem orientar e facilitar a leitura de textos multimodais e Barros (2009) que apresenta estratégias fundamentais para a leitura de textos multimodais dentre outros e; com documentos oficiais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) e Currículo do Piauí (Brasil, 2020). Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa (Guerra, 2014), exploratória (Prodanov; Freitas, 2013). O campo de pesquisa deste estudo abrangeu 09 (nove) escolas públicas da Rede Estadual de Ensino jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídas em 07 (sete) municípios. Como sujeitos da pesquisa, colaboraram 20 (vinte) docentes de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental lotados nas escolas campo. Como procedimentos técnicos e instrumentos de coleta de dados, utilizamos pesquisa bibliográfica, levantamento por amostragem, realizado por meio da aplicação de questionário semiestruturado online via *Google Forms*. Os resultados apontam que o conhecimento teórico-metodológico dos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI para o trabalho com leitura de textos multimodais ainda é muito precário e insuficiente, o que pode comprometer sua prática em sala de aula. A partir desses resultados, elaboramos uma proposta didática com o intuito de contribuir com o ensino de leitura de textos multimodais; proposta essa materializada em um Caderno Pedagógico constituído por unidades temáticas por meio das quais propomos reflexões teórico-metodológicas acerca da leitura de textos multimodais.

Palavras-chave: Multimodalidade; Leitura de textos multimodais; Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The reading of multimodal texts is still little explored in the reading practices proposed by Portuguese language teachers in the final years of elementary school (Ribeiro, 2016). We often witness the sharing of anxieties and insecurities by many teaching colleagues, which reveal the absence and/or insufficiency of initial and continued training focused on working with multimodal texts. In this context, we define our object of study as the reading of multimodal texts in the Final Years of Elementary School, based on the work of Portuguese language teachers at schools under the jurisdiction of the 15th GRE, Corrente – PI. As a starting point for our reflection, we took the following questions: What is the theoretical-methodological knowledge of these teachers when working with reading multimodal texts? What are the pedagogical advances and/or innovations regarding the reading practices of multimodal texts adopted by the research subjects? Thus, the general objective of this research is to investigate the knowledge and use of multimodal texts in teaching reading in the final years of elementary school by Portuguese language teachers who work in Final Years of Elementary School classes in schools under the jurisdiction of the 15th GRE, Current – PI. And as specific objectives: i) – analyze the theoretical perception of Portuguese language teachers in the Final Years of Elementary School regarding multimodality and multimodal texts and readings; ii) identify whether the subjects of this research know the proposals and guidelines of the BNCC, the Piauí Curriculum, and/or other documents for working with the reading of multimodal texts in the final years of Elementary School; iii) investigate whether and how the reading practices adopted include the reading of multimodal texts in order to identify possible advances and/or challenges. For this research, we took as a basis Ribeiro's discussions (2016; 2021) about reading and multimodal texts based on the premise that all texts are multimodal and we also established a dialogue with some authors, such as Dionísio and Vasconcelos (2013) who present some important aspects that can guide and facilitate the reading of multimodal texts and Barros (2009) who presents fundamental strategies for reading multimodal texts among others and; with official documents the National Common Curricular Base (BNCC, Brasil, 2018) and Currículo do Piauí (Brasil, 2020). To achieve the proposed objectives, the research used a qualitative (Guerra, 2014), exploratory (Prodanov; Freitas, 2013) approach. The research field of this study covered 09 (nine) public schools of the State Education Network under the jurisdiction of the 15th GRE, Corrente – PI that offer the Final Years of Elementary Education, distributed in 07 (seven) municipalities. As research subjects, 20 (twenty) Portuguese language teachers who work in Final Years of Elementary School classes in rural schools collaborated. As technical procedures and data collection instruments, we used bibliographical research, sampling survey, carried out through the application of a semi-structured online questionnaire via Google Forms. The results indicate that the theoretical-methodological knowledge of Portuguese language teachers in the Final Years of Elementary Education in schools under the jurisdiction of the 15th GRE, Corrente – PI for working with reading multimodal texts is still very precarious and insufficient, which can compromise their practice in the classroom. Based on these results, we developed a didactic proposal with the aim of contributing to the teaching of reading multimodal texts; This proposal is materialized in a Pedagogical Notebook consisting of thematic units through which we propose theoretical-methodological reflections on the reading of multimodal texts.

Keywords: Multimodality; Reading multimodal texts; Final Years of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2010)	19
Figura 2- Algumas charges analisadas por Ribeiro (2016).....	20
Figura 3 – Alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2019)	21
Figura 4 – Alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2021)	22
Figura 5 – Gráfico de linhas e infográfico	24
Figura 6 – Modos semióticos.....	25

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Em que ano você concluiu sua formação?	45
Gráfico 2 – Há quanto tempo trabalha como docente de Língua Portuguesa?	45
Gráfico 3 – Participa ou participou de cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários que abordam a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital?	46
Gráfico 4– Em sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor representa a definição de leitura?	51
Gráfico 5 – Conhece as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital nos anos finais do Ensino Fundamental?	52
Gráfico 6 – O que você entende por multimodalidade?	53
Gráfico 7 – Na sua opinião, quais características classificam um texto como um texto multimodal?	55
Gráfico 8 – Considerando as mais diversas situações e campos de atuação social que você vivencia no dia a dia, indique os gêneros textuais com os quais você tem contato e considera como um texto multimodal:.....	56
Gráfico 9 – Em qual meio de veiculação, predominantemente, você tem contato com textos multimodais?	57
Gráfico 10 – Dos gêneros abaixo, quais os que você mais lê na internet?	58
Gráfico 11 – Texto multimodal são os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem,	

mas também outras, como som e movimento. Você costuma explorá-los em sala de aula?	59
Gráfico 12 – As atividades de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola onde você atua abordam questões que exploram, de modo interessante e atrativo, gráficos, imagens, cores, formatos, dentre outras linguagens presentes no texto?	63
Gráfico 13 – Para o trabalho de leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que gêneros textuais você considera mais importante? (Enumere os gêneros a seguir do mais importante ao menos importante).	65
Gráfico 14 – Ao trabalhar com textos multimodais, você utiliza autores e/ou estudos de teóricos como referência básica para subsidiar sua prática pedagógica?	67
Gráfico 15 – Na escola onde você atua, é possível destacar avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais?	71

QUADROS

Quadro 1 – Alguns conceitos de textos multimodais	17
Quadro 2 – O tratamento das práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão	29
Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental que mobiliza a Multissemiose/multimodalidade	30
Quadro 4 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º ano – BNCC (2018)	30
Quadro 5 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º e 7º ANOS – BNCC (2018)	31
Quadro 6 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ANOS – BNCC (2018)	32
Quadro 7 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 7º ANO – BNCC (2018)	34

Quadro 8 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 9º ano – BNCC (2018)	35
Quadro 9 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 8º E 9º anos – BNCC (2018).....	35
Quadro 10 – Textos/gêneros textuais propostos pela BNCC para o ensino de leitura de textos multimodais.....	36
Quadro 11 – Objetos de conhecimento e habilidades específicas da prática de linguagem leitura, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental – Currículo do Piauí (2020).....	39
Quadro 12 – Plataforma de Formação da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí – 2020 a 2023	47
Quadro 13 – Dificuldades de leitura	49
Quadro 14 – Seleção de textos complementares para as atividades de leitura em sala de aula.....	62
Seleção de textos complementares para as atividades de leitura em sala de aula	62
Quadro 15 – Importância dos gêneros textuais multimodais para o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa.....	66
Quadro 16 – Dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino de leitura de textos multimodais em sala de aula.....	69
Quadro 17 – Avanços e/ou inovações pedagógicas referentes às práticas de leitura de textos multimodais.....	71
Quadro 18 – Ausência de avanços e/ou inovações pedagógicas referentes às práticas de leitura de textos	72
Quadro 19 – Organização geral do Caderno Pedagógico	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: DISCUSSÃO TEÓRICA E DOCUMENTOS OFICIAIS	15
2.1 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: UMA EXIGÊNCIA DO ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LEITURA	15
2.2 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC.....	27
2.3 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DO CURRÍCULO DO PIAUÍ	37
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	41
4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE LEITURA DESENVOLVIDO PELOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÃO NECESSÁRIA	44
4.1 PERFIL – ACADÊMICO, PROFISSIONAL E LEITOR – E PERCEPEÇÃO TEÓRICA DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	44
4.2 DESAFIOS E AVANÇOS TEÓRICO-PRÁTICO NAS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	59
5 PROPOSTA DIDÁTICA: CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1.....	83
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2.....	90
APÊNDICE C - GRÁFICOS COM AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1	95
APÊNDICE D - GRÁFICOS COM AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2	105
APÊNDICE E - CADERNO PEDAGÓGICO	116

1 INTRODUÇÃO

Embora encorajadas explicitamente em documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e Currículo do Piauí (Brasil, 2020), percebo, em minhas observações e experiências no âmbito acadêmico e profissional, tanto como aluna quanto como professora, que a exploração e a integração dos diversos modos semióticos, ou seja, das muitas linguagens que compõem os textos, ainda são pouco exploradas nas práticas de leitura sugeridas.

Já no Ensino Fundamental me questionava a respeito da “abstração dos textos”¹ nas práticas de leitura propostas. Muito me incomodava a pouca atenção dada às ilustrações, fotografias, fontes e corpos, cores, texturas, gráficos, formas e sons, dentre outros, pois tais recursos/modos semióticos, além de despertar minha atenção tornando os textos mais atrativos, facilitavam meu entendimento do texto. A despeito desse incômodo, fui seguindo com minha inquietação até ingressar no Curso de Licenciatura em Letras/Português, no qual imaginei encontrar alguma discussão que respondesse aos meus questionamentos.

Contudo, meu desconforto quanto ao tratamento da multimodalidade presente nos textos continuava, porque, até então, não havia tido sequer uma aula em que a multimodalidade fosse objeto de ensino e, portanto, desconhecia sua sistematicidade. Assim, ao ingressar no mercado de trabalho como professora de Língua Portuguesa, a leitura de textos multimodais deixou de ser um desafio apenas pessoal, acadêmico e passou a ser uma preocupação profissional à vista da carência de conhecimento teórico-metodológico sobre como ensinar a leitura de textos multimodais.

Além dessas observações e experiências vivenciadas por mim, angústias e inseguranças compartilhadas por muitos colegas de trabalho também motivaram o estudo desse tema. Dentre os relatos compartilhados, convém destacar a afirmativa de muitos sobre nunca terem recebido formação nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada (palestras, oficinas, seminários, capacitações, dentre outros) com foco no trabalho com textos multimodais e não se sentirem preparados/as para essa abordagem em sala de aula e sobre a dificuldade (em maior ou menor grau) para compreenderem textos multimodais, apontando como principal fator a

¹ Segundo Ribeiro (2021), a “abstração dos textos” é o que nós, professores, vínhamos fazendo quando desconfigurávamos uma revista para tratar apenas do material verbal em sala de aula, por exemplo. Isto é, desvestíamos as camadas organizacionais e hierárquicas sustentadas pelo aspecto gráfico para tratar apenas do verbo, da palavra.

presença de diferentes modos semióticos (gráficos, imagens, cores, formatos, texturas e sons etc.). Esses relatos são preocupantes, visto que os sujeitos têm a tarefa de ensinar os alunos a lerem textos, inclusive os multimodais.

Considerando o cenário descrito, definimos nosso objeto de estudo: a leitura de textos multimodais adotados pelos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI. Como ponto de partida da reflexão nessa dissertação, tomamos as seguintes questões: Qual o conhecimento teórico-metodológico dos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI para o trabalho com leitura de textos multimodais? Quais os avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais adotadas pelos sujeitos da pesquisa?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar o conhecimento e o uso de textos multimodais no ensino de leitura dos anos finais do ensino fundamental pelos professores de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI. E, como forma de alinhar a pesquisa ao objetivo do estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos: i) analisar a percepção teórica dos docentes de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da multimodalidade e dos textos e leituras multimodais; ii) identificar se os sujeitos desta pesquisa conhecem as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental; iii) investigar se e como as práticas de leitura adotadas contemplam a leitura de textos multimodais a fim de identificar possíveis avanços e/ou desafios.

Visando alcançar os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa (Guerra, 2014) e exploratória (Prodanov; Freitas, 2013). O campo de pesquisa deste estudo abrangeu 09 (nove) escolas públicas da Rede Estadual de Ensino jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente–PI que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídas em 07 (sete) municípios. Como sujeitos da pesquisa, colaboraram 20 (vinte) docentes de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental lotados nas escolas campo. Como procedimentos técnicos e instrumentos de coleta de dados, utilizamos pesquisa bibliográfica e levantamento por amostragem, realizado por meio da aplicação de questionário semiestruturado online via *Google Forms* e pesquisa-ação.

Para facilitar a coleta de dados, nossa pesquisa foi organizada em três momentos: no **primeiro momento**: elaboração do perfil dos participantes da pesquisa; investigação sobre o

grau de conhecimento teórico deles acerca do conceito de multimodalidade e de textos multimodais e sobre as concepções de leitura predominante nas práticas de leitura desenvolvidas; no **segundo momento**: investigação sobre as práticas de leitura a fim de entender como ocorrem, se contemplam a leitura de textos multimodais na esfera digital a fim de identificar possíveis avanços e/ou desafios; e por fim, no **terceiro momento**: a tabulação dos dados e elaboração dos gráficos e quadros. Nesse momento, computamos a quantidade de respostas para cada alternativa das questões fechadas, organizando-as em gráficos. Em questões abertas, separamos as respostas semelhantes por grupos, de acordo com o número de docentes que deram respostas parecidas, organizando-as em quadros.

Para esta investigação, tomamos como base as discussões de Ribeiro (2016; 2021) sobre leitura e textos multimodais partindo da premissa de que todos os textos são multimodais e também estabelecemos um diálogo com autores como Krees e Van Leeuwen (2006) que trazem alguns princípios que se aplicam à composição do texto multimodal; Dionísio e Vasconcelos (2013) que explicitam aspectos importantes que podem orientar e facilitar a leitura de textos multimodais e Barros (2009), que expõe estratégias fundamentais para a leitura de textos multimodais, dentre outros. Ademais, serão apresentados documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNNC, 2018) e o Currículo do Piauí (Brasil, 2020).

Organizamos nossa dissertação em capítulos, sendo o primeiro esta introdução. No segundo capítulo, desenvolvemos uma discussão sobre leitura de textos multimodais. Para tal discussão, inicialmente, apresentamos um conceito mais amplo de texto e de leitura, adotado nesta pesquisa, a fim de caracterizar o que vem a ser uma leitura multimodal. Procuramos apresentar orientações de como realizar leitura multimodal na tentativa de desfazer alguns equívocos e enfatizar a necessidade dessa leitura na sociedade contemporânea e apresentamos uma breve análise do tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais pela Base Nacional Comum Curricular (BNNC/2018) e pelo Currículo do Piauí (2020). No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia empregada, esclarecendo a natureza da pesquisa, a delimitação do *corpus* e os procedimentos metodológicos. No quarto capítulo, apresentamos a descrição e análise dos dados obtidos em cada um dos momentos da pesquisa. No quinto capítulo, será exposta a proposta didática desta pesquisa, o Caderno Pedagógico, que foi elaborado e definido com base nos resultados obtidos na análise e discussão de dados da pesquisa. Por fim, faremos a exposição das nossas considerações finais.

2 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: DISCUSSÃO TEÓRICA E DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre leitura de textos multimodais. Para tal discussão, inicialmente, destacamos um conceito mais amplo de texto e de leitura, adotado nesta pesquisa, a fim de caracterizar o que vem a ser uma leitura multimodal. Procuramos apresentar orientações de como realizar leitura multimodal na tentativa de desfazer alguns equívocos e enfatizar a necessidade dessa leitura na sociedade contemporânea. Para isso, tomamos como base as discussões de Ribeiro (2016; 2021) sobre leitura e textos multimodais partindo da premissa de que todos os textos são multimodais. Também estabelecemos um diálogo com outros autores, como Dionísio e Vasconcelos (2013), que apresentam alguns aspectos importantes que podem orientar e facilitar a leitura de textos multimodais; e Barros (2009), que elenca estratégias fundamentais para a leitura de textos multimodais, dentre outros. Ainda, apresentamos uma breve análise do tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelo Currículo do Piauí (Brasil, 2020).

2.1 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: UMA EXIGÊNCIA DO ENSINO CONTEMPORÂNEO DE LEITURA

Na contemporaneidade, o ensino de leitura deve partir da seguinte premissa: “todos os textos são multimodais” (Ribeiro, 2016, p. 32). Para isso, é preciso trabalharmos com a noção ampliada de texto e de leitura de modo a reconhecer os diversos modos semióticos, ou seja, as diferentes linguagens que compõem os textos. Assim, as nossas discussões tomam como base a compreensão de texto e de leitura adotada em documentos oficiais importantes como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo do Piauí (Brasil, 2020):

o texto é compreendido como um objeto de sentidos [...]. Logo, “**a sua leitura**” vai **além do material linguístico**, permeando o sujeito e as condições de produção (Brasil, 2020, p. 78, grifo nosso).

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

leitura e produção **de textos, verbais, não verbais e/ou multimodais**, principalmente (Brasil, 2020, p. 77, grifo nosso).

Vejamos nos trechos destacados que a compreensão de texto e de leitura adotada neste trabalho considera uma gama de elementos muito maior que a palavra para definir um texto, o que também amplia muito o sentido e a complexidade desses objetos, quando os tomamos para estudo. Nesses trechos, é evidente o reconhecimento da multimodalidade textual conduzindo a uma nova forma de ler o texto que leva em conta todos os modos que o compõem. Destarte, neste estudo adotamos o conceito de multimodalidade apresentado por Kress (2001)

O uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenado hierarquicamente (...) (Kress, 2001, p. 20)

Esse conceito coloca o verbal no mesmo nível de importância dos outros modos semióticos presentes nos textos (imagens, cores, fontes, texturas, formatos, sons etc.). Assim, entendemos que todo texto pode e deve ser observado e analisado em sua multimodalidade ou preferindo-se algum (ns) aspecto (s) dela. Deste modo, nem seria necessário adjetivar “textos” e “leituras” como multimodais. Mas, como defende Ribeiro (2021), infelizmente ainda é preciso adjetivar, pois,

como vimos de uma tradição que se destacou as palavras ou a camada verbal dos outros elementos, isto é, abstraindo-os como extratextuais, tornou-se importante reforçar a ideia de multimodalidade quando lemos, escrevemos e analisamos textos, considerando todos os elementos neles presentes e atribuindo a tais elementos igual importância na produção dos sentidos (Ribeiro, 2021, p. 211).

Esse argumento apresentado por Ribeiro (2021) vai ao encontro do contexto que motivou este trabalho, destacando-o como uma “tradição”. Isso realmente se confirma ao analisarmos que o contexto apresentado como motivação dessa pesquisa perpassa por todo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, sendo por décadas apenas intensificado no âmbito vivenciado: pessoal, acadêmico e profissional. Ribeiro (2021) também enfatiza a necessidade de reforçar a ideia de multimodalidade nas atividades de leitura e produção de textos. E destaca que todos os elementos, além dos elementos verbais, devem ser considerados nessas atividades, atribuindo a tais elementos igual importância.

Desse modo, entendemos que os docentes também precisam conhecer e se apropriar de conceitos necessários para maior efetividade no ensino de leitura como, por exemplo, os conceitos de multimodalidade, texto multimodal e leitura multimodal. Pois, as concepções

adotadas pelos docentes refletem nas práticas de leitura propostas em sala de aula e podem combater práticas equivocadas no processo de ensino e aprendizagem de textos multimodais. Assim, faz-se necessário passear pelos conceitos, características constitutivas e estruturais e meios de veiculação dos textos “multimodais”, visto que, “conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade” (Ribeiro, 2021, p. 32). Por isso, buscamos conhecer as definições de “textos multimodais” apresentadas por autores conhecidos e reconhecidos, seguidos de alguns exemplos por eles estudados.

Quadro 1 – Alguns conceitos de textos multimodais

CONCEITO DE TEXTO MULTIMODAL	
O texto multimodal é “uma nova materialidade textual na qual o leitor precisa correlacionar de forma significativa a linguagem verbal à não verbal para orientar suas atividades de leitura e produção hipertextual” (Ribeiro, 2018, p. 210).	
O texto multimodal “não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem[...] é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (Ribeiro, 2016, p. 115).	
Texto multimodal “é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral ou escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).	
“Texto multimodal. Textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (Kleiman, 2005, p. 48).	
“O texto cujo significado se dê pela composição e interação de mais de um código semiótico é aquele tido como multimodal” (Kress; Van Leeuwen, 2006; Jewitt, 2005; Kress, 2010; Dionísio, 2014).	

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que os conceitos apresentados no Quadro 1 deixam evidente que a principal característica dos textos multimodais é o uso dos diversos modos semióticos, ou seja, das múltiplas linguagens que compõem o texto. Essas definições também trazem os seguintes esclarecimentos: os textos multimodais não se restringem à ambientes e dispositivos digitais e são orais e escritos (impressos e digitais). Assim, convém enfatizar que a partir da análise do próprio conceito de texto multimodal já é possível desfazer alguns equívocos com os quais costumamos nos deparar no processo de ensino e aprendizagem de textos multimodais. O ensino de leitura a partir desses conceitos é, sem dúvidas, mais complexo, mas também mais completo.

Ao discutir o conceito de texto multimodal, faz-se necessário revisitar outros que costumam confundir os docentes quando se trata do ensino de leitura de textos multimodais como, por exemplo, os conceitos de texto digital, leitura digital, intertextualidade e gêneros textuais, de modo a reforçar o que não é texto multimodal. Gonçalves e Oliveira (2022)

esclarecem que o texto digital “constitui-se como manifestação da linguagem para a produção de sentidos em ambientes digitais e, desde a sua produção, configurada pelas linguagens e sistemas próprios da tecnologia digital” (Gonçalves; Oliveira, 2022, p. 134).

Outro conceito responsável por provocar equívocos ao abordar textos multimodais é o de leitura digital que, segundo Coscarelli e Ribeiro (2022), “diz respeito à compreensão de textos disponíveis em ambientes e dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones” (Coscarelli; Ribeiro, 2022, p. 134). Compreender texto multimodal a partir desses conceitos significa restringi-los a ambientes e dispositivos digitais. Assim podemos afirmar que todo texto digital é multimodal. Convém, portanto, enfatizar que tanto os textos impressos quanto os digitais são multimodais, “no entanto, de maneiras diferentes, em especial por conta da natureza tecnológica de suas existências, modos de produção e circulação” (Coscarelli; Ribeiro, 2022, p. 202).

O conceito de intertextualidade também tem sido utilizado para se referir ao trabalho com textos multimodais. Esse conceito é definido por Koch (2008) como as “diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto dependem de conhecimentos, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com os outros textos” (Koch, 2008, p. 86). Esse conceito permite-nos inferir que intertextualidade mobiliza não somente a materialidade linguística dos textos, mas também seus aspectos visuais e tecnológicos; o que pode levar docentes a confundir a exploração de intertextualidade com exploração de textos multimodais.

No que diz respeito ao trabalho com leitura de textos, há também muitos docentes que entendem como o trabalho que “refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (PCNs, 1998, p. 22). Ou seja, entendem texto multimodal como gêneros textuais. Isso pode significar a pouca exploração dos modos semióticos que constituem os textos uma vez que para tal compreensão contemplar a diversidade de ‘famílias’ de textos (gêneros textuais) seria suficiente.

Para exemplificar os conceitos de textos multimodais apresentados no Quadro 1, com vistas a facilitar a compreensão desse conceito, selecionamos alguns textos multimodais utilizados nas discussões de Ribeiro (2010, 2016, 2020, 2021) destacando a maneira como os recursos modais são “orquestrados”: Convém esclarecer que os demais autores utilizados para apresentar as definições de texto multimodal também discutem e exemplificam textos

multimodais em seus estudos, mas, consideramos suficientes para este estudo os exemplos selecionados, de modo que a exposição dos exemplos não se torne exaustiva.

No trabalho intitulado *Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler*, Ribeiro (2010) relata uma pesquisa de caráter qualitativo sobre a percepção que crianças, em início de alfabetização, têm do leiaute de jornais impressos. Desse trabalho, extraímos exemplos de simulações de diagramação do *SuperNotícia* com alterações na posição dos elementos gráficos da notícia. Vejamos como a autora explora o espaço: layout e organização dos objetos semióticos (Figura 1).

Figura 1 – Alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2010)



Fonte: Ribeiro (2010, p. 525).

Observando a Figura 1, na simulação 1, vemos o texto inicial à esquerda embaixo, sob a foto; na simulação 2, a letra capitular do texto inicial é retirada e colocada à direita em cima; a simulação 3 altera a saliência do box com o texto secundário, mantendo a posição convencional dos textos (ambos abaixo das fotos); e a simulação 4 também altera a saliência do box, colocando-o em cima à direita. Em textos como esses, o leitor pode identificar imagens, relacionando-as aos textos que veem acima, ao lado ou abaixo; bem como as relações marcadas por tamanhos de fontes, de fundos, fios, espaços em branco e larguras de títulos.

A autora também se dedica ao estudo das charges que, segundo ela, são “uma composição multimodal de alta intensidade” (Ribeiro, 2016, p. 108). Destacaremos a seguir algumas das charges analisadas por Ribeiro (2016), em seu estudo intitulado *Questões de*

multimodalidade e produção de sentidos em charges sobre o programa Mais Médicos. Nesse trabalho, a autora analisa processos discursivos ligados à produção e à leitura de textos multimodais a partir de dezoito charges geradas por um evento político e midiático amplamente conhecido como Mais Médicos.

Figura 2- Algumas charges analisadas por Ribeiro (2016)

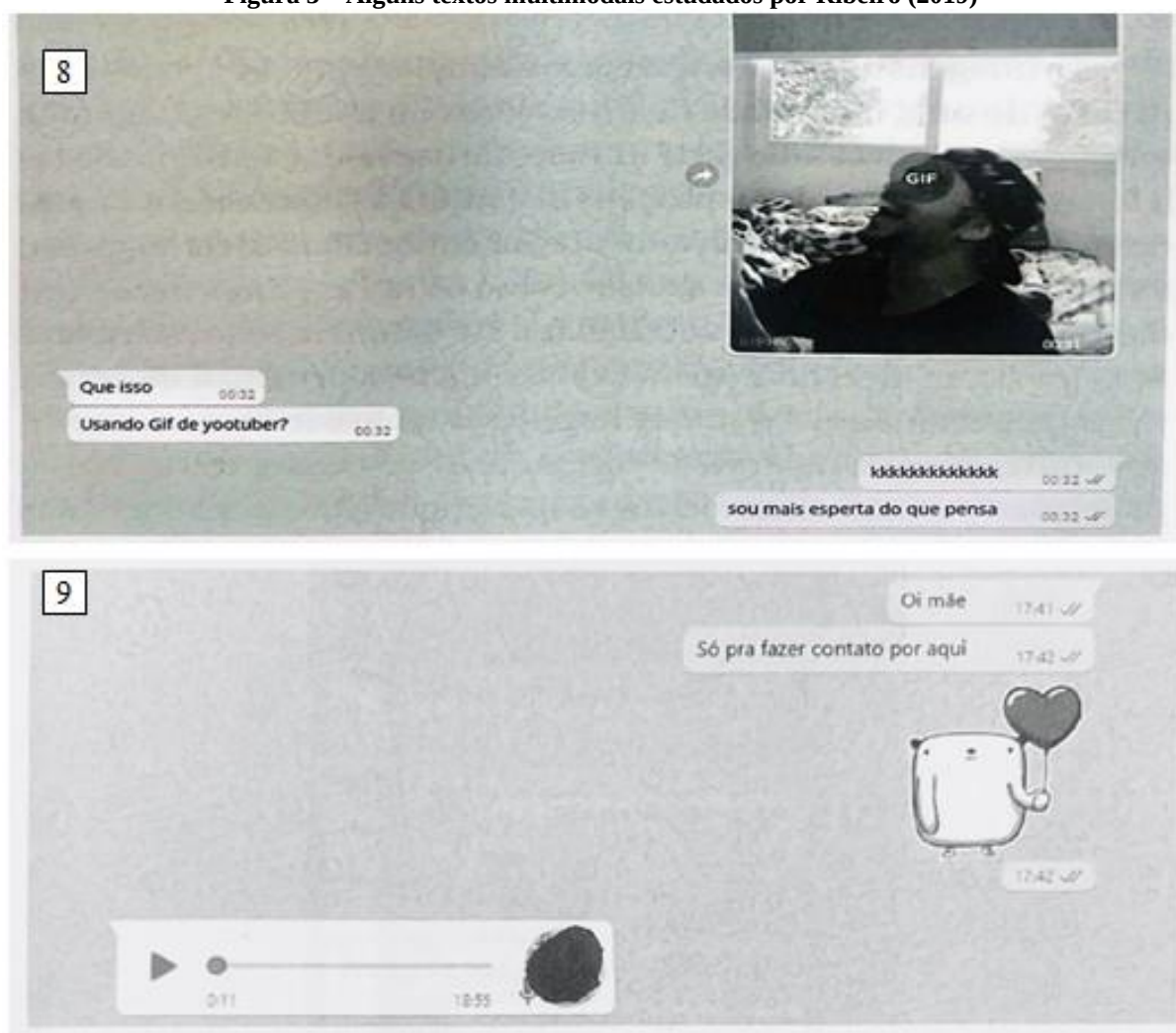


Fonte: Ribeiro (2016, p. 56, 58,61,67 e 68).

As charges 5, 6 e 7 operam com **imagens e palavras** para construir um sentido negativo ao Mais Médicos, sendo argumento principal a incomunicabilidade ou dificuldade de comunicação dos médicos estrangeiros com a população brasileira. Observando o modo visual de ambas as charges com foco na aparência dos pacientes (as vestes e acessórios utilizados, por exemplo tipo de chapéu) vemos que nessas charges temos pessoas “simples” sendo tratadas por médicos estrangeiros. O modo verbal – modo de falar (modos de chamar as partes do corpo); quantidade de filhos mencionados (dez), elemento julgado comum entre os mais pobres – utilizado pelos pacientes nas charges 5 e 9 complementam e reforçam a construção multimodal de uma personagem “simples”. No que se refere à incomunicabilidade; o modo verbal deixa evidente os fatores que dificultaram a compreensão durante o atendimento médico: na charge 5, pergunta do médico em inglês; na charge 6, a receita foi escrita em espanhol e ; na charge 6, linguajar do paciente “simples. Na charge 6, o modo visual (dicionário, sinais de interrogação) reforçam a falta de compreensão do médico.

No trabalho intitulado *Leitura e escrita em ambientes digitais (principalmente WhatsApp)*, Ribeiro (2019) usa textos coletados de interações reais, por meio de aplicativos como WhatsApp para refletir sobre nossas práticas languageiras mais corriqueiras – e nem por isso irrelevantes.

Figura 3 – Alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2019)



Fonte: Ribeiro (2019, p.116-117)

A autora utiliza o primeiro print de conversa pelo WhatsApp (8), que apresenta um diálogo entre familiares: um adolescente e uma mulher adulta, para destacar a gif. Segundo a autora, gif é “um tipo de arquivo que exibe movimento em poucos frames, numa espécie de vídeo curtíssimo e, em geral, repetitivo” (Ribeiro, 2021, p. 116) e acrescenta que se trata de “um elemento semiótico muito comum nas conversas de aplicativos” (Ribeiro, 2021, p. 116). Veja que, na gif utilizada, um conhecido youtuber, muito seguido por jovens, faz um gesto de comemoração. É comum utilizarmos gifs correspondentes aos nossos gestos e expressões em uma conversa face a face.

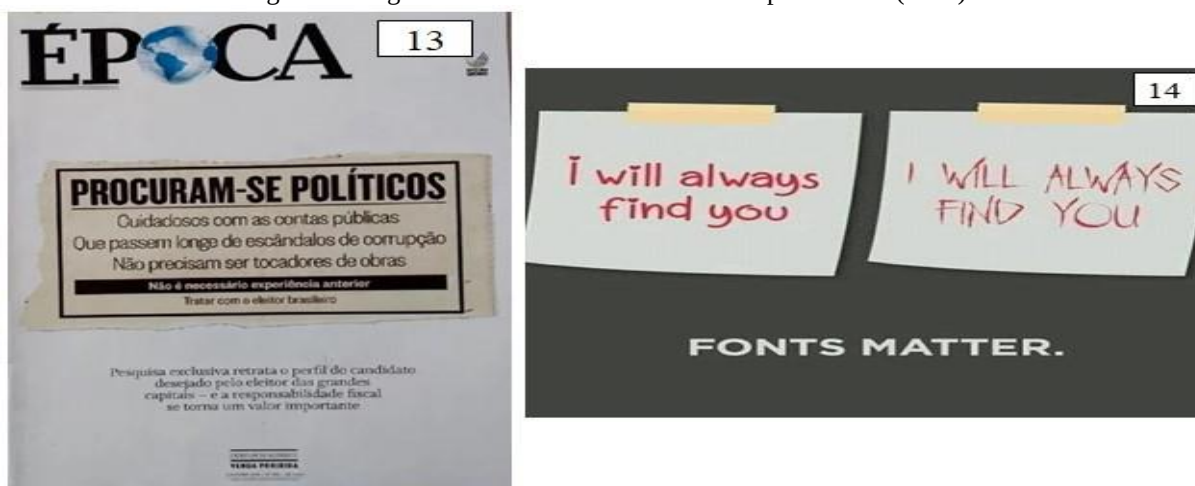
Já o segundo print (9) ilustra o primeiro contato entre uma filha adulta e uma mãe idosa por WhatsApp. Ribeiro (2019) utiliza esse exemplo para o uso do **áudio**. A autora destaca o uso do áudio como “uma bela saída para quem deseja se comunicar e participar de grupos

sociais que lhe importam, desviando-se de algumas dificuldades, por exemplo, motoras ou visuais” (Ribeiro, 2021, p. 117).

Ambos os exemplos enfatizam as inúmeras possibilidades e oportunidades semióticas que temos a nossa disposição. Sobre isso, Ribeiro (2021) destaca que “é de se espantar que alguém possa imaginar que os letramentos se encerrem em situações formais de ensino e aprendizagem, ignorando as possibilidades infinitas de análise que emergem continuamente, em nosso dia a dia com as pessoas” (Ribeiro, 2021, p. 122). A meu ver, essa afirmação da autora soa como “um puxão de orelha”, principalmente, aos docentes de língua portuguesa e demais profissionais responsáveis pelo ensino do uso da linguagem.

Agora veremos alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2021) no ensaio intitulado *Textos multimodais camadas, dimensões e níveis*. Destacaremos alguns textos multimodais discutidos nesse ensaio: capa de uma revista de circulação nacional, um anúncio postado em redes sociais e uma fotografia de uma cena de teatro. Segundo a autora, os gêneros selecionados são reconhecidos nas práticas sociais, mas, que também são constituídos de “[...] camadas e modos semióticos sobrepostos ou interpolados” (Ribeiro, 2021, p. 125). Isso significa que os textos apresentados na figura 4 são compostos numa relação de camadas de gêneros, além das camadas de modos semióticos.

Figura 4 – Alguns textos multimodais estudados por Ribeiro (2021)



Fonte: Ribeiro (2021, p. 127-130).

A capa de revista em análise (13) é predominantemente branca, o nome da revista aparece posicionado onde de costume (o topo da página, mais á esquerda); no centro da página aparece a simulação um anúncio classificado, que aparece como se estivesse rasgado (recorte

com fiapos e pontas) e; abaixo da simulação do anúncio classificado a capa de revista traz a chamada.

Analisando as intenções e significados dos elementos mobilizados para sua criação, verificaram que a simulação do anúncio classificado foi utilizada para reforçar o anseio dos eleitores por políticos honestos e responsáveis. O pseudoclassificado, como se estivesse rasgado (recorte com fiapos e pontas), faz alusão à ação comum às pessoas que procuram algo e levam consigo somente os classificados que lhes interessam. Além disso, os rasgos juntamente com a cor do papel (que simula um jornal), a diagramação do anúncio, em letras pretas e centralizadas com destaque para o “procuram-se” tornam a imagem mais realista, mais verossímil com esse gênero. O texto do anúncio também emprega uma linguagem ou registro afim com o gênero anúncio classificado. Tem-se ainda o texto de chamada que seduz o leitor para a matéria principal, os dizeres referentes à venda, data etc.

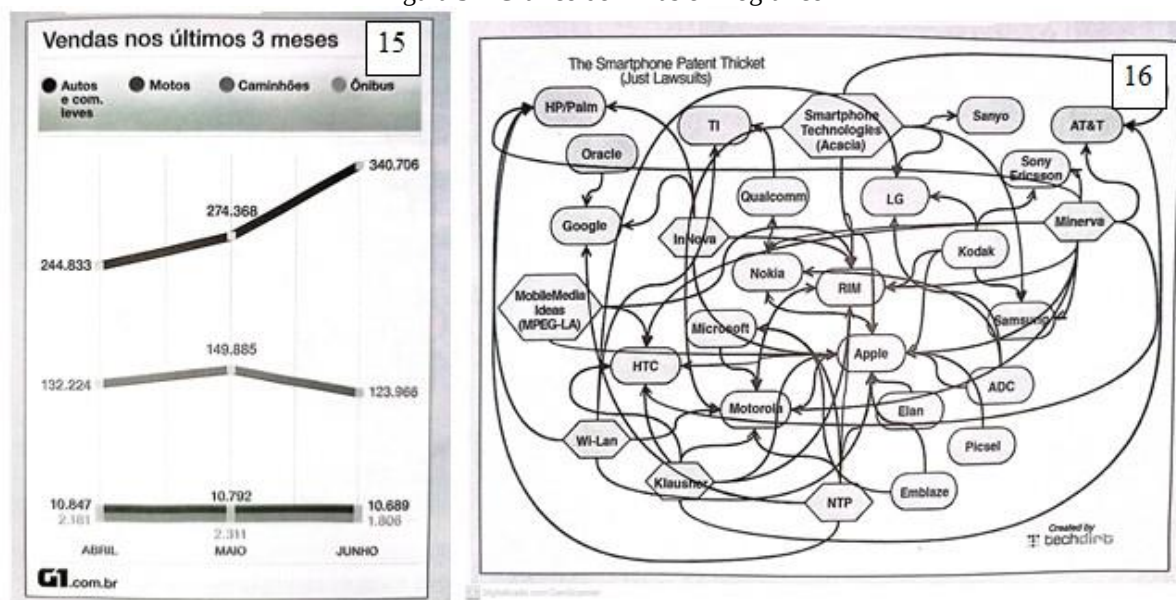
Em relação a essa capa de revista, Ribeiro (2021) avalia como uma capa “simples, clean, direta e, ao mesmo tempo, multimodalmente complexa” (Ribeiro, 2021, p. 125). E acrescenta que “só é possível ler essa capa de revista pertinentemente se um leitor ou uma leitora puderem reconhecer todos os elementos que aí figuram, em camadas e propostas diversas, sem deixar de lado que se trata da capa de revista, que chama a ler o conteúdo” (Ribeiro, 2022, p. 128-129). Essa afirmação da autora é muito assertiva, pois o texto possui uma construção multimodalmente interessante e inteligente que mobiliza mais de uma camada não apenas modal (palavras, imagens, cores, diagramação etc.), mas, de gênero. Isso exige do leitor capacidade de produzir e disseminar sentidos com o emprego de modos ou recursos que conhecemos ou passamos a conhecer.

No anúncio postado em redes sociais (14) apresentado na Figura 4, verificamos que o gênero mais externo é um anúncio e o gênero mais interno é um bilhete. Ribeiro (2021) faz uso desse exemplo para destacar o tipo de letra utilizado no bilhete como um modo carregado de significado. O anúncio simula dois bilhetes pregados com fita adesiva em uma geladeira, parede, lousa ou, um suporte qualquer com a seguinte composição textual: “Vou sempre encontrar você”! No bilhete à esquerda, a letra é redonda, minúscula, amorosa, com pingos de coração nos “is”, calma; já no bilhete à direita, a letra é agressiva, maiúscula, nervosa, sanguinolenta, rabiscada, fazendo lembrar incisões ou cortes na pele ou em qualquer superfície atacada. A combinação da forma das letras com a composição textual permite duas interpretações do texto com intenções opostas: o primeiro bilhete transmite uma mensagem positiva, uma promessa, uma parceria; o segundo, uma ameaça, uma caça uma captura. Ainda

podemos identificar o gênero textual “campanha”, propaganda que a coach faz de seus serviços em comunicação: “Fontes importam”. Nesse texto, verificamos as possibilidades de interpretações decorrentes do tipo de letra utilizado e da composição textual.

Por fim, veremos, na figura 5, um gráfico de linhas (15) e um infográfico (16) utilizados por Ribeiro (2016) em propostas de produção e leitura de textos com um grupo de sete estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola técnica federal. Segundo Ribeiro (2016), textos são multimodais por excelência já que “seu planejamento já os constrói com, pelo menos palavra e imagem em um leiaute (na web, é possível agregar som, movimento, etc.)” (Ribeiro, 2016, p. 31).

Figura 5 – Gráfico de linhas e infográfico



Fonte: Ribeiro (2021, p. 75-78).

No gráfico de linhas (15), são mobilizados os modos palavra e imagem, considerando-se também números, cores e direções. E o infográfico (16), por tratar de relações e não de quantidades, mobiliza recursos como as linhas que ligam empresas, assim como as cores.

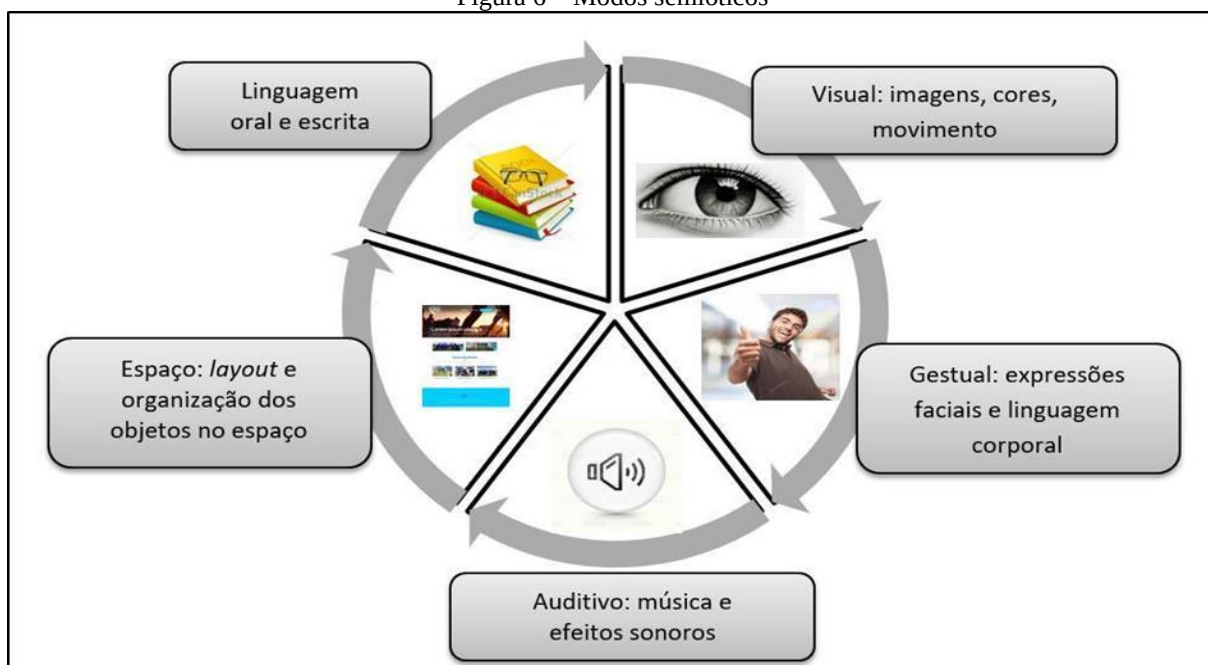
Notemos por meio desses exemplos (jornais impressos, charges, gif, áudio, capa de revista, anúncio postado em redes sociais, gráfico de linhas, infográfico) que para entender os textos multimodais é necessário levar em conta a diversidade de modos que os compõem, conforme aponta Kress (2003)

não podemos mais esperar compreender os textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Eles precisam ser vistos num contexto de escolha dos modos feita, os modos que aparecem junto com a escrita e também no contexto dos modos que não foram escolhidos (Kress, 2003, p.11)

Esse apontamento enfatiza que o modo verbal é apenas uma parte do sentido e, não a única ou a mais importante. O autor também ressalta que “cada modo carrega apenas uma parte da carga comunicacional; nenhum modo traz todos os sentidos” (Kress, 2003, p. 20-21). Por isso, é fundamental conhecer a diversidade de códigos de representação da linguagem ou modos semióticos que compõem o texto.

Na Figura 6 a seguir, Kresch, Coscarelli e Cani (2016) listam os modos semióticos, com alguns exemplos, cujas potencialidades significativas precisam ser exploradas nas atividades de leitura.

Figura 6 – Modos semióticos



Fonte: Kresch, Coscarelli e Cani (2016, p. 82)

Convém destacar que todos esses modos listados por Kresch, Coscarelli e Cani (2016) fazem parte do que entendemos por texto. Logo, devem ser considerados e atribuídos a cada um deles igual importância na produção dos sentidos. Isso significa que as atividades de leitura contemporânea exigem uma nova forma de ler o texto que leve em conta todos os modos que o compõem, ou seja, uma leitura multimodal. Logo, essa exigência de leitura não pode ser afastada do ensino ofertado em sala de aula, pois, os textos que circulam na sociedade são cada vez mais potencializados pela diversidade de modos que os compõem.

No entanto, a leitura feita a partir dessa diversidade de modos ainda apresenta desafios aos leitores, assim, são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir efetivamente para a formação do leitor. Nesse sentido, observamos uma carência de

documentos oficiais e/ou pesquisas que apresentam orientações de como realizar leitura multimodal.

A leitura dos referenciais utilizados para a realização deste estudo permitiu-nos constatar que há mais obras sobre a teoria do que sobre como ensiná-la. Deste modo, buscamos apresentar estratégias/orientações sobre como realizar leitura multimodal. Para isso, destacamos que Dionísio e Vasconcelos (2013) sistematizam alguns aspectos importantes que podem orientar e facilitar a leitura de textos multimodais:

- a. Observe como os recursos semióticos se entrelaçam no texto e que efeitos de sentido eles criam.
- b. Observe se há arranjos visuais e verbais que se estabeleceram como convenções e a quais áreas do conhecimento pertencem.
- c. Observe o que enfatiza cada recurso semiótico destacado no texto e verifique se os efeitos causados são claros, inequívocos para o leitor.
- d. Observe se a sequência de ideias, dos fatos, apresentados nos gráficos, por exemplo, integra retoricamente os recursos visuais empregados com os marcadores linguísticos de sequenciação, como por exemplo: em primeiro lugar, a seguir, o terceiro, o próximo, e por fim (Dionísio; Vasconcelos, 2013, p. 39-40).

Esses aspectos elencados por Dionísio e Vasconcelos (2013) são fundamentais para que o docente oriente a leitura dos alunos a fim de que este perceba que há um propósito comunicativo na associação dos diversos recursos semióticos presentes no texto.

Também destacamos estudos de Barros (2009) que estabelecem quatro estratégias fundamentais para a leitura de textos multimodais:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação de um texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictóricos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguísticas-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (Barros, 2009, p. 166).

Essas estratégias pontuadas por Barros (2009) enfatizam que, além de conhecer os modos semióticos, a leitura de textos multimodais requer atenção do leitor à estrutura e à construção textual e seus respectivos significados. Notamos que os conceitos de multimodalidade, de texto, de leitura e os exemplos apresentados nesta seção deixam evidente

que para a formação do leitor contemporâneo os docentes precisam assumir uma abordagem mais aberta e mais profunda dos textos.

Na próxima subseção, apresentamos uma breve análise do tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e pelo Currículo do Piauí (Brasil, 2020). Para isso, desenvolvemos a análise de um recorte de tais documentos, no qual consideramos o Eixo Leitura do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

2.2 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC

Inicialmente, convém ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Esse documento deve nortear a elaboração dos currículos, a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais. Assim, é necessário reconhecermos a importância de compreender o tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais nesse documento. Para alcançarmos tal compreensão, analisaremos como a leitura é entendida/apresentada na BNCC, no âmbito da concepção enunciativo-discursiva, concepção de linguagem assumida pela BNCC.

Assim, nosso trabalho nesta seção conversa com o estudo de Soares (2022), que aborda as concepções de linguagem, língua, texto e leitura inerentes à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; demonstra quais concepções de linguagem, língua, texto e leitura embasam a BNCC no ensino de leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e aponta o tratamento destinado pela BNCC às práticas de leitura de textos multimodais para os anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental. A autora adota como principais subsídios teóricos os conceitos de multimodalidade, multiletramentos, linguagem, língua, texto e leitura, campos de atuação, BNCC e; contribuições de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e Dionísio (2006) nos conceitos de multimodalidade; Geraldi (1997), na caracterização de língua (linguagem); Goodman (1976), Kato (1993 [1986]), Leffa (1999), Kleiman (2000) e Menegassi (2010) na abordagem de leitura, texto e linguagem, dentre outros. Nesse trabalho, a autora verifica que a Base espera

que os estudantes participem das práticas sociais de leitura como protagonistas do processo e, para isso, aborda frequentemente textos multimodais partícipes do contexto contemporâneo de nossos estudantes, em um sentido de aproximação das práticas de uso social da linguagem ao ambiente escolar, dando significado ao ensino de leitura na escola.

Relativamente ao entendimento de leitura, a BNCC adota “um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música)” (Brasil, 2018, p. 72). Isso nos permite afirmar que a BNCC reconhece a multimodalidade presente nos textos ao destacar que não existe apenas um sistema de signos (a escrita, por exemplo), mas muitos (imagens estáticas, movimento, sons, por exemplo). Assim, devemos considerar que cada um deles contribui para os diversos processos de significação e, portanto, são de extrema importância para o trabalho com a leitura. Podemos destacar que, ainda que de forma implícita, nesse trecho o documento já destaca a relevância atual dos textos multimodais. Nesse sentido, admitimos que a Base reconhece que a produção de sentido não envolve apenas os elementos verbais, mas também, outras semioses e modos.

Peixoto e Araújo (2020), com o objetivo de analisar o conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo em vista a perspectiva teórica assumida pelo documento, também desenvolveram um estudo alicerçado teoricamente numa revisão dos conceitos e reflexões em torno da leitura a partir de contribuições de Cafiero (2005), Fuza (2010), Garcez (2000), Gough (1990), Kleiman (2013), Leffa (1996), Kato (1985) e Rojo (2002). As referidas autoras organizaram a análise de dados em duas partes: na primeira, dedicaram-se a identificar a perspectiva teórica assumida no documento através de informações explícitas; na segunda, a inferir o conceito de leitura do documento, a partir de indícios linguísticos. Os resultados desse estudo realizado por Peixoto e Araújo (2020) apontam para um entendimento da leitura como uma atividade complexa, interativa, social e discursiva, a partir de situações reais que envolvam práticas leitoras.

No que diz respeito ao Eixo Leitura para o Ensino Fundamental, a BNCC reconhece o aspecto múltiplo da língua/linguagem:

o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos, as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais

conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Percebe-se, de tal modo, que as práticas de linguagem como uma forma de ação e interação estão diretamente vinculadas às práticas de leitura não só de textos escritos, mas também de textos orais e multissemióticos.

No que se refere ao tratamento das práticas leitoras, por meio das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, a BNCC (Brasil, 2018) traz avanços expressivos para o ensino de leitura, à medida que propõe atividades práticas que contemplam competências que consideram, em menor ou maior grau, a leitura de textos multimodais: a) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, b) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos e c) Estratégias e procedimentos de leitura. O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta tais competências e suas respectivas habilidades destinadas às práticas de leitura de textos multimodais.

Quadro 2 – O tratamento das práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

a) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana
● Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. ● Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
b) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
● Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. ● Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
c) Estratégias e procedimentos de leitura

- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 72-73.

Com base nas observações acerca das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, verificamos que as competências 3 e 10 (Quadro 3) mobilizam a multissemiose/multimodalidade. Assim, são as que mais se mostraram relevantes para este estudo, uma de modo explícito e outra, implícito, respectivamente. Tal verificação nos permite afirmar que a Base atribui notável importância à leitura de textos multimodais, em conformidade com o que Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), Ribeiro (2021), Dionísio e Vasconcelos (2013), Dias (2012), Salles (2014) e Rojo e Barbosa (2015) sugerem.

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental que mobiliza a Multissemiose/multimodalidade

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 87.

Considerando que a multimodalidade faz parte da proposta de leitura defendida pela BNCC, como se verifica nos Quadros 1, 2 e 3, apresentaremos uma breve análise do tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais propostas no documento. Para isso, desenvolvemos a análise de um recorte desse documento, no qual consideramos a prática de linguagem leitura do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, blocos 6º ao 9º ano, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos.

No primeiro quadro de habilidade analisado (bloco 6º ano), constatamos que a prática de linguagem leitura está voltada apenas para o campo de atuação jornalístico/midiático, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º ano – BNCC (2018)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor , de forma a poder conhecer a veracidade dos fatos, desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e

		tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
--	--	---

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 162, 163 – Grifo nosso.

No Quadro 4, destacamos a habilidade (EF06LP01) que incentiva, mesmo que timidamente, a leitura multimodal à medida que requer um leitor preparado para desconfiar, para ler com cautela e critério, para acompanhar textos jornalísticos ao longo do dia e até mesmo para participar de sua produção, enviando informações e correções.

Seguindo nossas análises, convém ressaltar que a prática de linguagem leitura para o bloco 6º e 7º anos contempla o campo jornalístico/midiático, campo da vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo artístico-literário. No entanto, apenas os campo jornalístico/midiático e campo artístico-literário apresentam habilidades que exploram as diferentes semioses que veiculam o sentido do texto respectivamente (EF67LP08) e (EF67LP29), cujas orientações estão descritas no quadro a seguir (Quadro 5).

Quadro 5 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º e 7º ANOS – BNCC (2018)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Efeitos de sentido. Exploração da multissemiose.	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, fotodenúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
Campo artístico-literário	Reconstrução da textualidade. Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 164, 165, 168, 169.

Analisando o quadro de habilidades do bloco 6º ao 9º anos, temos uma constatação animadora: todos os campos de atuação são contemplados com a leitura multimodal. Destacamos 12 (doze) habilidades que exigem do leitor capacidade para lidar com a multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazerem sentido. O quadro 6 apresenta tais habilidades, suas orientações bem como o objeto de conhecimento e campo de atuação as quais estão relacionadas.

Quadro 6 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ANOS – BNCC (2018)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Efeitos de sentido.	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
		(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
		(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
Campo da vida pública	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, regimento etc.).	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
	Apreciação e réplica.	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema,

	composicional e ao estilo de gênero.	infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	Estratégias e procedimentos de leitura. Relação do verbal com outras semioses. Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão.	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão. (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações.
	Campo literário artístico-	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipses, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os

	multissemióticos.	efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
		(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 140, 141 146,147, 150,151, 156,157, 158,159.

Já no quadro de habilidades do bloco 7º ano, a prática de linguagem leitura contempla apenas o campo jornalístico/midiático e as habilidades indicadas (EF07LP01 e EF07LP02) também encorajam a leitura multimodal. O quadro 7 apresenta tais habilidades e suas orientações bem como o objeto de conhecimento as quais estão relacionadas.

Quadro 7 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 7º ANO – BNCC (2018)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 162, 163.

Assim como para o bloco anterior, podemos verificar no Quadro 8 que a prática de linguagem leitura no quadro de habilidades do bloco 9º ano contempla apenas o campo jornalístico/midiático. Sendo possível destacar a habilidade EF09LP01, que relaciona a multimodalidade com a leitura de textos contemporâneos, com novas formas de ler, com novos gêneros e novas configurações textuais evidenciando que multimodalidade não se verifica só

em imagens, sons, mas também, em recursos moldais como fonte do texto, a URL, a formatação do texto, o negrito, o sublinhado etc., que colaboram para a produção de sentido.

Quadro 8 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 9º ano – BNCC (2018)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL:	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação , da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 176, 177, Grifos nossos.

Por fim, analisamos o quadro de habilidades do bloco 8º e 9º anos para o qual a leitura multimodal é explicitamente solicitada no campo jornalístico/midiático e no campo artístico-literário, habilidades (EF89LP02), (EF89LP07) e (EF89LP34) – cujas orientações seguem no quadro 9 –, respectivamente.

Quadro 9 – Objetos de conhecimento e habilidades que contemplam a leitura de textos multimodais, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental - 8º E 9º anos – BNCC (2018)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
	Efeitos de sentido. Exploração da multissemiose.	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
Campo artístico-literário	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 177, 187.

Outro aspecto observado na Base foram os textos/gêneros textuais diretamente relacionados às competências, objetos de conhecimento e habilidades específicas das práticas leitoras destinadas aos textos multimodais, cujo levantamento encontra-se registrado no Quadro 10. Notamos que todos os textos/gêneros textuais propostos pelo documento são multimodais, ou seja, todos eles são construídos pela combinação de no mínimo dois modos de representação. “Isso diz respeito a vários níveis de combinação, que passam pela mais óbvias e notáveis (palavra/imagem) às mais sutis e, às vezes, discretas (a seleção de uma fonte ou uma entrelinha para determinado texto)” (Ribeiro, 2016, p. 140).

Quadro 10 – Textos/gêneros textuais propostos pela BNCC para o ensino de leitura de textos multimodais

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL:	TEXTOS/GÊNEROS TEXTUAIS
Campo jornalístico-midiático	comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), notícias, fotorreportagens, fotodenúncias, tirinhas, charges, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
Campo de atuação na vida pública	gênero (Lei, código, estatuto, regimento etc.).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc.; gráficos, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual.
Campo artístico-literário	peça teatral, novela, filme etc.

Elaborado pela autora. Fonte: Brasil, 2018, p. 140-191.

Conclui-se, então, que a BNCC não só encoraja explicitamente a leitura de textos multimodais, mas enaltece a necessidade de que o leitor contemporâneo saiba lidar com as múltiplas linguagens presentes nos textos, contribuindo para a formação de leitores que integram os diferentes modos semióticos de um texto no processo de produção de sentidos. Dias (2018) reforça essa conclusão ao afirmar que a Base não só considera o potencial multissemiótico ou multimodal dos textos, como também estimula seu estudo, leitura e produção em sala de aula.

Na próxima subseção, apresentamos uma breve análise do tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais pelo Currículo do Piauí (Brasil, 2020), com vistas a estabelecer um paralelo com a BNCC (Brasil, 2018), avaliando em que esses documentos conversam, em que dialogam, em que eles se afastam e como um atende ao outro.

2.3 LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DO CURRÍCULO DO PIAUÍ

O Currículo do Piauí é um documento resultante “da necessidade de implementação da BNCC e de responder positivamente às demandas sociais do mundo contemporâneo” (Brasil, 2020, p. 13) que tem como foco o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) a serem trabalhados pelas instituições escolares e apropriadas pelos estudantes ao longo de toda a Educação Básica.

No que se refere à estrutura geral, esse documento:

está estruturado de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em cada componente, como expressão dos direitos das aprendizagens essenciais, habilidades e objetos de conhecimento para o desenvolvimento de uma educação integral para todos os estudantes.

Em relação à organização dos textos, todos os componentes apresentam uma estrutura básica comum, abordando (dentro de suas especificidades) tópicos semelhantes em contextos diferentes. Esclarece-se que, quanto ao organizador curricular – no que se refere aos objetos de conhecimento e habilidades –, foi alterada a sequência para adequar os planos de aulas já desenvolvidos pelos professores do Piauí, que iniciam com os objetivos de aprendizagens (habilidades) e depois com os conhecimentos (objeto de conhecimento).

Em síntese, no que se refere aos textos por área do conhecimento e por componentes curriculares, neste documento, segue a seguinte organização estrutural: a Educação Infantil apresenta Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Campos de Experiência; Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere ao Ensino Fundamental, todos os textos apresentam, basicamente, os mesmos elementos, sem, entretanto, seguir uma ordem fixa, dentre os quais se destacam: Texto introdutório do componente; Marco Legal; Desafios do ensino do componente; Objetivos do componente a partir da BNCC; Competências específicas do componente; Organização do componente no documento curricular etc.

É importante ainda esclarecer que **neste texto utiliza-se a mesma composição dos códigos alfanuméricos descritos na BNCC** para identificar as aprendizagens essenciais que foram contextualizadas, complementadas e/ou aprofundadas. Já para identificar novas aprendizagens, acréscimos, alterando a essência descrita na BNCC, utiliza-se o código alfanumérico acrescido da sigla – PI, dando continuidade na sequência do último código da mesma unidade temática. A título de exemplo, seguem as composições para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, respectivamente, utilizadas neste documento (Brasil, 2020, p. 36, grifos nossos).

No que se refere à organização do componente no documento curricular:

A divisão por campos de atuação tem a sua função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social. Assim, para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e Ensino Fundamental - Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento. As

habilidades são apresentadas segundo a continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Fizemos a opção por apresentar os quadros de habilidades em seis blocos (1º ao 5º anos; 1º e 2º anos; 3º ao 5º anos; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos (Brasil, 2020, p. 78).

Após essa apresentação da estrutura e organização do Currículo do Piauí (Brasil, 2020)², seguimos com nossas observações acerca da multimodalidade traçando um paralelo com a BNCC (Brasil, 2018), avaliando em que esses documentos conversam, em que dialogam, em que eles se afastam e como um atende o outro³.

Logo de início, verificamos que o Currículo do Piauí (Brasil, 2020), como um documento contemporâneo, parece estar atento às exigências atuais de leitura. Pois, ao definir o objetivo para o ensino de Língua Portuguesa, considera a leitura de textos verbais, não verbais e/ou multimodais, em um trecho que merece ser retomado:

Objetivo definido para o ensino de Língua Portuguesa:

Em resumo, objetivamos, com este documento, na parte de Língua Portuguesa, uma construção de identidade e uma garantia de direitos, ou seja, buscamos a construção de cidadania a partir de uso reflexivo da língua. Esse uso gira em torno de algumas competências, como fala, escuta, **leitura e produção de textos, verbais, não verbais e/ou multimodais, principalmente** (Brasil, 2020, p. 77, grifos nossos).

O entendimento de texto adotado pelo documento, para além da materialidade linguística, se assume como um objeto de análise capaz de promover inter-relações com outros, verbais e/ou não verbais, e outras artes como música, filmes, esculturas, pinturas:

Entendimento de texto:

A partir desse viés, o texto é compreendido como um objeto de sentidos, que manifesta diferentes posicionamentos que podem e devem ser ditos por determinado sujeito. Logo, **o seu estudo vai além do material linguístico**, permeando o sujeito e as condições de produção. Assim, as ideologias sempre estarão presentes em textos, haja vista que estes são produzidos por sujeitos sociais (Brasil, 2020, p. 78, grifo nosso).

Observando como esse entendimento se materializa nos objetos de conhecimento e habilidades específicas da prática de linguagem leitura propostas pelo documento; constatamos que o Currículo do Piauí (Brasil, 2020) adere integralmente às propostas de BNCC (Brasil,

² Esta pesquisa envolve apenas escolas da Rede Estadual de Ensino do Piauí que, por ainda não possuírem Currículo próprio, tomam como base o Currículo do Piauí para construção das propostas pedagógicas das diferentes modalidades de ensino. O Currículo do Piauí por sua vez resulta da necessidade de implementação da BNCC. Por isso; a análise restringiu-se a esses dois documentos por considerarmos que atendem satisfatoriamente aos objetivos da pesquisa.

³ Convém relembrar que nossas observações acerca da multimodalidade foram realizadas a partir de um recorte do Currículo do Piauí (2020), no qual consideramos a prática de linguagem leitura do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.

2018), inclusive utiliza a mesma composição dos códigos alfanuméricos descritos na Base para identificar as aprendizagens essenciais que foram contextualizadas, complementadas e/ou aprofundadas. Ou seja, não há acréscimos, alterando a essência descrita na BNCC no que se refere aos objetos de conhecimento e habilidades específicas da prática de linguagem leitura, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Currículo do Piauí (Brasil, 2020). Por esse motivo, nesta seção apresentamos apenas o levantamento dos objetos de conhecimento e habilidades, no Quadro 11, por campo de atuação, cujas análises seguem na seção anterior, destinada à análise da BNCC.

Quadro 11 – Objetos de conhecimento e habilidades específicas da prática de linguagem leitura, componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental – Currículo do Piauí (2020)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL:	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Campo jornalístico/midiático	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.	(EF06LP01)
	Efeitos de sentido. Exploração da multissemiose.	(EF67LP08) (EF89LP07)
	Efeitos de sentido.	EF69LP02) (EF69LP04) (EF69LP05)
	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF07LP01) (EF07LP02) (EF09LP01)
Campo artístico-literário	Reconstrução da textualidade. Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(EF67LP29) (EF69LP47) (EF69LP48) (EF89LP34).
Campo da vida pública	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, regimento etc.).	(EF69LP20)
	Apreciação e réplica.	(EF69LP21)
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero.	(EF69LP29)
	Estratégias e procedimentos de leitura. Relação do verbal com outras semioses. Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32) (EF69LP33)

Elaborado pela autora. Fonte: Currículo do Piauí (Brasil, 2020, p. 96-122)

A partir dessas observações, podemos afirmar que o Currículo do Piauí (Brasil, 2020) dialoga integralmente com a BNCC (Brasil, 2018). Assim, ambos os documentos encorajam explicitamente a leitura de textos multimodais sugerindo um ensino com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades capazes de promover práticas conectadas com as mudanças propostas pela dinamicidade do mundo contemporâneo.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia utilizada para realização deste estudo, esclarecendo a natureza da pesquisa, a delimitação dos *corpus* e os procedimentos metodológicos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA⁴

O objeto de estudo desta pesquisa – as práticas de leitura de textos multimodais adotadas pelos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI – foi abordado pelo viés qualitativo, já que “o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos” (Guerra, 2014, p. 12). Em relação ao objetivo da pesquisa, caracteriza-se como exploratória (Prodanov; Freitas, 2013), uma vez que pretendemos nos familiarizar com o problema de investigação, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele.

Para definição do campo, dos sujeitos da pesquisa e da amostra da pesquisa, solicitamos a 15ª Gerência Regional de Educação do Piauí (15ª GRE), Corrente – PI, a relação das Unidades Escolares que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, bem como a relação dos docentes lotados em turmas dos anos finais do em cada uma dessas Unidades. Nesta relação, consta um total de 10 (dez) escolas, distribuídas em 07 (sete) municípios e um total de 22 (vinte e dois) professores.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, optamos por utilizar a aplicação de questionários semiestruturados online via *Google Forms* a fim de alcançar todas as Unidades Escolares e professores listados e, assim, conhecer as práticas de leitura desenvolvidas no maior número de Unidade Escolar possível de modo a enriquecer ainda mais nossa pesquisa. Segundo Gil (2014, p. 122), os questionários como recurso de coleta de dados apresentam muitas vantagens, pois, além de garantir o anonimato das respostas, permitem que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, não expõem os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador e **possibilitam atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa**, o que viabilizou a pesquisa nos 07 (sete) municípios pretendidos.

Faz-se necessário justificar, também, que a adoção dessa seleção de dados se deu porque a proposta inicial da pesquisa buscava contemplar os docentes por meio de um curso de formação continuada mas, em virtude das várias restrições e especificidades que envolvem trabalho dessa natureza como, por exemplo, “exige do professor disposição para conciliar tempo de estudo e carga horária de trabalho docente” (Niezer; Fabri; Frasson; Pilatti, 2015, p.

⁴ Convém destacar que no capítulo de detalhamento da proposta didática, *Capítulo 5 - Proposta didática: Caderno Pedagógico sobre leitura de textos multimodais no ensino de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental*, outras questões metodológicas diretamente relacionadas ao *Caderno Pedagógico* serão apresentadas.

3); optamos pela proposta pedagógica com a elaboração de um Caderno Pedagógico. Assim, assumimos o Caderno Pedagógico como “uma de nossas ferramentas para a formação docente e enfatizamos a possibilidade de que o conhecimento praticado no “caderno”, além de ser um dispositivo potente de produção do conhecimento, nos provoca pensar a formação docente” (Tavares; Alvarenga, 2012, p. 90).

Antes de seguirmos a apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa, convém ressaltar que, para a elaboração dos questionários utilizados como instrumentos de coleta de dados, fez-se necessária uma pesquisa bibliográfica que fundamenta os questionamentos em apontamentos de autores e/ou estudos de teóricos como referência básica, tais como Ribeiro (2016, 2019), Kress (2003), Koch e Elias (2010), Gonçalves e Oliveira (2022), Coscarelli e Ribeiro (2022), dentre outros.

Para facilitar a coleta de dados, a pesquisa foi organizada em três momentos: o **primeiro momento, realizado no período de 24 a 28 de fevereiro de 2023, por meio de um questionário semiestruturado composto por 22 (vinte e dois) questionamentos (apêndice A)**: elaboração do perfil dos participantes da pesquisa; investigação sobre o grau de conhecimento teórico destes acerca do conceito de multimodalidade e de textos multimodais e sobre as concepções de leitura predominantes nas práticas de leitura desenvolvidas; o **segundo momento, realizado no período de 22 a 24 de março de 2023, também por meio de um questionário semiestruturado composto por 15 (quinze) questionamentos (apêndice B)**: investigação sobre as práticas de leitura, a fim de entender como ocorrem, se contemplam a leitura de textos multimodais na esfera digital a fim de identificar possíveis avanços e/ou desafios e, por fim, **terceiro momento**: a tabulação dos dados e elaboração dos gráficos e quadros. Nesse momento, computamos a quantidade de respostas para cada alternativa das questões fechadas, organizando-as em gráficos. Em questões abertas, separamos as respostas semelhantes por grupos, de acordo com o número de docentes que deram respostas parecidas organizando-as em quadros.

No primeiro momento da pesquisa, realizamos o contato com os gestores escolares de cada uma das Unidades Escolares, solicitando parceria para que repassassem o link do formulário online a todos os docentes lotados em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Também solicitamos que nos ajudassem a conscientizar sobre a importância da participação de todos e sobre a necessidade de as respostas fornecidas serem o mais transparente possível para que o Caderno Pedagógico elaborado fosse de fato produtivo, para contribuir efetivamente com a prática docente.

Com a aplicação do primeiro questionário online via *Google Forms*, tivemos a constituição do campo de pesquisa e a amostra definidos: como campo de pesquisa, este estudo abrangeu 09 (nove)⁵ escolas públicas da Rede Estadual de Ensino jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente-PI que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídas em 07 (sete)⁶ municípios. Como sujeitos da pesquisa, conseguimos alcançar 20 (vinte) docentes de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental lotados nas escolas campo. Consideramos suficiente nossa amostra, visto que conseguimos a participação de 90% das escolas e de 90% dos docentes que pretendíamos alcançar. Logo, o tamanho da amostra foi definido por acessibilidade ou conveniência. Nesse tipo de amostragem, “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo” (Gil, 2014, p. 94).

Então, pensando na produtividade do Caderno Pedagógico, destinamos o segundo questionário apenas para os docentes que responderam ao primeiro. Como já tínhamos o contato dos docentes participantes, fornecido ao responder o primeiro questionário, neste momento da pesquisa realizamos o contato diretamente com os docentes participantes via WhatsApp e via e-mail. Primeiramente, agradecemos por terem aceitado participar do primeiro momento da pesquisa; em seguida explicamos que se tratava de um segundo momento de coleta de dados de fundamental importância para a elaboração do Caderno Pedagógico que beneficiaria diretamente o grupo dos docentes participantes e, conseqüentemente, a escola e a 15ª GRE, Corrente – PI. Assim, ao disponibilizar o link do segundo questionário online conseguimos participação de 100% da nossa amostra.

Todos os dados foram discutidos e analisados, compondo o capítulo de análise e discussão de dados deste trabalho, apresentado a seguir.

⁵ U.E Cel Justino Cavalcante Barros, U. E. Fausto Lustosa, U. E. Lustosa Sobrinho, CETI Desembargador Amaral, U. E. Alírio Guerra, U. E. Joaquim Dias Parente, Educandário São José, U. E. Diamantino Gama e U. E. Raimundo Lustosa Nogueira.

⁶ Corrente, Gilbués, Curimatá, Barreiras do Piauí, Santa Filomena, Avelino Lopes e Parnaguá.

4 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE LEITURA DESENVOLVIDO PELOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÃO NECESSÁRIA

Esta seção tem como finalidade apresentar a análise e discussão dos dados sobre o conhecimento e o uso de textos multimodais no ensino de leitura dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI, obtidos por meio dos questionários online aplicados aos participantes da pesquisa. Nossas discussões tomam como base a compreensão de texto e de leitura adotada em documentos oficiais importantes como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo do Piauí (Brasil, 2020); o conceito de multimodalidade apresentado por Kress (2001) e as discussões sobre leitura e textos multimodais apresentadas por Ribeiro (2016, 2021) e por Coscarelli e Ribeiro (2022).

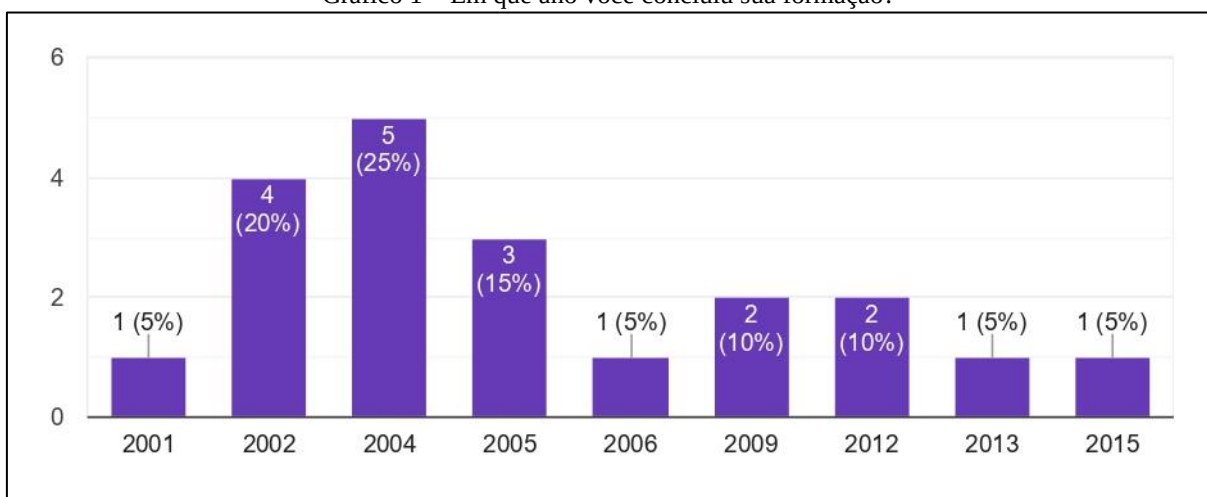
Convém ressaltar que, além de trazer respostas às questões que norteiam nossa pesquisa, os resultados aqui analisados e discutidos caracterizam-se como um diagnóstico que nos permite traçar o perfil dos participantes da pesquisa, conhecer o grau de conhecimento teórico dos docentes acerca do conceito de multimodalidade e de textos multimodais e as concepções de leitura predominante nas práticas de leitura desenvolvidas. Ademais, a partir deles é possível conhecer melhor as práticas de leitura adotadas pelos docentes, de modo a identificar possíveis avanços e/ou desafios. O diagnóstico fornecido pelos questionários aplicados e as lacunas apontadas serviram de base para elaborarmos a nossa proposta didática, o Caderno Pedagógico.

4.1 PERFIL – ACADÊMICO, PROFISSIONAL E LEITOR – E PERCEPEÇÃO TEÓRICA DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta subseção apresenta, através de gráficos e quadros, a análise e discussão dos dados obtidos por meio do primeiro questionário online aplicado aos participantes da pesquisa. Tais dados permitem-nos conhecer o perfil dos participantes da pesquisa; as concepções de leitura predominantes nas práticas de leitura desenvolvidas e a percepção teórica acerca de multimodalidade e de textos multimodais: conceitos, características, meio de veiculação.

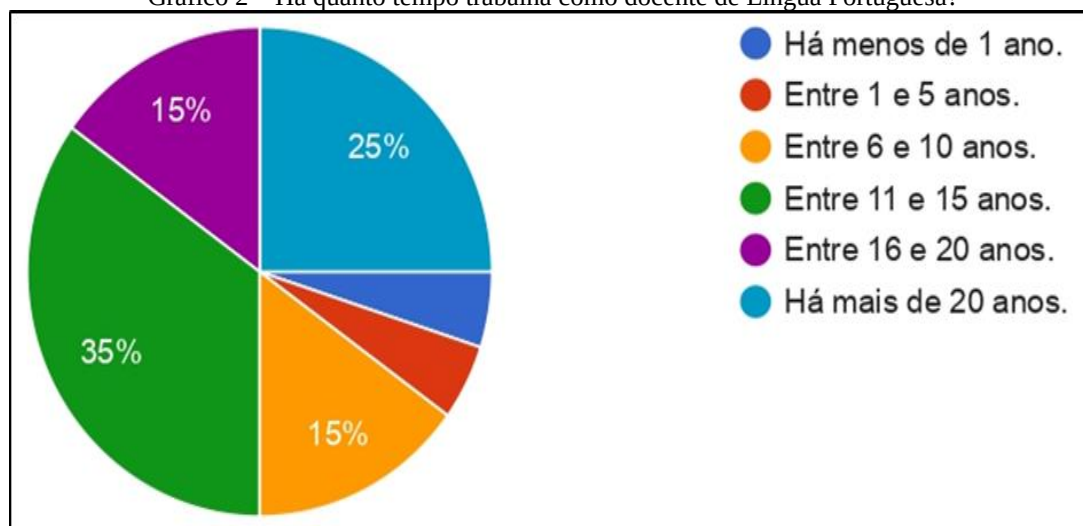
Inicialmente, analisamos os dados referentes ao perfil acadêmico-profissional dos participantes da pesquisa, conforme mostram os Gráficos 1 e 2 a seguir:

Gráfico 1 – Em que ano você concluiu sua formação?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

Gráfico 2 – Há quanto tempo trabalha como docente de Língua Portuguesa?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

Observando os gráficos acima, constatamos que a maioria dos participantes se formaram há mais de 10 anos (Gráfico 1), tempo correspondente ao período em que a maioria deles atuam como professores de Língua Portuguesa (Gráfico 2). Também questionamos⁷ sobre o grau de titulação desses docentes, o que nos permitiu constatar que nenhum desses professores tiveram acesso a um curso de pós-graduação *strictu senso*. Relacionando o tempo de formado, tempo de atuação e titulação, fica evidente a ausência de atualização profissional dos docentes de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI. Isso pode significar a oferta de práticas desconectadas com as mudanças propostas pela dinamicidade do mundo contemporâneo. Considerando, por

⁷ A Questão 3, do Apêndice C, informa o grau de titulação dos docentes participantes desta pesquisa.

exemplo, que os Currículos dos cursos de Língua Portuguesa ofertados há mais de 10 anos não contemplavam o ensino da multimodalidade, conforme menciona Ribeiro (2016) em uma de suas entrevistas, faz-se necessário que os docentes participem de programas e/ou cursos de formação continuada para complementar sua formação.

Diante disso, investigamos se os docentes participam ou participaram de cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários que abordam a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital⁸ (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Participa ou participou de cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários que abordam a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

O Gráfico 3 revela que a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital ainda não é objeto de estudo/ensino da maioria (55%) dos docentes participantes dessa pesquisa. Além de suas respectivas formações iniciais – concluídas há mais de 10 anos – provavelmente não terem contemplado o estudo da multimodalidade, a maioria deles responderam também que a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital não é abordada nos cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários cursos formação continuada (palestras, oficinas, seminários, capacitações, dentre outros). Convém mencionar que essas informações vão ao encontro de estudos realizados por Coscarelli e Ribeiro (2022), nos quais os docentes entrevistados acusam formação insuficiente ou insatisfatória para o trabalho com textos multimodais.

Considerando que todos os participantes pertencem à mesma rede de ensino, buscamos comprovar a oferta ou não de cursos de programas e/ou cursos de formação continuada pela Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC/PI) que contemplem a multimodalidade, a fim de entender essa discrepância constatada no Gráfico 3. Para isso, realizamos um

⁸ Apesar de a leitura de textos multimodais na esfera digital não ser o foco desta pesquisa, entendemos como necessário contemplá-la nesses questionamentos, pois consideramos o alto grau de multimodalidade dos textos que circulam na esfera digital.

levantamento de todos os programas, formações e/ou cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC/PI nos últimos 04 (quatro) anos por meio da Plataforma de Formação da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí (Quadro 12).

Quadro 12 – Plataforma de Formação da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí – 2020 a 2023	
Cursos de Formação ofertados pela Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí – 2020 a 2023	
PRO ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA III - Descrição: Formação Continuada de Gestores Escolares	2000 vagas
PRO ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA I - Descrição: Educação Infantil	2000 vagas
PRO ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA II - Descrição: Ciclo de Alfabetização	2000 vagas
Ciclo Webinar Episódio 6: Avaliação para a Garantia da Aprendizagem	
Formação Simula Mais 2021	
5ª OFICINA DE REDAÇÃO NOTA 1000	
Ciclo de Webinários Episódio 5: Educação para Equidade Racial	
Reunião técnica com professores mediadores da rede	
FORMAÇÃO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA – CANAL EDUCAÇÃO/UEMTEC/ SEDUC/PI	500 vagas
Ciclo de Webinários Episódio 4: Nas trilhas do Novo Ensino Médio	
OFICINA: COMUNICAÇÃO E MARKETING	
Ciclo de Webinários Episódio 3: Educação Híbrida - desafios e oportunidades	
OFICINA RELAÇÕES HUMANAS	
OFICINA: EMPREENDEDORISMO DIGITAL	
OFICINA: PROJETO DE VIDA	
OFICINA: LABORATÓRIO DE IDEIAS	
OFICINA: VIAGEM AO MUNDO DO EMPREENDEDORISMO	
Ciclo de Webinários Episódio 2: A cultura do acolhimento no espaço escolar	
Ciclo de Webinários Episódio 1: Avaliação Educacional em tempos de pandemia	
Programa Mais Aprendizagem 2021	
Formação Mais Aprendizagem 2020	
ProBNCC - EI e EF	
Turma 2 - Formação Mais Aprendizagem 2021	2000 vagas
Turma 1 - Formação Mais Aprendizagem 2020	
ProBNCC - Turma 1	
Formação Currículo Piauí - EI e EF 2019/20	

Elaborado pela autora. Fonte: SEDUC – PI, Canal Educação (s.a.).

Infelizmente, o levantamento registrado no Quadro 12 não nos permitiu comprovar a oferta ou não de cursos de programas e/ou cursos de formação continuada pela SEDUC/PI que contempla a multimodalidade, visto que não conseguimos acesso à pauta/conteúdo dessas formações. Mas, comprova que a SEDUC/PI oferta, frequentemente, formação continuada para os professores da Rede, pois, apenas no período delimitado para sua realização (últimos 04 (quatro) anos) foram ofertados 26 (vinte e seis) cursos de formação continuada.

Então, investigamos⁹ a frequência e a quantidade de programas e/ou cursos de formação continuada dos quais esses professores já participaram durante toda sua trajetória profissional.

⁹ Os resultados da investigação sobre a frequência e a quantidade de programas e/ou cursos de formação continuada dos quais esses professores já participaram durante toda trajetória profissional estão registrados na Questão 4 e 5, respectivamente; Apêndice C.

No que se refere à frequência, 30% dos participantes afirmaram que **raramente**¹⁰ participam de programas e/ou cursos de formação. E no que se refere à quantidade de participações, apenas 5% tiveram mais que 20 (vinte) participações durante toda a trajetória profissional – mais de 10 anos, conforme mostra o Gráfico 2. Sobre esses dados, optamos por não apresentar nenhuma conclusão pelo fato de não sabermos se e/ou quais dos cursos apresentados no levantamento (Quadro 12) são destinados aos docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, aos sujeitos desta pesquisa. Aqui cabe-nos apenas enfatizar que formação continuada é também responsabilidade do docente, por isso, “é importante quando o professor e a professora percebem que precisam se mover também, e que isso é uma questão para a vida e a vida profissional, depois da graduação, da pós-graduação e mesmo a despeito delas” (Coscarelli; Ribeiro, 2022, p. 103).

Após conhecermos um pouco o perfil profissional e acadêmico; investigamos o perfil leitor dos docentes participantes desta pesquisa. Para isso, destinamos 07 (sete) questionamentos¹¹ por meio dos quais fizemos as seguintes constatações:

i) quando questionados: *Como você define a sua relação com a leitura?* e; em seguida *Qual a sua principal razão para ler?*, todos os participantes afirmaram gostar de ler muito ou moderadamente; porém, apenas 30% dos docentes afirmaram ler em busca de aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade e apenas 10% dos docentes realizam leituras para atualização profissional ou exigência do trabalho;

ii) em relação à preferência de leitura dos participantes dessa pesquisa, no que se refere ao suporte do texto, um dado nos saltou aos olhos: a maioria (70%) dos docentes entrevistados preferem ler livros impressos, no entanto, recorrem aos suportes digitais – os livros lidos por 50% dos participantes são baixados da internet, 25% compartilhados na internet e 10% digitalizados e;

iii) quando perguntados se já ouviram falar de livros digitais, os chamados e-books, 85% dos participantes responderam que sim, mas esse percentual caiu para 60% quando questionados se já leram um livro digital e para 45% quando questionados se já ouviram algum audiolivro ou audiobook (Gráfico 12). Esses resultados podem significar que os docentes sentem dificuldade ao ler livros digitais (e-books, audiolivro /audiobook).

¹⁰ Para este trabalho, adotamos: Raramente - Significa que participa de tempos a tempos, intervalo superior a 02 (dois) anos.

¹¹ Os resultados obtidos aos 07 (sete) questionamentos aos quais nos referimos estão registrados nas Questões 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 15; Apêndice C.

Por fim, procuramos identificar as principais dificuldades de leitura com as quais os participantes da pesquisa se deparam. Para isso, destinamos dois questionamentos: o primeiro, referente às dificuldades de leitura de maneira geral; o segundo, às dificuldades para ler textos multimodais; cujos resultados seguem registrados a seguir (Quadro 13). Entender essas dificuldades é de fundamental importância para a definição e elaboração das unidades temáticas que constituirão a nossa proposta didática, o Caderno Pedagógico, para que sejam da maior produtividade possível de modo a contribuir efetivamente com a prática docente.

Convém esclarecer que o fato de direcionarmos um questionamento destinado à “leitura” e outro à “leitura de textos multimodais” não significa que queremos presumir a existência de textos que não sejam multimodais. Pelo contrário; este trabalho parte do reconhecimento da multimodalidade existente nos textos; logo, entendemos que “todos os textos são multimodais” (Ribeiro, 2016, p. 32).

Quadro 13 – Dificuldades de leitura

QUESTIONAMENTOS DIRECIONADOS:	RESPOSTAS APRESENTADAS
DE MANEIRA GERAL: Você tem alguma(s) das seguintes dificuldades para ler? (Escolha uma ou mais opções.)	10 (50%), Falta de tempo.
	4 (20%), Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas que dificultam a leitura.
	1 (5%), Não tem concentração suficiente para ler.
	3 (15%), Acho o preço de livro caro.
	3 (15%), Não há bibliotecas por perto.
	1 (5%), Não ter um local onde comprar livros onde mora.
	7 (35%), Não tem dificuldade nenhuma.
MAIS ESPECIFICAMENTE ÀS DIFICULDADES PARA LER TEXTOS MULTIMODAIS: Você tem alguma(s) das seguintes dificuldades apresentadas a seguir para ler textos multimodais na esfera digital? (Escolha uma ou mais opções.)	2 (10%) Dificuldade em compreender e interpretar informações que são apresentadas em formas de gráficos, imagens, cores, formatos, texturas e sons, não apenas de forma escrita.
	3 (15%), Dificuldade em utilizar várias habilidades, pois além da leitura do texto escrito, também nos deparamos com imagens, gráficos, cores, fontes diversas.
	4 (20%), Dificuldade em utilizar as tecnologias da informação e do conhecimento (TICs), uma vez que só encontramos textos multimodais em ambientes e dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones, dentre outros.
	2 (10%), Muita dificuldade, pois não se trabalha apenas a leitura de textos, mas a leitura de imagens que dificultam a aquisição das informações lidas, vistas e até mesmo escutadas.
	9 (45%), Não sinto dificuldade nenhuma.

Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

A partir da análise do Quadro 13, podemos observar que as respostas obtidas em ambos os questionamentos mostram que a maioria dos docentes entrevistados se depara com algum tipo de dificuldade no que se refere às atividades de leitura. Essa informação é muito preocupante, visto que todos os participantes têm a tarefa de ensinar os alunos a lerem. Se comparados o percentual de docentes que afirmaram não sentir nenhuma dificuldade,

constatamos que os docentes apresentam menos dificuldade na leitura de textos multimodais. A esse respeito, acreditamos que a diversidade de modos semióticos (sons, gestos, imagens, dentre outros) pode favorecer a leitura para, por exemplo, os 20% de docentes que apontaram como dificuldade os problemas de visão, ou outras limitações físicas que dificultam a leitura. Ribeiro (2021) também menciona os modos sonoro e gestual como “uma bela saída para quem deseja se comunicar e participar de grupos sociais que lhe importam, desviando-se de algumas dificuldades, por exemplo, motoras ou visuais” (Ribeiro, 2021, p. 117).

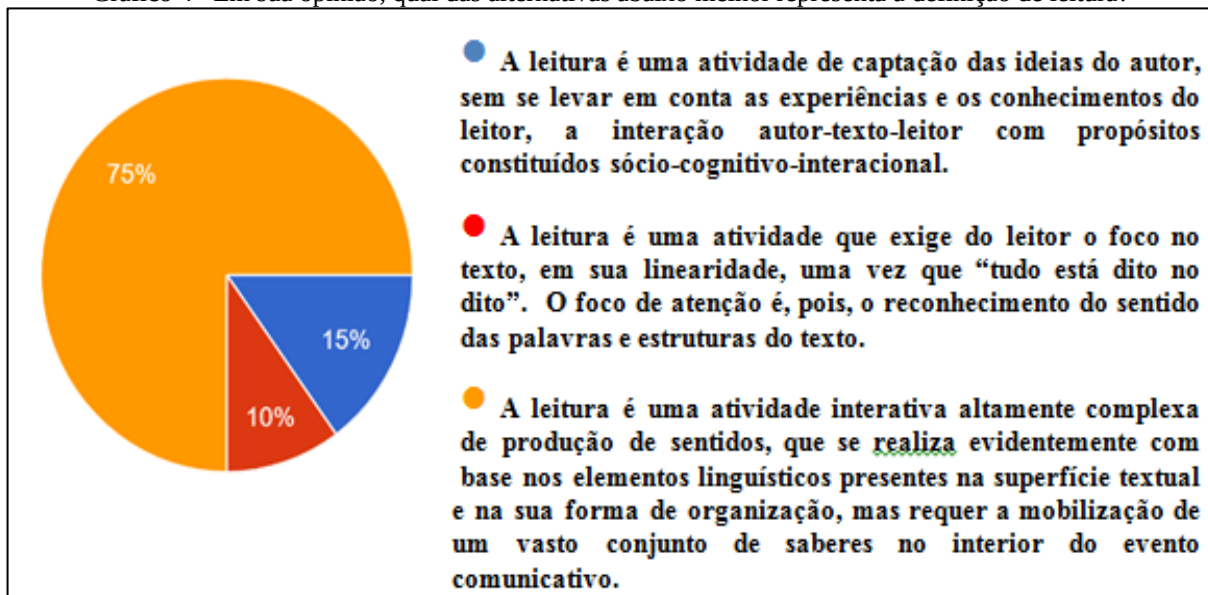
O que nos causa certo estranhamento é o fato de 35% dos docentes afirmarem enfrentar dificuldade (em maior ou menor grau) em compreender textos multimodais, apontando como principal fator a presença de diferentes modos semióticos (gráficos, imagens, cores, formatos, texturas e sons etc.). Isso deixa evidente que o “poder semiótico” – habilidade de reconhecer, produzir, disseminar sentidos e de se expressar com os diferentes modos e recursos semióticos (Kress, 2003) – dos docentes precisa ser ampliado.

Nesse quadro, também encontramos uma possível explicação para o fato de os professores preferirem ler livros impressos, mas sempre recorrerem aos suportes digitais: a dificuldade de acesso aos livros impressos devido aos altos preços dos livros, ausência de bibliotecas e até mesmo por não ter um local próximo para comprar livros impressos.

Além disso, também constatamos que muitos docentes apresentaram uma percepção equivocada em relação ao que vem a ser um texto multimodal, restringindo-os à ambientes e dispositivos digitais. Sobre isso, Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 202), ao definirem texto multimodal, esclarecem que “são multimodais os textos impressos e digitais, no entanto, de maneiras diferentes, em especial por conta da natureza tecnológica de suas existências, modos de produção e circulação”. Logo, o Quadro 13 aponta para a necessidade de criarmos uma unidade temática que promova reflexão sobre a relação entre o verbal e os outros modos semióticos que mobilizamos como estratégias de construção do sentido, reconhecendo as potencialidades dessas modalidades, à luz das inúmeras finalidades e contextos de produção.

E, considerando que conhecer, compreender e refletir sobre as concepções de leitura adotadas pelos participantes da pesquisa é fundamental para que possamos contribuir e intervir significativamente nas práticas de leitura; questionamos sobre o que representa a melhor definição de leitura, a fim de conhecermos as concepções predominantes nas atividades de leitura propostas por eles em sala de aula (Gráfico 4). Essa investigação se fez necessária por entendermos que toda “concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote” (Koch; Elias, 2010, p. 9).

Gráfico 4– Em sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor representa a definição de leitura?



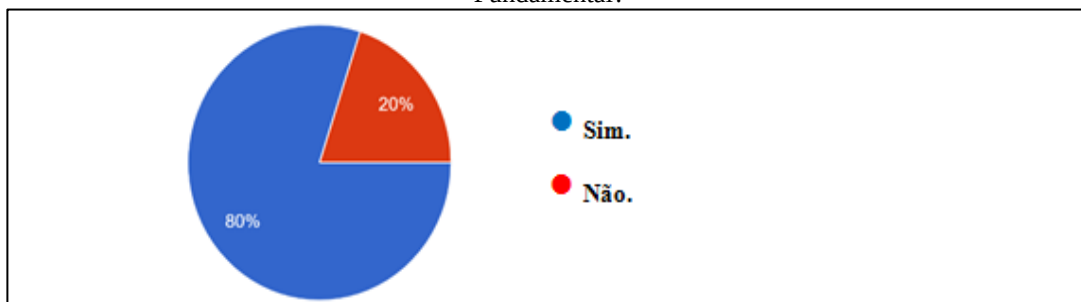
Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

No gráfico acima (Gráfico 4), podemos observar um dado animador para o ensino de leitura de textos multimodais: a definição indicada pela maioria (75%) dos participantes trata-se da definição de leitura de Koch e Elias (2008) – corresponde à concepção sociocognitivo-interacional (dialógica) da língua¹²– assentada na noção de leitura como “atividade de interação que gera a produção de sentidos”, perfeitamente aplicável tanto a textos exclusivamente verbais como a textos multimodais. De acordo com essa perspectiva de conceber a leitura, assim como os elementos verbais, os não verbais também podem ser responsáveis pela construção de sentidos do texto. Assim, se os aspectos não verbais também concorrem, entre os vários outros fatores, para a construção do sentido do texto, o seu caráter multimodal deve delinear, teórica e metodologicamente, o seu estudo.

Em seguida, questionamos se os docentes conhecem as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura desses textos nos anos finais do Ensino Fundamental (Gráfico 5).

¹² Convém esclarecer que nosso objetivo não é definir concepção certa ou errada mas, sim a que melhor contempla o ensino de leitura multimodal.

Gráfico 5 – Conhece as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital nos anos finais do Ensino Fundamental?

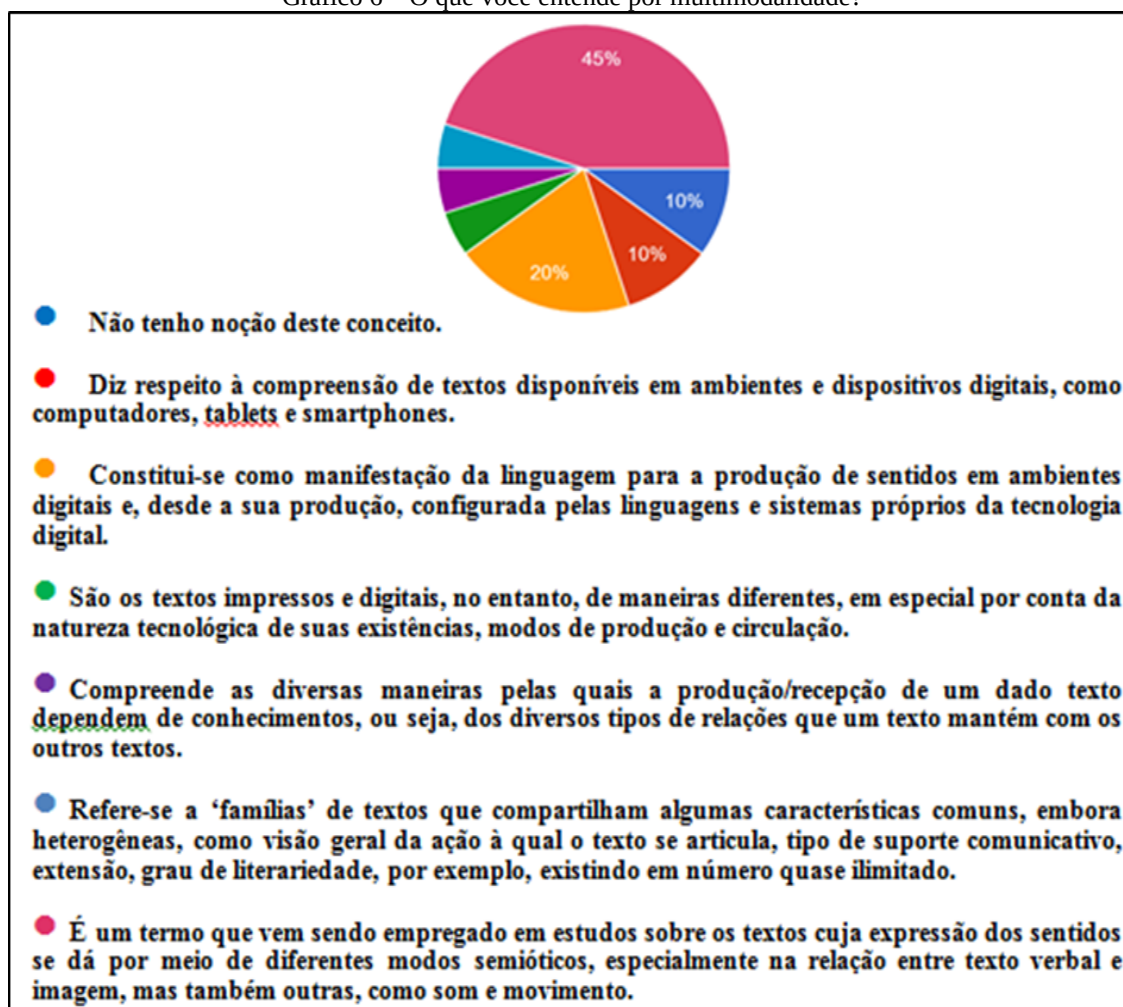


Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

No Gráfico 5, verificamos que a maioria dos docentes conhece as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa informação é animadora, visto que tais documentos encorajam explicitamente a abordagem dos textos multimodais (Ribeiro, 2016) e organizam os objetos de conhecimento e as habilidades específicas destinadas ao tratamento das práticas de leitura de textos multimodais. Assim, supomos que as práticas de leitura adotadas pelos participantes da pesquisa contemplam competências que consideram, em menor ou maior grau, a leitura de textos multimodais.

Em relação à percepção teórica dos participantes; inicialmente questionamos o entendimento acerca do conceito de multimodalidade. Para a elaboração dessa questão, além do conceito esperado como resposta ideal, consideramos a possibilidade de alguns participantes não possuírem noção alguma e também utilizamos como possível resposta alguns conceitos – leitura digital, texto digital, texto multimodal, intertextualidade, gêneros textuais – que costumam provocar equívocos no que se refere à definição do conceito de multimodalidade (Gráfico 6).

Gráfico 6 – O que você entende por multimodalidade?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

O gráfico 6 mostra que apenas 45% dos docentes entrevistados indicaram a alternativa correspondente ao conceito de multimodalidade. Essa alternativa traz o conceito apresentado por Kress (2001), segundo o qual multimodalidade diz respeito ao “uso de diversos modos semióticos [...] juntamente com a forma particular como esses modos são combinados” (Kress, 2001, p. 20). Por conseguinte, o gráfico 6 também mostra que a maioria (55%) dos entrevistados desconhece esse conceito. Desses, temos que 10% reconheceram não possuir noção nenhuma do conceito de multimodalidade. E os demais, parcela significativa (45%), adotam um conceito equivocado apresentando como respostas definições referente a texto digital, à leitura digital, à intertextualidade, e a gêneros textuais.

Detalhando um pouco mais, podemos destacar o percentual de docentes que apresentaram respostas equivocadas:

- 20% dos docentes atribuíram ao termo multimodalidade o conceito de texto digital discutido por Gonçalves e Oliveira (2022). As autoras afirmam que o

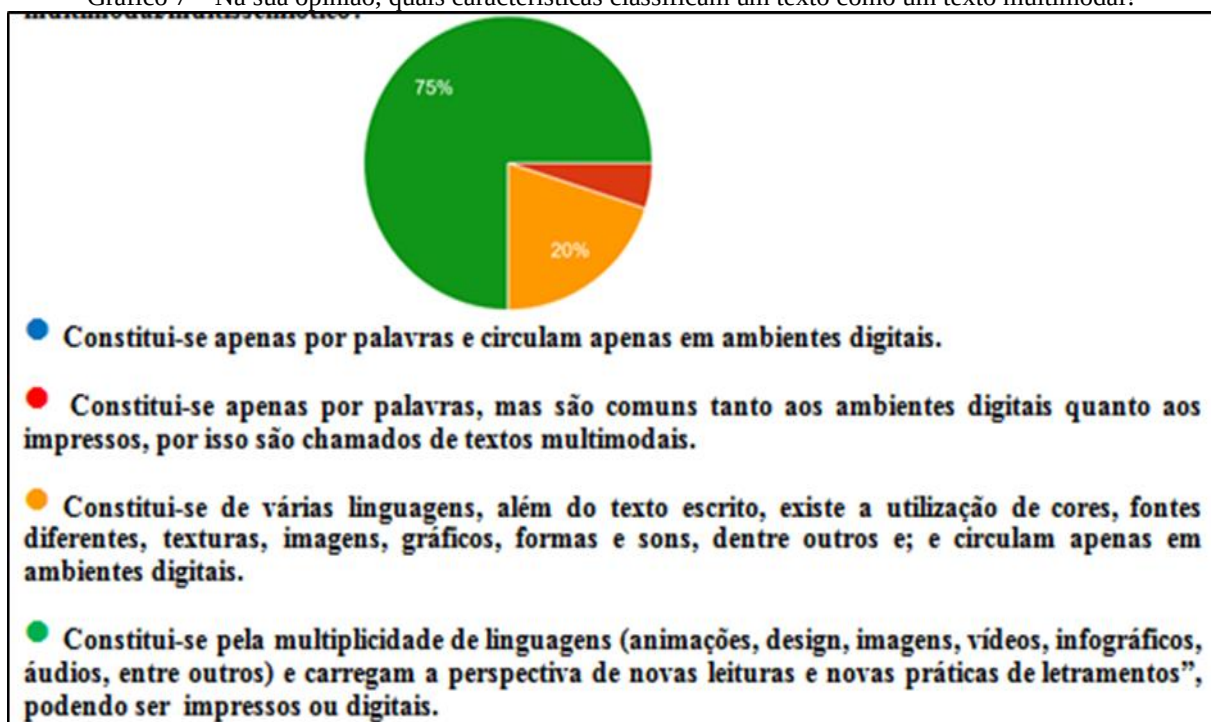
texto digital “constitui-se como manifestação da linguagem para a produção de sentidos em ambientes digitais e, desde a sua produção, configurada pelas linguagens e sistemas próprios da tecnologia digital” (Gonçalves, Oliveira, 2022, p. 134);

- 10% dos entrevistados confundem multimodalidade com leitura digital, pois, atribuíram ao termo, o conceito de leitura digital defendido por Coscarelli (2022), segundo o qual leitura digital “diz respeito à compreensão de textos disponíveis em ambientes e dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones” (Coscarelli, 2022, p. 134);
- 5% indicaram a alternativa que corresponde ao conceito de texto multimodal defendido por Ribeiro (2022); que define textos multimodais como “textos impressos e digitais, no entanto, de maneiras diferentes, em especial por conta da natureza tecnológica de suas existências, modos de produção e circulação” (Ribeiro, 2022, p. 211);
- 5% apresentaram como resposta o conceito de intertextualidade defendido por Koch (2008) que define intertextualidade como “as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto dependem de conhecimentos, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com os outros textos” (Koch, 2008, p. 86) e;
- os outros 5% escolheram o conceito de gêneros textuais definido em documentos oficiais: “refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (PCNs, 1998, p. 22).

Logo, as respostas apresentadas no gráfico 6 apontam a necessidade de reservarmos uma unidade temática que apresente discussões acerca do conceito de multimodalidade e recuperar os demais conceitos envolvidos nesta questão.

Em relação às características do texto multimodal, buscamos identificar dois pontos principais: se os professores entendem que são textos constituídos pela multiplicidade de linguagens e que podem ser impressos ou digitais (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Na sua opinião, quais características classificam um texto como um texto multimodal?

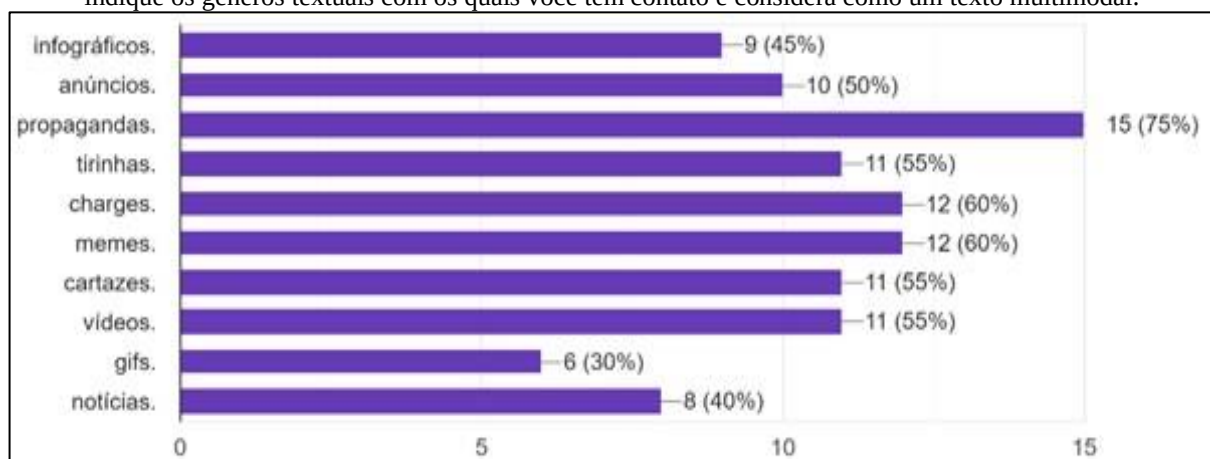


Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

Podemos ver no Gráfico 7 que a maioria (75%) dos participantes indicou a alternativa que melhor corresponde às características de um texto multimodal. Essa alternativa corresponde ao conceito apresentado por Rojo e Barbosa (2015), que menciona a multiplicidade de linguagens (animações, design, imagens, vídeos, infográficos, áudios, entre outros), principal características dos textos multimodais, e esclarece que os textos multimodais podem ser impressos ou digitais. No entanto, constatamos uma parcela de participantes que, apesar de entenderem que o texto multimodal se constitui de diferentes modos semióticos, os restringem apenas aos ambientes digitais. Isso se configura como um equívoco, pois, conforme afirmam Kersch, Coscarelli e Cani (2016), todo texto carrega em si a multimodalidade, seja ele impresso ou digital. Sobre isso, Ribeiro também esclarece que “são multimodais os textos impressos e digitais, no entanto, de maneiras diferentes, em especial por conta da natureza tecnológica de suas existências, modo de produção e de circulação” (Ribeiro, 2016, p. 211). Outro equívoco que constatamos foi o fato de alguns docentes indicarem que o texto multimodal constitui-se apenas por palavras. Assim, temos como necessidade urgente conscientizá-los sobre a importância do estudo dos textos em suas relações semióticas, “porque é impossível que um texto seja feito apenas de letras ou língua sem relação com mais nada” (Ribeiro, 2021, p. 90). Logo, as respostas obtidas nesse questionamento evidenciam que o Caderno Pedagógico deve contemplar as características dos textos multimodais.

Em relação à classificação dos textos multimodais, o questionamento buscou identificar em quais gêneros textuais os professores participantes reconhecem maior grau de multimodalidade. Convém explicar que os gêneros textuais que compõem esta questão, além de serem de alta circulação, foram selecionados a partir do levantamento de textos/gêneros textuais propostos na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Considerando as mais diversas situações e campos de atuação social que você vivencia no dia a dia, indique os gêneros textuais com os quais você tem contato e considera como um texto multimodal:



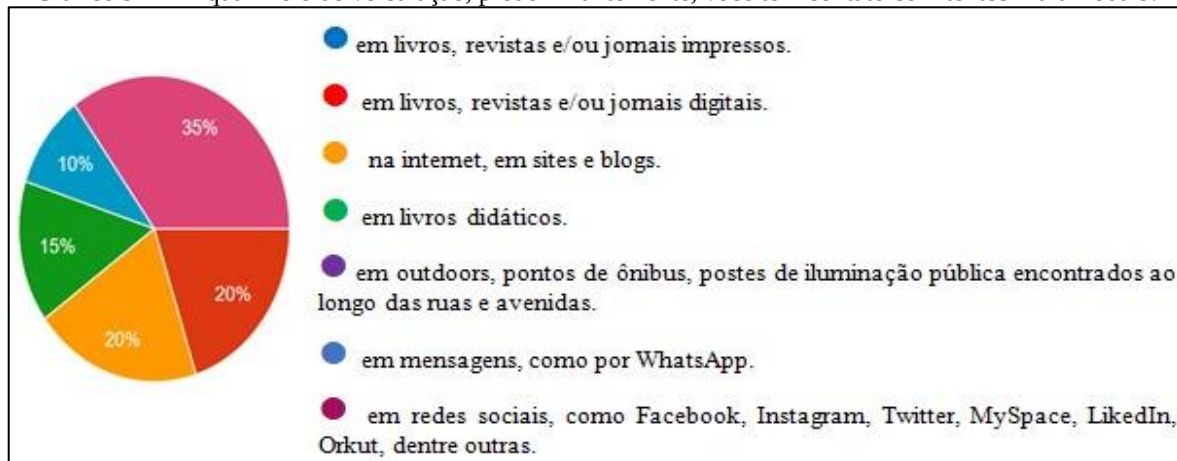
Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

No gráfico 8, vemos que a maioria dos participantes reconhece a natureza multimodal dos gêneros textuais propagandas, charges e memes, cartazes, tirinhas e vídeos e anúncios. O que nos chamou atenção foi o fato de apenas uma minoria dos participantes reconhecer gifs, notícias e infográficos como gêneros multimodais, pois, segundo alguns autores, como, por exemplo, Ribeiro (2016), eles se constituem como gêneros multimodais por excelência. Logo, as respostas obtidas apontam a necessidade de discutir esses gêneros textuais à luz de uma abordagem multimodal.

Considerando que o contato com textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam em diversas formas em nossa sociedade (Ribeiro, 2021), investigamos em qual meio de veiculação, predominantemente, os sujeitos da pesquisa têm contato com textos multimodais (Gráfico 9). Ao elaborarmos as alternativas, buscamos contemplar diversas formas de circulação de textos, tanto em suportes impressos quanto digitais; cujas respostas nos mostram que o contato dos sujeitos da pesquisa com textos multimodais é, predominantemente, em meios digitais. Esse questionamento é importante para nossa pesquisa, pois pode nos ajudar a conhecer as diferentes possibilidades e recursos multimodais que se encontram disponíveis

para os participantes da pesquisa através dos meios de veiculação de textos (impressos e digitais) aos quais têm acesso.

Gráfico 9 – Em qual meio de veiculação, predominantemente, você tem contato com textos multimodais?

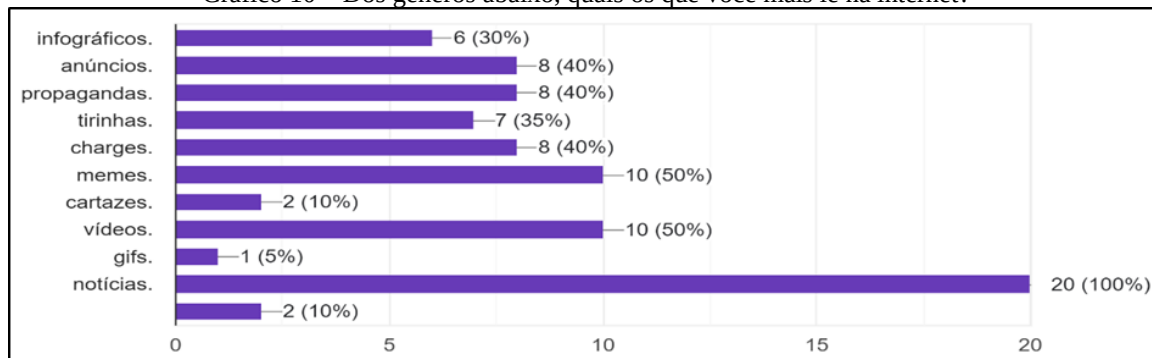


Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

Analisando o gráfico 9, vemos que 35% dos docentes têm contato com textos multimodais por redes sociais, como Facebook, Instagram, Twitter, MySpace, LinkedIn, Orkut, dentre outras. Segundo Kersch, Coscarelli e Cani (2016), “elas são mais populares e acessíveis” aos leitores e nelas o leitor “tem espaços e situações de comunicação em que ele tem a liberdade de criar, de hibridizar elementos e de escolher os recursos multimodais de acordo com o seu propósito (cores, sons, ícones, textos, vídeos, imagens, fonte, layout etc.) para produzir sentido (Kersch, Coscarelli e Cani, 2016, p. 117). Para 20% dos docentes, esse contato se dá por meio dos livros, revistas e/ou jornais digitais e internet e, para outros 20% dos professores, em sites e blogs. Já para 15% dos docentes, o contato com textos multimodais se dá através dos livros didáticos e; para 10% dos participantes em mensagens, como por WhatsApp. Essas informações deixam evidente que para os docentes participantes da nossa pesquisa o contato com textos multimodais é, predominantemente, em meios de veiculação digitais.

Diante da constatação de que o contato dos sujeitos da pesquisa com textos multimodais é, predominantemente, em meios digitais, achamos necessário investigar quais gêneros textuais os participantes da pesquisa mais leem na internet (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Dos gêneros abaixo, quais os que você mais lê na internet?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

Observando as respostas registradas no Gráfico 10, vemos que os gêneros textuais mais lidos na internet pelos participantes foram, respectivamente: notícia; vídeos e memes; charges, propagandas e anúncios. Convém ressaltar que todos esses gêneros são multimodais por excelência (Ribeiro, 2016). Os gêneros textuais menos indicados foram, respectivamente: gifs, cartazes e infográficos e tirinhas. Essas informações foram consideradas para configuração da nossa proposta didática, ou seja, para seleção do gênero textual que compõem as unidades temáticas do nosso Caderno Pedagógico.

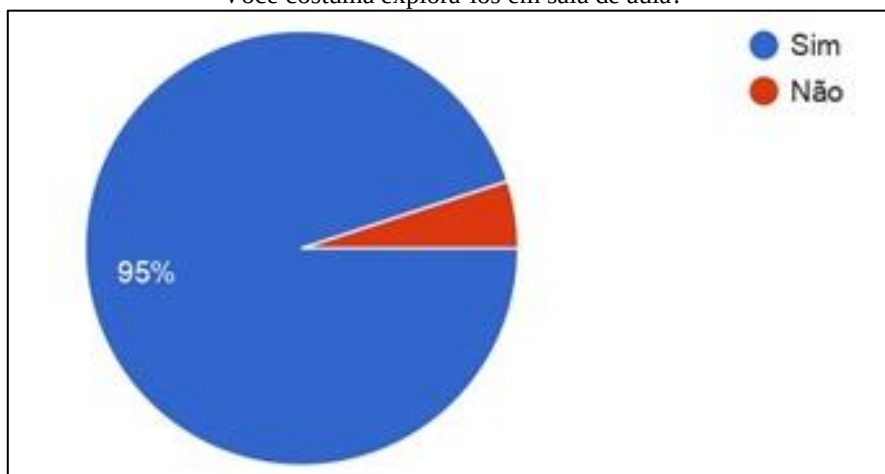
De modo geral, neste primeiro momento da pesquisa, constatamos a necessidade de conscientizar os docentes sobre a importância de conhecimentos teóricos para subsidiar a prática pedagógica, sobre a necessidade de atualização profissional bem como da importância da participação em programas, formações e/ou cursos de formação continuada. Também constatamos que, apesar de indicarem que preferem livros impressos, a maioria dos docentes recorreram a leitura de textos em suportes digitais - baixados da internet, compartilhados na internet e digitalizados. Inclusive, o contato dos sujeitos da pesquisa com textos multimodais é, predominantemente, em meios digitais. Essas constatações evidenciam a necessidade de ofertar discussões teóricas aos participantes da pesquisa.

Na próxima subseção, apresentamos, através de gráficos e quadros, a descrição e análise dos dados obtidos por meio do segundo questionário online aplicado aos participantes da pesquisa.

4.2 DESAFIOS E AVANÇOS TEÓRICO-PRÁTICOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta subseção apresenta a análise e discussão dos dados obtidos no segundo momento da nossa pesquisa, destinado a conhecer as práticas de leitura desenvolvidas pelos participantes a fim de entender como ocorrem e se contemplam a leitura de textos multimodais com vistas a identificar possíveis avanços e/ou desafios. Para isso, inicialmente, questionamos se os docentes participantes da pesquisa exploram a leitura de textos multimodais (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Textos multimodais são os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento. Você costuma explorá-los em sala de aula?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

O Gráfico 11 mostra que a maioria (95%) dos docentes explora os textos multimodais em sala de aula. Considerando-se que, como defendem Kress e Van Leeuwen (1998) e Ribeiro (2021), todos os textos são multimodais, esperávamos que todos os docentes respondessem que exploram esses textos em sala de aula. De todo modo, as respostas obtidas indicam que a leitura de textos multimodais está ganhando espaço nas aulas de língua portuguesa. Se comparados os resultados desta pesquisa aos resultados dos trabalhos de Duarte (2008) e de Ribeiro (2016), que exibem um quadro desolador das aulas de língua portuguesa ao revelar que os textos multimodais quase não têm espaço nessa disciplina, podemos verificar um avanço no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, precisamos fazer as seguintes ressalvas: é evidente que em um universo de milhares de docentes, 20 pessoas não serão exatamente representativas de todo o conjunto, portanto, o resultado desse questionamento de forma isolada também não pode carregar a conclusão dessa pesquisa.

Então, seguimos nossa investigação¹³ questionando sobre a frequência (considerando o período de um bimestre letivo) com que esses textos são explorados em sala de aula. Novamente, a hipótese esperada era de que todos os colaboradores respondessem “sempre”, pois, entendemos os textos como composições multimodais (Ribeiro, 2016). Porém, as respostas fornecidas mostram que: apenas 10% dos docentes afirmaram explorar a leitura de textos multimodais semanalmente e 35% afirmaram que a cada duas semanas, no máximo, exploram a leitura de textos multimodais. Ou seja, a maioria dos participantes (55%) evidencia a baixa frequência com que esses textos são explorados em sala de aula. Estudos de Coscarelli e Ribeiro (2022) também constataam a pouca regularidade com que os textos multimodais são trabalhados. Em pesquisa realizada pelas autoras, que questiona a 112 docentes de língua portuguesa sobre a disponibilização de atividades de leitura de textos multimodais para os alunos, apenas 8,9% dos docentes afirmaram que sempre apresentam atividades de leitura de textos multimodais aos seus alunos.

Diante disso, buscamos conhecer a percepção dos docentes no que se refere à importância do ensino de leitura de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa. As respostas obtidas nos mostram que a maioria dos participantes (55%) avalia esse ensino como **muito importante** e, assim como Ribeiro (2021, p. 30), acreditam que “abordar textos (leitura e escrita) de uma perspectiva multimodal ajuda a compreender configurações que vão além do modo palavra ou verbal, e que esses modos são tão importantes, em muitos textos, quanto o que está escrito”. A outra parcela dos participantes (45%) considera **importante** por acreditar que não é possível compreender textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Assim, compartilham do pensamento de Kress (2003, p. 11), segundo o qual os textos “precisam ser vistos no contexto da escolha de modos que foi feita, os modos que aparecem junto com a escrita, e também no contexto dos modos que não foram escolhidos”. Convém fazer um paralelo entre essas informações e os resultados do trabalho de Coscarelli e Ribeiro (2022), pois, ambas as investigações nos mostram que os docentes consideram importante o trabalho com textos multimodais.

Até aqui constatamos que: todos (100%) os participantes reconhecem a importância do ensino de leitura de textos multimodais; a maioria (95%) dos docentes explora os textos multimodais em sala de aula, mas; a maioria dos participantes (55%) evidencia a baixa frequência com que esses textos são explorados em sala de aula. Notamos o conflito existente nesses dados, principalmente, se considerarmos que os documentos oficiais (BNCC e Currículo

¹³ Convém informar que as questões do segundo questionários estão no Apêndice D.

do Piauí) que norteiam o ensino de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Piauí também encorajam explicitamente a leitura de textos multimodais.

Essas constatações nos levam a questionar o porquê da baixa frequência com que esses textos são explorados em sala de aula. Em busca de subsídios teóricos para essa problemática, realizamos pesquisa bibliográfica, no entanto, não encontramos nenhum trabalho que tenha como foco essa questão e/ou que discuta especificamente a pouca utilização dos textos multimodais com atividades em sala de aula. Fica, então, evidente a necessidade de produção teórica acerca dessa questão, lacuna a ser abordada em futuros estudos. Em vista da carência de subsídios teóricos, levantamos algumas hipóteses: insegurança ou despreparo para trabalhar com textos multimodais e; os livros didáticos de língua portuguesa não abordam, de modo interessante e atrativo, os textos multimodais. Pensar nessas hipóteses e buscar confirmá-las ou refutá-las se fez necessário pelo fato de essa questão está diretamente relacionada ao objetivo geral desse estudo. Convém esclarecer que nessas hipóteses não incluímos a ausência ou insuficiência na formação docente e percepção dos docentes no que se refere à importância do ensino de leitura de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa porque já analisamos nas questões anteriores¹⁴.

Então, investigamos¹⁵ como ocorre a seleção dos textos explorados nas atividades de leitura em sala de aula. As respostas obtidas nos mostram que a maioria (95%) dos docentes, além dos textos propostos no livro didático, recorre a textos complementares em outras fontes. Considerando que os docentes reconhecem a importância do ensino de leitura de textos multimodais¹⁶, essa informação pode significar que as atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não abordam questões de leitura que considerem, de um modo interessante, os textos multimodais. Estudos de Gomes (2021), por exemplo, mostram que, apesar da incidência de textos multimodais nos livros didáticos, ainda são poucas as atividades de leitura que exploram a construção de significados a partir do processo de integração e combinação de semioses/linguagens de recursos semióticos que compõem esses textos. As pesquisas de Ribeiro (2017), por sua vez, apontam que apesar de os livros contemplarem a multimodalidade, percebe-se uma inclinação de os elementos multimodais servirem apenas como um meio para se trabalhar o texto verbal.

¹⁴ A Questão 6, Apêndice C informa sobre a formação docente e a Questão 3, Apêndice D informa sobre a percepção dos docentes no que se refere à importância do ensino de leitura de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa.

¹⁵ A Questão 5, Apêndice D informa como ocorre a seleção dos textos explorados nas atividades de leitura em sala de aula pelos participantes da pesquisa.

¹⁶ Conforme vimos na Questão 3, Apêndice D.

Na tentativa de conhecer como ocorre a seleção dos textos complementares em outras fontes, solicitamos aos participantes da pesquisa que comentassem um pouco sobre isso. Os critérios semelhantes foram organizados em uma única linha no quadro a seguir (Quadro 14).

Quadro 14 – Seleção de textos complementares para as atividades de leitura em sala de aula

Seleção de textos complementares para as atividades de leitura em sala de aula
▪ Eu procuro em sites que disponibilizam material de acordo com o ano e com o conteúdo que irá ser trabalhado; ▪ Selecciono de acordo com o conteúdo e com o nível de cada turma; ▪ Selecciono de acordo com o assunto que está sendo trabalhado no momento; ▪ Utilizo outros textos do gênero que está sendo explorado ou de gênero diferente, mas que apresenta o mesmo assunto; ▪ De acordo com a série que o aluno está cursando, além de selecionar textos atrativos; ▪ Selecciono conforme as habilidades de cada ano; ▪ De acordo com a temática do texto e o gênero busco em outras fontes textos complementares para fixar mais a aprendizagem e compreensão do gênero e temática; ▪ Procuro textos com temas afins e faço com que fiquem mais atrativos para despertar a atenção do aluno.
▪ Sim, procuramos textos extras para que o aluno saia da mesmice do livro, e assim também torna mais prazerosa a contextualização; ▪ Procuro selecionar textos com assuntos que interesse aos alunos, dando preferência a clássicos que também proporcionarão um enriquecimento cultural; ▪ São selecionados de acordo com assuntos pertinentes ao público e ao momento contextual.
▪ Através de pesquisa em outros livros e pela internet; ▪ Procuro em outras fontes: livros, Internet; ▪ Utilizo livros de outras instituições, bem como textos baixados da internet; ▪ Pesquisa em sites direcionados a professores da área de linguagem, grupos de Whatsapp de professores que compartilham material e outras. ▪ Através de outros livros ou retiro do site +Educação. Utilizo os textos disponíveis na plataforma do canal educação, assim como em outros livros e blogs de língua portuguesa.
▪ Levo textos impressos.
▪ Procuro trabalhar texto literário e não literário.

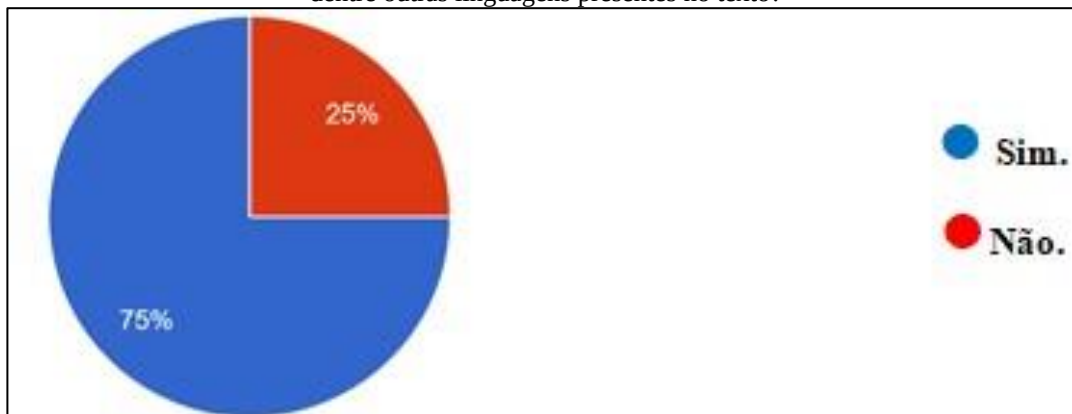
Elaborado pela autora. Fonte: Google Formulário, 2023.

Dentre os critérios de seleção apresentados nas respostas obtidas, podemos destacar, de forma sucinta: habilidades de cada ano, de acordo com a temática do texto e o gênero textual em estudo, o conteúdo/assunto e o nível de cada turma, ano/série que o aluno está cursando. Notamos que de forma explícita nenhum dos docentes mencionou critérios diretamente relacionados à necessidade de abordar os textos multimodais. Mas, alguns comentaram a necessidade de procurar “textos mais atrativos” e “textos complementares para fixar mais a aprendizagem e compreensão do gênero e temática”, o que pode indicar uma referência implícita aos textos multimodais.

Considerando que, apesar de a maioria dos docentes recorrer a textos complementares em outras fontes, o livro didático ainda é um dos principais – e em muitos casos o único –

suporte utilizado pelos docentes¹⁷; investigamos a percepção dos professores em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados na escola (Gráfico 12).

Gráfico 12 – As atividades de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola onde você atua abordam questões que exploram, de modo interessante e atrativo, gráficos, imagens, cores, formatos, dentre outras linguagens presentes no texto?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

No Gráfico 12, vemos que a maioria dos participantes afirmou que as atividades de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa adotado abordam questões de leitura que exploram, de modo interessante e atrativo, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons, dentre outras linguagens presentes no texto. Essa avaliação contradiz estudos de Ribeiro (2021) e Azevedo (2015), segundo os quais os livros didáticos ainda não abordam essas questões de modo interessante e satisfatório. Caberia, então, uma análise dos livros didáticos adotados pelos participantes da pesquisa mas, por não ser objetivo deste estudo seguimos nossa investigação com mais um questionamento referente ao livro didático.

Dessa vez, solicitamos que os participantes indicassem, além dos elementos verbais, que outros aspectos são explorados nas propostas de leitura do livro didático de Língua Portuguesa adotado¹⁸. Nas respostas obtidas, verificamos os modos semióticos listados por Kresch, Coscarelli e Cani (2016) aos quais devemos atribuir o mesmo nível de importância, conforme argumenta Ribeiro (2021): 95% imagens (fotografia, desenho, pintura, gravura, por exemplo), 35% cores, 30% gráficos, 25% sons, 20% formatos e 10% texturas. Essas respostas deixam evidente a primazia das imagens (95%) em relação aos demais elementos. Aqui surge mais uma demanda de pesquisa: analisar os textos multimodais e suas respectivas atividades nos livros didáticos adotados pelos sujeitos desta pesquisa.

¹⁷ Essa informação pode ser verificada na Questão 5, Apêndice B.

¹⁸ As respostas obtidas podem ser verificadas na Questão 7, Apêndice B.

Em relação a essa demanda, recorreremos a trabalhos semelhantes. Vorpapel (2020), por exemplo, dedica-se a analisar os textos multimodais e suas respectivas atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apresentados pela autora constatarem que os textos multimodais abordados nos LDs analisados são compostos por diferentes recursos semióticos, sendo que a imagem, um dos recursos mais enfatizados, quando comparados com outros modos semióticos pouco abordados, como, som e cores, por exemplo. A autora também afirma que “as atividades vinculadas aos textos multimodais consideram os diferentes recursos semióticos como fator importante na real significação do texto” (Vorpapel, 2020, p. 35). Logo, o resultado apresentado por ela confirma as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa.

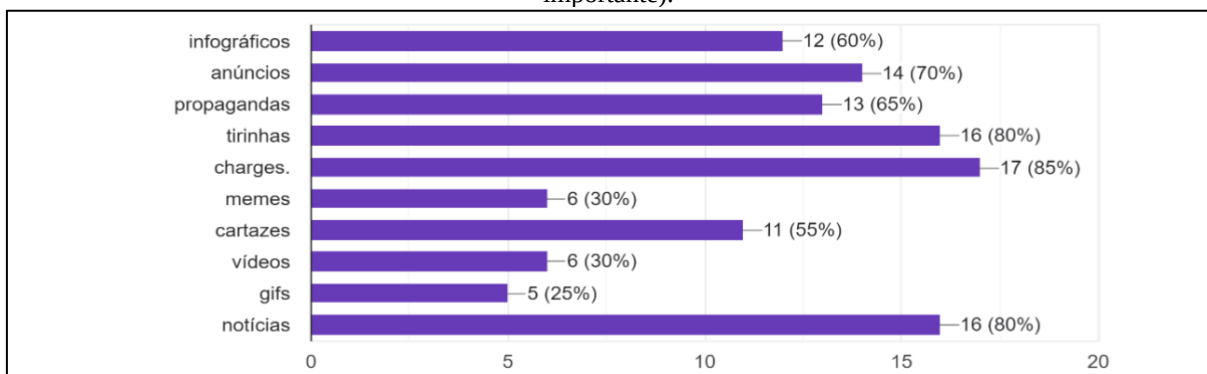
Aliando as informações analisadas no parágrafo anterior à baixa frequência com que os textos multimodais são explorados em sala de aula; surge a seguinte inquietação: por que a maioria dos docentes, além dos textos propostos no livro didático, recorre a textos complementares em outras fontes? Supomos que seja justamente pela falta de habilidade para explorar esses elementos que constituem os textos multimodais nas atividades de leitura em sala de aula. Essa hipótese foi pensada em vista da pouca exploração dos textos multimodais em sala de aula. Situação semelhante a essa também é constatada nos estudos de Coscarelli e Ribeiro (2022), no qual o grupo de respondentes, 112 docentes de língua portuguesa, afirmam reconhecer a importância e se sentirem confortáveis para desenvolver trabalhos com textos multimodais; porém, apresentam um trabalho relativamente pequeno, conforme avaliação das autoras.

Diante dessa situação, Coscarelli e Ribeiro (2022) enfatizam que mais da metade dos docentes não recebeu formação para lidar pedagogicamente com textos multimodais e deixam as seguintes questões, para estudos futuros: O que faz com que os docentes se sintam preparados para as atividades com textos multimodais e, de fato, promovam sua leitura e, em alguma medida, sua produção em sala de aula? Como eles conquistam confiança para lidar com a multimodalidade em suas práticas educativas? Que elementos e aspectos desses textos são explorados nas atividades e como? Essas constatações reforçam a necessidade de formação continuada e de reflexão entre teoria e prática (ENS; Donato, 2011) por isso, reservaremos uma unidade temática para apresentação e discussão dos diferentes modos semióticos que compõem os textos, seguidas de encaminhamentos pedagógicos.

Outro ponto investigado foi em relação aos gêneros textuais contemplados nas atividades de leitura em sala de aula. Primeiramente, questionamos quais gêneros textuais os

sujeitos da pesquisa consideram mais importante para o trabalho de leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Gráfico 13) e, em seguida, questionamos quais são os gêneros textuais utilizados com mais frequência para o desenvolvimento das atividades de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 13 – Para o trabalho de leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que gêneros textuais você considera mais importante? (Enumere os gêneros a seguir do mais importante ao menos importante).



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

O gráfico 13 mostra que os **gêneros textuais considerados mais importantes** pelos participantes da pesquisa para o trabalho de leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental são respectivamente: charges, tirinhas e notícias, anúncios, propagandas, infográficos, cartazes. E os menos importantes (indicados por menos da metade dos participantes) são respectivamente: memes e vídeos e gifs. Em relação aos **gêneros textuais utilizados com mais frequência** (Questão 12, Apêndice D), as respostas nos mostram que os gêneros mais utilizados e os menos utilizados coincidem basicamente com o grau de importância atribuídos a eles no Gráfico 13, com exceção apenas dos gêneros infográficos e cartazes. Assim, os gêneros mais utilizados são, respectivamente: tirinhas (85%), anúncios (70%), notícias e charges (65%) e propagandas (55%). Já os menos utilizados: gifs (5%), vídeos (10%), infográficos e memes (25%) e cartazes (35%). Com base nessas constatações, selecionamos o gênero textual infográfico para a elaboração da nossa proposta didática, o Caderno Pedagógico, pois esse gênero textual embora indicado entre os gêneros textuais considerados mais importantes também figura entre os menos utilizados. Assim, entendemos que se os docentes o consideram importante, mas não o exploram em sala de aula, é possível que seja por carência de conhecimento teórico-metodológico para lidar com o ensino de leitura e compreensão do gênero textual infográfico.

Convém observar que para ambas as perguntas, todos os gêneros textuais indicados pelos docentes são propostos pela BNCC (2018) e pelo Currículo do Piauí (2020) e podem, inclusive, ser verificados no Quadro 2. Esse quadro encontra-se na seção destinada a fundamentação desta pesquisa e nele encontra-se organizado o levantamento dos textos/gêneros textuais propostos pela BNCC para o ensino de leitura de textos multimodais e, consequentemente, pelo Currículo do Piauí (Brasil, 2020). Outra observação a ser feita é a pouca importância atribuída, pelos sujeitos da pesquisa, aos gêneros multimodais digitais: memes, vídeos e gifs. Esses gêneros também constam entre os menos utilizados nas respostas fornecidas por eles.

Em seguida, solicitamos que os participantes justificassem a importância dos gêneros indicados, cujas respostas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 15 – Importância dos gêneros textuais multimodais para o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa

IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
(15%) Porque a ampliação de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multimodal.
(15%) Porque as articulações multimodais (imagem, som, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons etc.) presentes nesses textos precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor.
(60%) Porque é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e aos modos semióticos (imagem, som, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons etc.) que compõem os textos, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e nele intervir.
(10%) Porque as avaliações externas (SAEB, SAEPI, PISA, ENEM, dentre outras) abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais, por meio da apresentação de textos como mapas, gráficos e infográficos e outros.

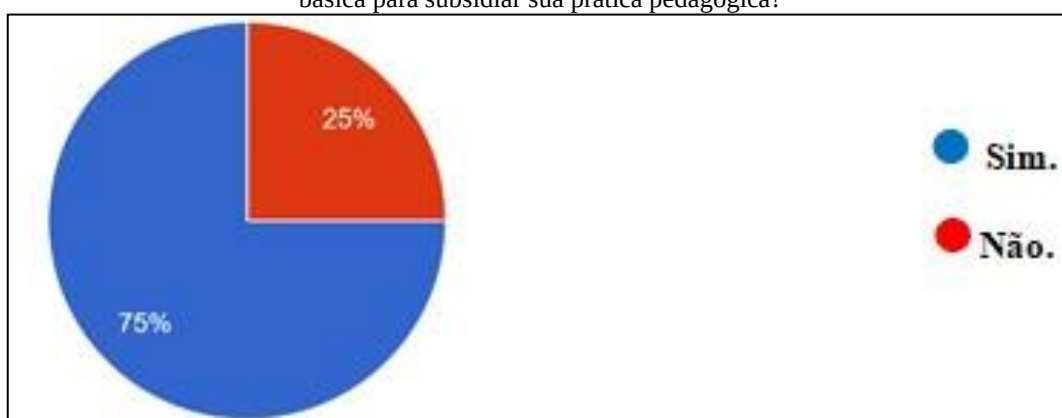
Elaborado pela autora. Fonte: Google Formulário, 2023.

Analisando o Quadro 15, verificamos 60% dos sujeitos desta pesquisa compreendem os gêneros textuais multimodais como artefato pedagógico capaz de ampliar o poder semiótico (Kress, 2003) dos leitores, contribuindo para formação de sujeitos ativos, críticos, criativos e transformadores no meio em que vivem. Parcela dos docentes entrevistados (15%) reconhece que os gêneros textuais multimodais indicados podem oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo. Ribeiro (2016) também traz essa compreensão acerca dos gêneros textuais. Pois, a autora também acredita que “a ampliação progressiva de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e alfabetismo, inclusive multisemióticos” (Ribeiro, 2016, p. 48, 49). Outra parcela dos entrevistados (10%) destaca a presença dos textos multimodais nas avaliações externas como o SAEB, SAEPI, PISA, ENEM, dentre outras. Essa resposta deixa evidente a preocupação em preparar o aluno para tais avaliações. Sobre isso, Ribeiro (2016) lastima-se que os alunos brasileiros não têm

apresentado bons resultados nas avaliações externas. Segundo Bonamino, Coscarelli e Franco (2022, p. 108), esses resultados revelam a “dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais” e indicam “que essas habilidades não estão sendo suficientemente trabalhadas nas escolas brasileiras”.

Em seguida, investigamos se, ao trabalhar com textos multimodais, os participantes da pesquisa utilizam autores e/ou estudos de teóricos como referência básica para subsidiar sua prática pedagógica (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Ao trabalhar com textos multimodais, você utiliza autores e/ou estudos de teóricos como referência básica para subsidiar sua prática pedagógica?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

Observando o Gráfico 14, vemos que a maioria dos participantes afirmou que utiliza autores e/ou estudos de teóricos como referência básica para subsidiar sua prática pedagógica. Para este grupo solicitamos que indicassem quais são as principais referências utilizadas (Questão 9, Apêndice D). E dentre as principais referências mais utilizadas por eles foram indicadas, respectivamente: Luiz Antônio Marcuschi (63,6%), Roxane Rojo e Ana Elisa Ribeiro (27,3 %), Van Leeuwen, T., Isabel Solé e Ingedore Koch (18,2%) e Kress (9,1%).

Fazendo uma síntese das principais temáticas abordadas pelos referenciais indicados temos: Marcuschi aborda temas relevantes como gêneros textuais, oralidade, escrita e letramento; Roxane Rojo aborda principalmente sobre o (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos; Ana Elisa Ribeiro tem se dedicado a produções acadêmicas relevantes que abordam temas como a leitura, a produção e a edição de textos, especialmente nas relações com as tecnologias (analógicas e digitais); Van Leeuwen é conhecido especialmente por sua pesquisa nos campos da semiótica social, da multimodalidade e da análise crítica do discurso; Solé aborda a leitura de textos; Ingedore Koch é referência em temas relacionados aos estudos do

texto e do discurso, tais como linguística textual, cognição e linguística aplicada e Kress dedicou-se aos campos da análise crítica do discurso, da semiótica social e da multimodalidade, particularmente em relação as suas aplicações educacionais.

Verifica-se na síntese apresentada que dos referenciais utilizados pelos docentes apenas Roxane Rojo, Ana Elisa Ribeiro, Van Leeuwen, e Kress dedicam-se ao estudo da multimodalidade e/ou (multi)letramentos. Assim, concluímos que o percentual de docentes que buscam referenciais teóricos que abordam a leitura de textos multimodais e/ou multimodalidade é relativamente baixo.

Além disso, conforme mostra o Gráfico 14, verificamos que a prática pedagógica de quase metade dos participantes (45%) não passeia pelas teorias e discussões de autores e/ou estudos de teóricos que abordam o ensino de leitura. Esse dado aponta para a necessidade de abordar a importância dos conhecimentos teóricos para prática pedagógica bem como reservar uma unidade temática para uma breve apresentação de autores e/ou estudos de teóricos que abordam o ensino de leitura de textos (multimodais) de modo a destacar as contribuições de cada um deles.

Também investigamos sobre as metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura de textos multimodais por meio do seguinte questionamento: *Que metodologia(s) você costuma utilizar no desenvolvimento das atividades de leitura de textos multimodais?*¹⁹. Analisando as respostas obtidas, notamos que o trabalho de leitura ainda é muito restrito a aulas expositivas, com leituras e interpretação/análise dos textos, seguidas de provas e/ou trabalhos, opção indicada pela maioria dos participantes (95%). Sobre isso, Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 88) destacam a necessidade de o docente “[...] aprender outros enquadramentos para lidar com isso (multimodalidade presente nos textos), especialmente em sala de aula, espaço de sistematização e discussão, leitura e produção de sentidos”. Kersch, Coscarelli e Cani (2016) também enfatizam que os docentes precisam de saberes metodológicos que possam contribuir para o exame cuidadoso – leitura – dos textos multimodais (Kersch, Coscarelli e Cani, 2016). Ambos os estudos mencionam, mesmo de forma implícita, a necessidade dos docentes diversificarem as metodologias utilizadas em sala de aula e de se apropriarem das metodologias ativas.

Vejamos ainda que apenas 5% dos participantes afirmaram que usam a gamificação. Essa metodologia é apresentada por Orlandi, Duque e Mori (2018) como uma possível

¹⁹ A Questão 13, Apêndice D informa sobre as metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura de textos multimodais pelos participantes desta pesquisa.

alternativa multimodal que pode contribuir com o grande descompasso existente entre a educação e o mundo contemporâneo e a sua cultura digital, que tanto influencia a sociedade. A sala de aula invertida foi indicada apenas por 25% dos participantes. Segundo Yurie (2021), essa metodologia aprimora a capacidade de aprender e de construir conhecimentos de forma multimodal, além do incentivo ao protagonismo e da postura ativa diante do aprendizado. E a aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas, por sua vez, foi indicada apenas por 10% dos participantes. Sobre essa metodologia Aline Geraldi, formadora de professores e consultora da NOVA ESCOLA, afirma que “pode ser pensada como uma estratégia pedagógica abrangente, um guarda-chuva que engloba várias outras metodologias ativas” (Bernardo, 2022, online). A autora afirma também que, ao longo da proposta, o docente pode utilizar a sala de aula invertida, a gamificação, por exemplo e; incentivar as discussões entre os colegas.

No que se refere às metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades de leitura de textos multimodais; verificamos que as metodologias tradicionais ainda predominam uma vez que o trabalho de leitura ainda é muito restrito à aulas expositivas. Por conseguinte, o percentual de docentes que indicaram as metodologias ativas foram relativamente baixo. Logo, as respostas obtidas deixam evidente a necessidade dos docentes diversificarem as metodologias utilizadas em sala de aula e de se apropriarem das metodologias ativas, conforme indicam estudos de Kersch, Coscarelli e Cani (2016) e de Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 88).

No que se refere às práticas de leitura de textos multimodais, também investigamos as principais dificuldades bem como os avanços e/ou inovações pedagógicas relatadas pelos participantes da pesquisa no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais. A fim de relacionar, comparar e fundamentar nossos resultados com pesquisas que investigam essa questões realizamos pesquisa bibliográfica, no google acadêmico, na qual constatamos ausência de estudos que tenham como objeto de estudo ou como objetivo geral identificar as principais dificuldades, os avanços e/ou inovações pedagógicas no ensino de leitura de textos multimodais.

No quadro 16, vemos, de forma sucinta, as principais dificuldades vivenciadas pelos participantes da pesquisa no que se refere ao ensino de leitura de textos multimodais em sala de aula.

Quadro 16 – Dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino de leitura de textos multimodais em sala de aula

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES NO ENSINO DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA
(40%) dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos importantes para o trabalho com textos multimodais, pois a escola não possui laboratório de informática e/ou computadores, tablets, 69eixa69ow, dentre outros recursos que favorecem o ensino de leitura de textos multimodais.

(20%) tempo reduzido e/ ou insuficiente para trabalhar com esses textos, pois, além do ensino de leitura, nossa prática pedagógica precisa contemplar as demais práticas de linguagem (escrita, análise linguística) e as diversas demandas pedagógicas da escola, tais como projetos, avaliações externas; dentre outras.
(15%) dificuldade de acesso à internet, pois a escola não disponibiliza internet ou/ internet de qualidade;
(15%) não tenho conhecimentos básicos necessários para utilizar com adequação os recursos tecnológicos (computadores, tablets, 70eixa70ow, dentre outros) de que a escola dispõe, condição importante para o trabalho com textos multimodais, já que esses recursos facilitam a transmissão e compartilhamento de informações através de textos, imagens, vídeos, sons, dentre outros modos semióticos.
(15%) nunca recebi formação com foco no trabalho com textos multimodais e não me sinto preparado/a para essa abordagem em sala de aula.

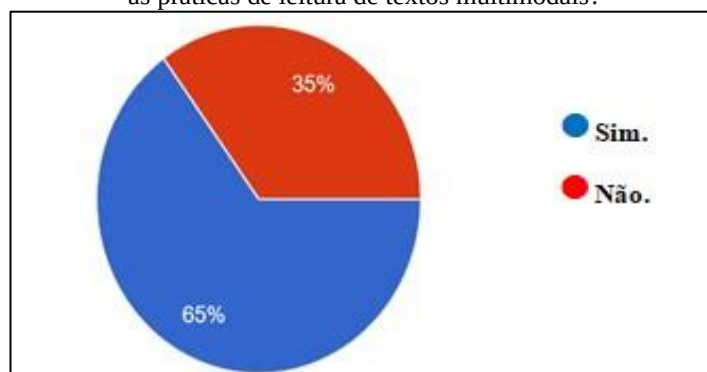
Elaborado pela autora. Fonte: Google Formulário, 2023.

No quadro 16, verificamos que um percentual significativo (40%) dos entrevistados aponta a falta de recursos tecnológicos na escola como a principal dificuldade no ensino de leitura de texto multimodal. Aqui, surgiu a seguinte pergunta: Então, esses professores só enfrentam dificuldades no que se refere aos gêneros multimodais digitais? Ou podemos considerar que essa resposta restringe os textos multimodais a ambientes digitais? Nesse mesmo sentido, temos uma parcela (15%) que aponta a falta de habilidades para utilizar com adequação os recursos tecnológicos e; mais 15% apontam a dificuldade de acesso à internet (“a escola não disponibiliza internet/ internet de qualidade”). Sobre isso, convém enfatizar que “a falta de equipamentos e acesso à internet limita, mas, de forma alguma inviabiliza o trabalho com a multimodalidade” (Coscarelli; Ribeiro, 2022, p. 100).

Outra dificuldade apontada por 20% dos entrevistados refere-se ao tempo dedicado às atividades de leitura. Pois, esses docentes apontam o “tempo reduzido e/ou insuficiente para trabalhar com esses textos, pois, além do ensino de leitura, nossa prática pedagógica precisa contemplar as demais práticas de linguagem (escrita, análise linguística) e as diversas demandas pedagógicas da escola, tais como projetos, avaliações externas; dentre outras”. E 15% dos docentes entrevistados apontaram a ausência de formação com foco no trabalho com textos multimodais; acrescentando que por esse motivo também não se sentem preparados para essa abordagem em sala de aula.

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais (Quadro 16), investigamos se eles conseguem perceber avanços e/ou inovações pedagógicas no que diz respeito às práticas de leitura de textos multimodais (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Na escola onde você atua, é possível destacar avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais?



Fonte: elaborado pelo pesquisador via Google Formulário, 2023.

O Gráfico 15 mostra que a maioria dos participantes (65%) consegue destacar avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais. Por outro lado, não devemos desconsiderar que na realidade vivenciada por 35% dos participantes ainda não é possível destacar nenhum avanço e/ou inovação pedagógica no que se refere a essas práticas. A fim de compreender melhor esse dado (Gráfico 15), solicitamos aos participantes da pesquisa que comentassem um pouco sobre esse fato.

No quadro 17, apresentamos os comentários do grupo de participantes (65%) que afirmaram perceber avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais.

Quadro 17 – Avanços e/ou inovações pedagógicas referentes às práticas de leitura de textos multimodais

AVANÇOS E/OU INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS
Ter oportunidade de pesquisar sobre textos multimodais para organizar melhor.
A Internet e os objetos utilizados para auxiliar com o planejamento e execução da aula tem ajudado a desenvolver a prática pedagógica.
Mais interesse por conta da coordenação.
Professores preparados e antenados com todas as mudanças ocorridas na língua portuguesa.
Temos acesso à internet, data show, material impresso e orientação pedagógica.
Trabalho com texto do livro didático e textos xerocopiado o ruim é que a impressão é preto e branco, sendo que o colorido seria melhor para entender.
Existe uma abertura por parte do núcleo gestor para o desenvolvimento de projetos de leitura.
Na escola onde trabalho fazemos projeto de leitura.
Esses tipos de textos, por serem mais atrativos para o aluno, faz com que este os observe de forma mais detalhada e, a partir dessa observação, construa seu argumento associativo (mensagem escrita e imagens) com maior precisão. Outro ponto importante que observei foi a melhora na leitura, onde, a partir desses textos pude perceber uma maior atenção aos sinais de pontuação e uma melhor desenvoltura e respeito a esses sinais por parte dos alunos.
Eu digo sim porque a escola possui duas salas para vídeo, eu como professora é que sinto aquém do avanço da tecnologia por não ter habilidades o suficiente. Às vezes até sinto a tristeza de inferioridade, pois gostaria de estar em um nível mais evoluído.
Embora a escola não disponha de um espaço exclusivo com recursos para que os alunos possam explorar os mais variados textos, os professores fazem uso de computador e data show para proporcionar esses

momentos de leituras aos alunos, bem como também fazem uso dos celulares para esse fim, ao propor aos alunos a realização de atividades no próprio aparelho, geralmente feitas em casa.

Elaborado pela autora. Fonte: Google Formulário, 2023.

Analisando os comentários obtidos (Quadro 17), verificamos que os avanços ou inovações pedagógicas ainda são muito poucos na realidade vivenciada pelos docentes entrevistados. Sintetizando-os, temos: orientação pedagógica para o trabalho com os textos multimodais; o desenvolvimento de projetos de leitura, a disponibilização de recursos tecnológicos (computador, Datashow); acesso à internet e docentes preparados e antenados com as mudanças ocorridas na língua portuguesa.

Aprofundando na análise dos avanços destacados; esperávamos que os professores mencionassem a oferta de formação continuada com foco na multimodalidade dos textos, no entanto, obtivemos como resposta apenas “professores antenados com as mudanças”, “orientação pedagógica”, “mais interesse por conta da coordenação”. Certo que essas respostas apresentam indícios de que docentes e coordenação pedagógica estão se movendo em busca dos conhecimentos teórico-metodológicos necessários, mas é preciso avançarmos em um ritmo mais assertivo. Outra observação necessária refere-se ao fato de apontarem a disponibilização de recursos tecnológicos (computador, Datashow) como avanço, mas, em seguida, reconhecerem que não tem habilidade para fazer uso de tais recursos. A esse respeito, concluímos nossas observações ressaltando que em nenhum dos comentários há apontamento de avanços nos livros didáticos, um dos principais – e em muitos casos o único – suporte utilizado pelos docentes.

Por fim, analisaremos os comentários do grupo de participantes (35%) que ainda não nota nenhum avanço e/ou inovação pedagógica no que se refere a essas práticas (Quadro 18).

Quadro 18 – Ausência de avanços e/ou inovações pedagógicas referentes às práticas de leitura de textos
AUSÊNCIA DE AVANÇOS E/OU INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Comentário 1 – Percebo que alguns professores já fazem uso desses textos com os alunos, porém outros trabalham apenas com o livro didático, e focam mais no conto, romance, que são mais comuns no livro. Assim, precisamos avançar mais.
Comentário 2 – Nessa escola não dispõe de laboratório de informática, data show. As pesquisas ficam restritas ao celular do professor, isso quando a internet funciona.
Comentário 3 – Infelizmente nossa escola não dispõe dos equipamentos necessários e suficientes para se trabalhar a leitura de textos multimodais em todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. No turno da tarde, inclusive, não dispomos nem sequer da sala de vídeo (com data show e computador) pois no espaço funciona uma sala de aula para uma turma do Ensino Fundamental.
Comentário 4 – Devido ser algo novo, ainda não é possível destacar algum tipo de avanço.
Comentário 5 – O espaço e o material que temos em mãos ainda é pouco ou precário. Não podemos deixar de destacar que não existe uma formação continuada para esse fim.

Comentário 6 – É necessário que se tenha mais formações voltadas para o tema.
Comentário 7 – Falta um espaço direcionado a leitura.

Elaborado pela autora. Fonte: Google Formulário, 2023.

No **comentário 1**, o docente denuncia, implicitamente, que o livro didático não contempla a diversidade de gêneros textuais. Nos **comentários 2, 3 e 5**, os docentes atribuem a ausência de avanços à falta de espaço, internet e equipamentos tecnológicos como laboratório de informática, sala de vídeo e computador. O **comentário 4** destaca que as práticas de leitura de textos multimodais ainda é algo novo para a realidade de muitos docentes. O **comentário 5** denuncia a ausência de formação continuada que abordem o ensino de multimodalidade; necessidade enfatizada no **comentário 6:** “é necessário que se tenha mais formações voltadas para o tema”. O **comentário 7** (“falta de espaço direcionado a leitura”) é bastante preocupante porque “espaço” pode ter sido utilizado para revelar a inexistência das atividades de leitura nas aulas de língua portuguesa.

De modo geral, nesse segundo momento da pesquisa, constatamos que a leitura de textos multimodais está ganhando espaço nas aulas de língua portuguesa, o que se configura em um grande avanço para o ensino de leitura. Porém, as respostas obtidas evidenciam baixa frequência com que a leitura desses textos é explorada em sala de aula, acusam falta de habilidade e insegurança dos docentes para explorar os elementos que constituem os textos multimodais nas atividades de leitura em sala de aula. Assim, podemos afirmar que os avanços ou inovações pedagógicas ainda são muito tímidos na realidade vivenciada pelos docentes entrevistados.

Os resultados obtidos na análise e discussão de dados funcionaram como elemento norteador para a definição e elaboração da proposta didática: um Caderno Pedagógico que será apresentado no próximo capítulo.

5 PROPOSTA DIDÁTICA: CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, apresentamos nossa proposta didática, o Caderno Pedagógico intitulado “A leitura para além do texto escrito”, destinado aos docentes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Destacamos que, embora seja resultado desta pesquisa, nosso Caderno Pedagógico está disponibilizado na íntegra apenas no Apêndice E deste trabalho. Isso porque consideramos as diferenças existentes entre a natureza de um material didático, como o Caderno Pedagógico, e uma dissertação, tais como linguagem, diagramação, formato etc. Assim, para não haver prejuízos de leitura e compreensão em nenhum desses dois gêneros textuais, optamos por deixá-los separados.

A proposta materializada neste Caderno Pedagógico propõe reflexões teórico-metodológicas acerca da leitura de textos multimodais que poderão complementar e/ou aperfeiçoar a formação dos docentes de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário justificar que a proposta inicial da pesquisa buscava contemplar os docentes por meio de um curso de formação continuada, mas, em virtude das várias restrições/especificidades que envolvem trabalho dessa natureza, como, por exemplo, “exige do professor disposição para conciliar tempo de estudo e carga horária de trabalho docente” (Niezer; Fabri; Frasson; Pilatti, 2015, p. 3), optamos pela proposta pedagógica com a elaboração de um Caderno Pedagógico. Assim, assumimos o Caderno Pedagógico como “uma de nossas ferramentas para a formação docente e enfatizamos a possibilidade de que o conhecimento praticado no “caderno”, além de ser um dispositivo potente de produção do conhecimento, nos provoca pensar a formação docente” (Tavares; Alvarenga, 2012, p. 90).

Para maior produtividade da nossa proposta pedagógica, sua definição e elaboração partiram dos apontamentos da pesquisa bibliográfica e dos resultados dos questionários online aplicados aos colaboradores da nossa pesquisa, docentes de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na subseção a seguir, apresentamos de forma detalhada a metodologia utilizada para construção desta proposta didática.

5.1 METODOLOGIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta didática desta pesquisa, o Caderno Pedagógico intitulado “A leitura para além do texto escrito”, foi pensada com base em apontamentos de estudos já realizados acerca do tema desta pesquisa. Tais estudos apontam lacunas na formação inicial de grande parte dos docentes que atuam no ensino de língua portuguesa visto que o currículo da maioria das graduações ofertadas há mais de 10 anos não contemplava a multimodalidade textual. Ainda, a escolha justifica-se pelas informações obtidas na coleta de dados através dos questionamentos destinados a conhecer a trajetória profissional e acadêmica dos participantes desta pesquisa que evidenciam a necessidade de conscientizar os docentes sobre a importância de conhecimentos teóricos para subsidiar a prática pedagógica, sobre a necessidade de atualização profissional bem como da importância da participação em programas, formações e/ou cursos de formação continuada.

Sua elaboração e configuração também tomaram como base as respostas obtidas por meio dos questionários online aplicados aos participantes da pesquisa que evidenciam carência teórico-metodológica acerca do ensino de multimodalidade. Por isso, buscamos contemplar discussões teóricas e documentos oficiais, que constituem a Parte I do Caderno Pedagógico e sugestões didático-pedagógicas, que constituem a Parte II.

Para a elaboração da Parte I - Discussões teóricas e documentos oficiais, tomamos como base as discussões de Trevisan (2018), que aborda os avanços e mudanças trazidos pela BNCC (Brasil, 2018), Coscarelli e Ribeiro (2022) que alertam que as novidades nem sempre são dominadas pelos docentes, apresentando como motivo o fato de algumas mudanças serem implantadas sem que fossem oferecidas oportunidades amplas para a compreensão da BNCC e a discussão de formas para a aplicação prática no chão da escola. Ainda se incluem Dionísio e Vasconcelos (2013), que apresentam algumas orientações de como realizar leitura multimodal e a análise do tratamento destinado às práticas de leitura de textos multimodais pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no qual consideramos o Eixo Leitura do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). E para a elaboração da Parte II – Sugestões didático-pedagógicas, amparamo-nos nos conceitos discutidos e orientações apresentadas na Parte I para definição das seções que compõem a proposta de leitura multimodal e; selecionamos o gênero textual infográfico a partir dos resultados dos questionários aplicados: pois, quando questionados sobre os gêneros textuais mais importantes, a maioria dos docentes mencionaram o infográfico, conforme mostra o

Gráfico 13. Mas, quando questionados sobre a utilização em sala de aula, o gênero textual infográfico foi apontado como um dos menos utilizados, conforme mostra a Questão 12, Apêndice D.

Na subseção a seguir, descrevemos como o Caderno Pedagógico, que tem por título “A leitura para além do texto escrito”, está estruturado.

5.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta seção, apresentamos a organização da nossa proposta pedagógica, o Caderno Pedagógico que tem por título “A leitura para além do texto escrito”. No Quadro 19, podemos verificar cada uma das seções que compõem o Caderno Pedagógico bem como suas respectivas descrições.

Quadro 19 - Organização geral do Caderno Pedagógico

SEÇÕES DO CADERNO PEDAGÓGICO	DESCRIÇÃO DE CADA SEÇÃO
SUMÁRIO	Indica ao leitor quais são as seções que constituem o Caderno Pedagógico, a hierarquia delas e em qual página ele pode encontrá-las.
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	Contextualiza e justifica a temática abordada e apresenta ao leitor a forma como foi estruturado o Caderno Pedagógico indicando o que será abordado em cada uma das seções.
PARTE I – DISCUSSÕES TEÓRICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS	
UNIDADE 1 – LEITURA NA BNCC: FINALMENTE, ENTRAMOS NO SÉCULO XXI NO ENSINO DE LEITURA DESTACANDO A PRESENÇA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA BNCC: LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Apresenta os avanços e mudanças trazidos pela BNCC para o ensino de leitura a partir do conceito de leitura adotado nesse documento, destacando a presença dos textos multimodais como reflexo desse avanço. E, o subtópico intitulado <i>Destacando a presença de textos multimodais na BNCC: Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental</i> , apresenta as competências específicas e as habilidades, por cada campo de atuação, que contemplam a multimodalidade com o intuito de discutirmos o tratamento destinado aos textos multimodais na prática de linguagem leitura no componente Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
UNIDADE 2 – MULTIMODALIDADE, TEXTO MULTIMODAL, LEITURA MULTIMODAL E MODOS SEMIÓTICOS: CONCEITOS-CHAVE PARA O ENSINO DE LEITURA CONTEMPORÂNEO COMO REALIZAR LEITURA MULTIMODAL?	Apresenta alguns exemplos de textos multimodais na prática, por meio dos quais são discutidos conceitos fundamentais para compreensão da teoria e sua aplicação no ensino de leitura. E o subtópico <i>Como realizar leitura multimodal?</i> apresenta algumas estratégias e orientações, por meio de um exemplo prático, ou seja, apresenta cada uma das estratégias e/ou orientações a partir de um texto multimodal a fim de facilitar a compreensão e a utilização no encaminhamento das atividades de leitura de textos multimodais em sala de aula.
PARTE II – SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	

UNIDADE 3 – PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: INFOGRÁFICOS	Apresenta 05 (cinco) atividades de leitura de textos multimodais a partir do gênero infográfico. As atividades que compõem a proposta apresentada neste Caderno Pedagógico estão organizados nas seguintes seções: (1) Familiarizando-se com o gênero: infográfico, destinada à compreensão do gênero textual infográfico; (2) Enfatizando a importância do gênero textual infográfico, na qual investigamos percepção dos estudantes acerca da importância do gênero textual infográfico e discutimos a relevância desse gênero textual; (3) Explorando a multimodalidade, dedicada exploração dos diferentes modos semióticos e o seu papel na construção dos sentidos no gênero multimodal infográfico e, por último, a seção (4) Retomando o conceito de infográfico, na qual verificamos a fixação dos conceito do gênero textual infográfico pelos estudantes, incentivando o reconhecimento e aplicação do conceito nos textos propostos.
REFERÊNCIAS	Lista as referências básicas consultadas e utilizadas para a elaboração do Caderno Pedagógico.

Fonte: Elaboração própria.

Esta proposta didática traz uma discussão sobre leitura de textos multimodais, com foco nas diretrizes de documentos oficiais (BNCC, 2018) e relevantes contribuições teóricas acerca dos principais conceitos adotados neste estudo: multimodalidade, texto multimodal, leitura multimodal e modos semióticos e; amparando-nos nos conceitos mencionados, uma proposta de leitura multimodal a partir do infográfico, gênero textual presente tanto no campo de estudo e pesquisa quanto no campo jornalístico-midiático. Esta proposta pode complementar e/ou aperfeiçoar a formação inicial dos docentes, visto que os assuntos abordados na Parte I – Discussões teóricas e documentos oficiais e Parte II – Sugestões didático-pedagógicas não foram contemplados nos cursos de formação inicial da maioria dos docentes. O material também pode auxiliar no encaminhamento das atividades de leitura de textos multimodais em sala de aula, promovendo avanços no ensino de leitura numa perspectiva multimodal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou as práticas de leitura de textos multimodais adotadas pelos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, a partir dos resultados obtidos por meio da aplicação de questionário semiestruturado online via *Google Forms*, a fim de responder as seguintes questões: Qual é o conhecimento teórico-metodológico dos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI para o trabalho com leitura de textos multimodais? Quais os avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais adotadas pelos sujeitos da pesquisa?

Para atingir o objetivo geral: investigar o conhecimento e o uso de textos multimodais no ensino de leitura dos anos finais do ensino fundamental pelos docentes de Língua Portuguesa que atuam em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI, definimos quatro objetivos específicos.

A partir do primeiro – analisar a percepção teórica dos docentes de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da multimodalidade e dos textos e leituras multimodais – verificamos que a prática pedagógica de grande parte dos participantes não passeia pelas teorias e discussões de autores e/ou estudos de teóricos que abordam o ensino de leitura. Prova disso, temos as seguintes constatações: alguns participantes reconheceram não possuir noção nenhuma do conceito de multimodalidade e; outra parcela significativa atribuiu a esse termo conceitos referentes à texto digital, à leitura digital, intertextualidade, gêneros textuais. Também constatamos os seguintes equívocos: ainda há muitos docentes que restringem os textos multimodais a ambientes e dispositivos digitais; outros os restringem a textos constituídos apenas por palavras.

O segundo – identificar se os sujeitos desta pesquisa conhecem as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais nos anos finais do Ensino Fundamental – mostrou que a maioria dos docentes conhece as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa informação mostra um cenário promissor, visto que tais documentos encorajam explicitamente a abordagem dos textos multimodais (Ribeiro, 2016) e organiza os objetos de conhecimento e as habilidades específicas destinadas ao tratamento das práticas de leitura de textos multimodais. Assim, supomos que as práticas de

leitura adotadas pelos participantes da pesquisa contemplam competências que consideram, em menor ou maior grau, a leitura de textos multimodais.

E o terceiro e último – investigar se e como as práticas de leitura adotadas contemplam a leitura de textos multimodais a fim de identificar possíveis avanços e/ou desafios – nos mostrou que a leitura de textos multimodais está ganhando espaço nas aulas de língua portuguesa, o que se configura em um grande avanço para o ensino de leitura. Porém, as respostas obtidas evidenciam baixa frequência com que a leitura desses textos é explorada em sala de aula, acusam falta de habilidade e insegurança dos docentes para explorar os elementos que constituem os textos multimodais nas atividades de leitura em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos que o principal desafio, no que se refere ao ensino de leitura de textos multimodais, enfrentado pelos docentes participantes dessa pesquisa é explorar atividades de leitura de textos multimodais em sala de aula de um modo interessante e significativo. Para isso, é necessário conhecimentos teóricos e metodológicos que podem ser adquiridos em cursos de formação continuada que contemplem a multimodalidade.

Esta investigação também nos permitiu conhecer o perfil leitor, acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa – verificamos que: i) perfil leitor: os professores participantes são leitores ativos, no entanto, não realizam leituras em busca de atualização profissional ou exigência do trabalho e; a maioria deles indicaram preferência por leituras em suportes impressos, mas; recorrem aos suportes digitais; ii) perfil acadêmico: a maioria dos participantes se formaram há mais de 10 anos e nenhum deles tiveram acesso a um curso de pós-graduação *strictu sensu*. Inclusive, a frequência e quantidade de programas e/ou cursos de formação continuada que esses professores participaram durante toda a trajetória é muito baixa e; iii) perfil profissional: são professores de Língua Portuguesa com 10 ou mais anos de atuação; a grande maioria possui especialização (pós-graduação *latu sensu*).

Os instrumentos de coleta dos dados possibilitaram o contato com todas as Unidades Escolares que pretendíamos alcançar bem como com os professores participantes e, assim, permitiram conhecer as práticas de leitura desenvolvidas no maior número de Unidade Escolar possível de modo a enriquecer ainda mais nossa pesquisa. Assim, os resultados obtidos na análise e discussão de dados funcionaram como elemento norteador para a definição e elaboração da proposta didática: um Caderno Pedagógico.

De modo geral, concluímos que o conhecimento teórico-metodológico dos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª GRE, Corrente – PI para o trabalho com leitura de textos multimodais ainda é muito precário e

insuficiente. Portanto, ainda precisamos avançar bastante no que se refere ao ensino de leitura de textos multimodais.

Assim, acreditamos que a proposta didática deste trabalho, o Caderno Pedagógico, pode se configurar como uma solução para o problema da pesquisa, visto que pode complementar e/ou aperfeiçoar a formação inicial dos docentes. Pois, o currículo de suas respectivas formações/graduações ofertadas há mais de 10 anos provavelmente não contemplem o estudo da multimodalidade. Além disso, a maioria dos professores informou que a leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital não foi abordada em nenhum dos cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários/cursos de formação continuada (palestras, oficinas, seminários, capacitações, dentre outros) que participaram durante a trajetória acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. P. B. M. de. **Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos**. 2015. 199 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/bitstream/1/492/1/Ana%20Paula%20Bezerra%20-%20Multimodalidade%2c%202015.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.
- BERNARDO, N. **O que é a Aprendizagem Baseada em Projetos e como ela pode ser usada na recomposição de aprendizagens**. Associação Nova Escola, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21206/o-que-e-a-aprendizagem-baseada-em-projetos-e-como-ela-pode-ser-usada-na-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso–LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, 2022. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/10582. Acesso em: 21 dez. 2023.
- ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba, PR: Champagnat, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. M.; ORLANDI, M. T. A. L. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, [s. l.], n. 70, p. 17-30, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1562-47302018000100017. Acesso em: 03 jan. 2023.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 54, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3184>. Acesso em: 23 jan. 2023.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. Palavra & criação, palavra & ação: livro, leitura e escrita em pauta. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 126-136, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020.

SEDUC/PI. Plataforma de Formação da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí. **Canal Educação**, Piauí, [s. d.]. Disponível em: <https://formacoes.canaleducacao.tv/index/cursos>. Acesso em: 31 ago. 2023.

VORPAGEL, E. L. **A abordagem da multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2020. 39 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira sul, Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol, Cerro Largo, RS, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4153>. Acesso em: 31 ago. 2023.

YURIE, I. **Sala de aula invertida e rotação por estações**: conheça dois modelos de metodologias ativas. Associação Nova Escola, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20653/sala-de-aula-invertida-e-rotacao-por-estacoes-conheca-as-potencialidades-e-os-beneficios-dessas-estrategias-de-aulas-ativas>. Acesso em: 03 jan. 2023.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1

Prezado/a docente,

convidamos você a participar da pesquisa sobre leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª gerência regional de Educação do Piauí.

Ao responder o formulário online, que ficará aberto para preenchimento **somente** até 28 de fevereiro de 2023, suas informações pessoais estarão sob sigilo. Isso significa que as respostas obtidas serão utilizadas somente para as discussões teóricas da pesquisa e para a elaboração de um Curso de Formação Continuada/Oficinas que beneficiará diretamente o grupo de professores participantes.

Considerando que as informações obtidas por meio deste questionário servirão de base para a elaboração de um Curso de Formação Continuada/Oficinas que serão ofertadas ao grupo de professores participantes, solicitamos o máximo de transparência para que as oficinas sejam da maior produtividade possível para contribuir efetivamente com a

01. Há quanto tempo trabalha como docente de Língua Portuguesa?

☐ Há menos de 1 ano.

☐ Entre 1 e 5 anos.

☐ Entre 6 e 10 anos.

☐ Entre 11 e 15 anos.

☐ Entre 16 e 20 anos.

☐ Há mais de 20 anos.

02. Em que ano concluiu sua formação?

03. Assinale o que corresponde à sua **mais alta** titulação:

☐ Ensino Superior (graduação completa)

☐ Ensino Superior (graduação incompleta)

☐ Especialização (pós-graduação *latu senso*)

☐ Mestrado

☐ Doutorado

04. Com que frequência participa de programas e/ou cursos de formação continuada de professores?

- ☐ Nunca participei.
- ☐ Raramente - Significa que participa de tempos a tempos, intervalo superior a 02 (dois) anos.
- ☐ Frequentemente - Significa que participa muitas vezes, nunca ultrapassa o período de 02 (dois) anos sem participar de algum programa e/ou curso de formação continuada de professores.
- ☐ Sempre - Significa que todos os anos participa de algum programa e/ou curso de formação continuada de professores.

05. Indique a quantidade de programas e/ou cursos de formação continuada de professores já participou durante sua trajetória profissional:

- ☐ Nunca participei.
- ☐ de 01 a 05 vezes.
- ☐ de 6 a 10 vezes.
- ☐ de 11 a 15 vezes.
- ☐ de 16 a 20 vezes.
- ☐ mais de 20 vezes.

06. Participa ou participou de cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários que abordam a **leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital?**

- ☐ sim ☐ não

07. Conhece as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a **leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital** nos anos finais do Ensino Fundamental?

- ☐ sim ☐ não
- ☐ Outros. Qual/quais? _____.

08. Como você define sua relação com a leitura?

- ☐ Não gosto de ler.
- ☐ Sou indiferente a ler.

- ☐ Gosto muito de ler.
- ☐ Gosto moderadamente de ler.

09. Qual a sua **principal** razão para ler? Escolha somente uma opção.

- ☐ Gosto
- ☐ Crescimento pessoal
- ☐ Atualização cultural ou Conhecimento geral
- ☐ Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade
- ☐ Motivos religiosos
- ☐ Exigência escolar ou da faculdade
- ☐ Atualização profissional ou exigência do trabalho
- ☐ Não sabe/Não respondeu

10. Já ouviu falar de livros digitais, os chamados *e-books*?

- ☐ sim ☐ não

11. já leu algum livro digital?

- ☐ sim ☐ não

12. Já ouviu algum audiolivro ou *audiobook*?

- ☐ sim ☐ não

13. Prefere ler_____?

- ☐ livros em papel
- ☐ livros digitais
- ☐ Ambos/Tanto faz.

14. Você tem alguma(s) das seguintes dificuldades para ler? (Escolha uma ou mais opções.)

- ☐ Falta de tempo.
- ☐ Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas que dificultam a leitura.
- ☐ Não tem concentração suficiente para ler.
- ☐ Não compreende a maior parte do que lê.
- ☐ Acho o preço de livro caro.

- ☐ Não há bibliotecas por perto.
- ☐ Não tem um lugar apropriado para ler.
- ☐ Não ter um local onde comprar livros onde mora.
- ☐ Não tem acesso à Internet.
- ☐ Não tem dificuldade nenhuma.

15. Os livros que costuma ler são _____? (Escolha uma ou mais opções.)

- ☐ Comprados em lojas físicas ou pela Internet.
- ☐ Presenteados.
- ☐ Emprestados por bibliotecas de escolas.
- ☐ Emprestados por alguém da família ou amigos.
- ☐ Livros baixados da Internet.
- ☐ Distribuídos pelo governo ou pelas escolas.
- ☐ Emprestados por bibliotecas públicas ou comunitárias.
- ☐ Emprestados em outros locais.
- ☐ Fotocopiados, xerocados
- ☐ Digitalizados
- ☐ Compartilhados na internet.
- ☐ Não sabe/Não respondeu.

16. Dos gêneros abaixo, quais os que você mais lê na internet?

- ☐ infográficos
- ☐ anúncios
- ☐ propagandas
- ☐ tirinhas
- ☐ charges.
- ☐ memes
- ☐ cartazes
- ☐ vídeos
- ☐ gifs
- ☐ notícias
- ☐ Outros. Qual/quais? _____.

17. Em sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor representa a definição de leitura?

- () A leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.
- () A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. O foco de atenção é, pois, o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.
- () A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

18. O que você entende por multimodalidade?

- () Não tenho noção deste conceito.
- () Diz respeito à compreensão de textos disponíveis em ambientes e dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones.
- () Constitui-se como manifestação da linguagem para a produção de sentidos em ambientes digitais e, desde a sua produção, configurada pelas linguagens e sistemas próprios da tecnologia digital.
- () São os textos impressos e digitais, no entanto, de maneiras diferentes, em especial por conta da natureza tecnológica de suas existências, modos de produção e circulação.
- () Compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto dependem de conhecimentos, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com os outros textos.
- () Refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.
- () É um termo que vem sendo empregado em estudos sobre os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento.

19 - Na sua opinião, quais características classificam um texto como um texto multimodal?

- ☐ Constitui-se apenas por palavras e circulam apenas em ambientes digitais.
- ☐ Constitui-se apenas por palavras, mas são comuns tanto aos ambientes digitais quanto aos impressos, por isso são chamados de textos multimodais.
- ☐ Constitui-se de várias linguagens, além do texto escrito, existe a utilização de cores, fontes diferentes, texturas, imagens, gráficos, formas e sons, dentre outros e; e circulam apenas em ambientes digitais.
- ☐ Constitui-se pela multiplicidade de linguagens (animações, design, imagens, vídeos, infográficos, áudios, entre outros) e carregam a perspectiva de novas leituras e novas práticas de letramentos”, podendo ser impressos ou digitais.

20 - Considerando as mais diversas situações e campos de atuação social (no trabalho, na família, nas horas de lazer, nas obrigações cidadãs etc.) que você vivência no dia a dia, indique os gêneros textuais com os quais você tem contato e considera como um texto multimodal:

- ☐ infográficos
- ☐ anúncios
- ☐ propagandas
- ☐ tirinhas
- ☐ charges.
- ☐ memes
- ☐ cartazes
- ☐ vídeos
- ☐ gifs
- ☐ notícias
- ☐ outros: _____

21 - Em qual meio de veiculação, **predominantemente**, você tem contato com textos multimodais?

- ☐ em livros, revistas e/ou jornais impressos.
- ☐ em livros, revistas e/ou jornais digitais.
- ☐ na internet, em sites e blogs.
- ☐ em livros didáticos.
- ☐ em outdoors, pontos de ônibus, postes de iluminação pública encontrados ao longo das ruas e avenidas.

☐ em mensagens, como por WhatsApp.

☐ em redes sociais, como Facebook, Instagram, Twitter, MySpace, LinkedIn, Orkut, dentre outras.

22 - Você tem alguma(s) das seguintes dificuldades apresentadas a seguir para ler textos multimodais na esfera digital? (Escolha uma ou mais opções).

☐ Dificuldade em compreender e interpretar informações que são apresentadas em formas de gráficos, imagens, cores, formatos, texturas e sons, não apenas de forma escrita.

☐ Dificuldade em utilizar várias habilidades, pois além da leitura do texto escrito, também nos deparamos com imagens, gráficos, cores, fontes diversas.

☐ Dificuldade em utilizar as tecnologias da informação e do conhecimento (TICs), uma vez que só encontramos textos multimodais em ambientes e dispositivos digitais, como computadores, tablets e smartphones, dentre outros.

☐ Muita dificuldade, pois, além de ler o texto escrito, necessita-se também ler as imagens, som, cores, formatos, texturas, relações espaciais, entre outros.

☐ Muita dificuldade, pois não se trabalha apenas a leitura de textos, mas a leitura de imagens que dificultam a aquisição das informações lidas, vistas e até mesmo escutadas.

☐ Não sinto dificuldade nenhuma.

☐ Outra(s): _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2

Prezado docente,

para darmos continuidade a nossa pesquisa sobre leitura de textos multimodais no ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas a 15ª gerência regional de educação do Piauí, iniciada em fevereiro de 2023, estamos enviando o link do formulário online, que ficará aberto para preenchimento **somente** até 24 de março de 2023.

Não precisa lembrar das primeiras respostas e a duração deste segundo questionário é de aproximadamente 3 minutos.

Enfatizamos que as informações obtidas por meio deste questionário servirão de base para a elaboração de um Curso de Formação Continuada, que será ofertado ao grupo de professores participantes, por isso solicitamos o máximo de transparência para que as oficinas sejam da maior produtividade possível para contribuir efetivamente com a prática docente.

Contamos com sua indispensável colaboração!

01. Texto multimodal são os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento. Você costuma explorá-los em sala de aula?

☐ Sim ☐ Não

02. Em caso afirmativo, com que frequência você os explora? (Consideraremos o período de um bimestre letivo)

☐ Sempre – toda semana trabalho leitura de textos multimodais.

☐ Frequentemente – a cada duas semanas, no máximo, trabalho leitura de textos multimodais.

☐ Às vezes - a cada três semanas, no máximo, trabalho leitura de textos multimodais.

☐ raramente – apenas uma semana do bimestre é dedicada à leitura de textos multimodais.

03. Sobre o ensino de leitura de textos multimodais em suas aulas de Língua Portuguesa?

☐ Considero muito importante, pois abordar os diferentes modos semióticos (imagem, gráficos, cores, formatos, texturas, sons etc.) presentes nos textos ajuda a compreender configurações que vão além do modo palavra ou verbal, e que esses modos são tão importantes, em muitos textos, quanto o que está escrito.

☐ Considero importante, pois não podemos mais esperar compreender textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Eles precisam ser vistos num contexto de escolha de modos feita, os modos que aparecem junto com a escrita e também no contexto dos modos que não foram escolhidos.

() Razoavelmente importante, pois os diferentes modos semióticos (imagem, gráficos, cores, formatos, texturas, sons etc.) aparecem apenas como “complemento” do texto escrito.

() Pouco importante, pois a relação entre texto e os diferentes modos semióticos (imagem, som, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons etc.) é apenas ilustrativa.

() Não considero importante, visto que as diferentes linguagens (imagem, som, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons etc.) presentes nos textos multimodais, muitas das vezes, dificultam a aquisição das informações lidas, vistas e até mesmo escutadas.

04. As atividades de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola onde você atua abordam questões de leitura que exploram, de modo interessante e atrativo, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons, dentre outras linguagens presentes no texto?

() Sim () Não

05. Ao selecionar os textos a serem explorados nas atividades de leitura em sala de aula:

() utilizo, fielmente, os textos propostos no livro didático adotado e por isso não vejo necessidade de textos complementares.

() além dos textos propostos no livro didático, procuro textos complementares em outras fontes.

06 Considerando que, além dos textos propostos no livro didático, você também utilize textos complementares para as atividades de leitura em sala em sala de aula, **comente** sobre como você realiza a seleção desses textos?

07 Considerando as propostas de leitura no livro didático de Língua Portuguesa que você utiliza na escola onde atua, além dos elementos verbais, que outros aspectos são explorados? (Escolha uma ou mais opções).

() Gráficos

() Imagens (fotografia, desenho, pintura, gravura, por exemplo)

() Cores

() Formatos

() Texturas

☐ Sons

08 Ao trabalhar com textos multimodais, você utiliza autores e/ou estudos de teóricos como referência básica para subsidiar sua prática pedagógica?

☐ Sim ☐ Não

09 Sobre o item anterior, se você respondeu SIM, indique qual (is): (Escolha uma ou mais opções).

☐ Ana Elisa Ribeiro

☐ Carla Viana Coscarelli

☐ HODGE, R., KRESS

☐ VAN LEEUWEN, T.

☐ Roxane Rojo

☐ Luiz Antônio Marcuschi

☐ Isabel Solé

☐ Ingedore Koch

☐ Outros: _____

10 Para o trabalho de leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que gêneros textuais você considera mais importante? (Enumere os gêneros a seguir do mais importante ao menos importante).

☐ infográficos

☐ anúncios

☐ propagandas

☐ tirinhas

☐ charges.

☐ memes

☐ cartazes

☐ vídeos

☐ gifs

☐ notícias

☐ Outros. Qual/quais? _____.

11 Sobre a questão anterior, por que você acha importante trabalhar esses gêneros textuais nas suas aulas de língua portuguesa?

() Porque a ampliação de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multimodal.

() Porque as articulações multimodais(imagem, som, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons etc.) presentes nesses textos precisam ser notadas e compreendidas pelo leitor.

() Porque é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e aos modos semióticos (imagem, som, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons etc.) que compõem os textos, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e nele intervir.

() Porque as avaliações externas (SAEB, SAEPI, PISA, ENEM, dentre outras) abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais, por meio da apresentação de textos como mapas, gráficos e infográficos e outros.

12 Considerando as práticas de leitura que você desenvolve em sala de aula, qual (is) dos gêneros textuais listados abaixo você utiliza com mais frequência para as atividades de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

() infográficos

() anúncios

() propagandas

() tirinhas

() charges.

() memes

() cartazes

() vídeos

() gifs

() notícias

() Outros. Qual/quais? _____.

13 Que metodologia(s) você costuma utilizar no desenvolvimento das atividades de leitura de textos multimodais?

() Sala de aula invertida

- ☐ Gamificação
- ☐ Aprendizagem baseada em projetos
- ☐ Aprendizagem baseada em problemas
- ☐ Aulas expositivas, com leituras e interpretação/análise dos textos, seguidas de provas e/ou trabalhos
- ☐ Outras. Qual/quais? _____.

14 Em relação ao ensino de leitura de textos multimodais em sala de aula, você se depara com alguma dificuldade?

- ☐ tempo reduzido e/ ou insuficiente para trabalhar com esses textos, pois, além do ensino de leitura, nossa prática pedagógica precisa contemplar as demais práticas de linguagem (escrita, análise linguística) e as diversas demandas pedagógicas da escola, tais como projetos, avaliações externas; dentre outras.
- ☐ dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos importantes para o trabalho com textos multimodais, pois a escola não possui laboratório de informática e/ou computadores, tablets, datashow, dentre outros recursos que favorecem o ensino de leitura de textos multimodais.
- ☐ dificuldade de acesso à internet, pois a escola não disponibiliza internet ou/ internet de qualidade;
- ☐ não tenho conhecimentos básicos necessários para utilizar com adequação os recursos tecnológicos (computadores, tablets, datashow, dentre outros) de que a escola dispõe, condição importante para o trabalho com textos multimodais, já que esses recursos facilitam a transmissão e compartilhamento de informações através de textos, imagens, vídeos, sons, dentre outros modos semióticos.
- ☐ nunca recebi formação com foco no trabalho com textos multimodais e não me sinto preparado/a para essa abordagem em sala de aula.
- ☐ não me deparo com nenhum tipo de dificuldade.
- ☐ Outras. Qual/quais? _____

15. Na escola onde você atua, é possível destacar avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais?

- ☐ Sim ☐ Não

- Comente um pouco sobre isso:

APÊNDICE C - GRÁFICOS COM AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1

13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

Pesquisa sobre Leitura de textos
multimodais na esfera digital no ensino de
Língua Portuguesa dos Anos Finais do
Ensino Fundamental

20 respostas

[Publicar análise](#)



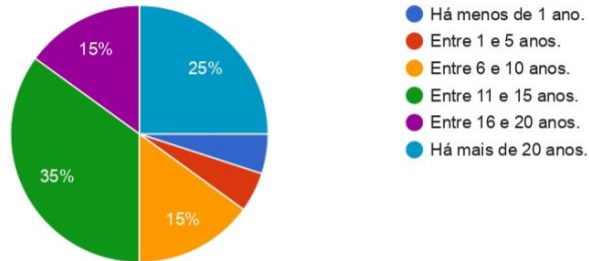
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

1 – Há quanto tempo trabalha como docente de Língua Portuguesa?

 Copiar

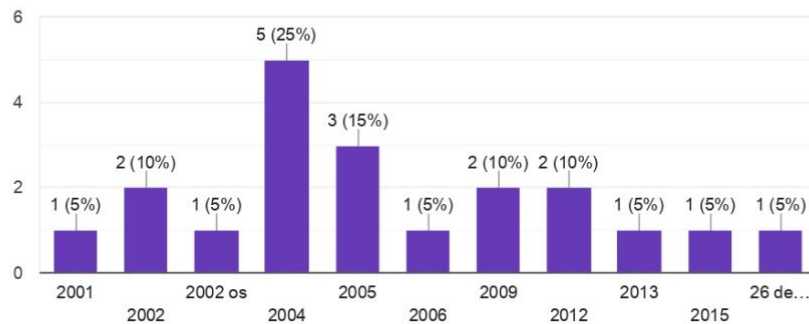
20 respostas



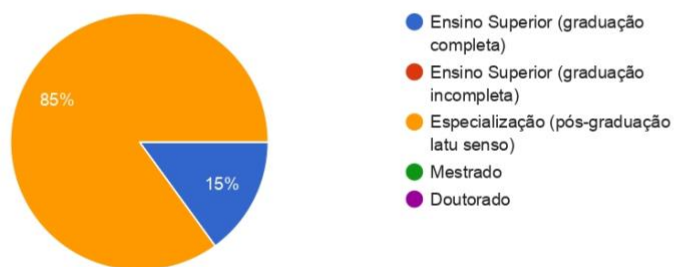
2 – Em que ano concluiu sua formação?

 Copiar

20 respostas

3 – Assinale o que corresponde à sua **mais alta** titulação: Copiar

20 respostas



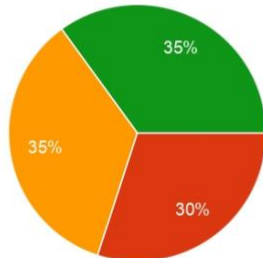
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

4 - Com que frequência participa de programas e/ou cursos de formação continuada de professores?

 Copiar

20 respostas

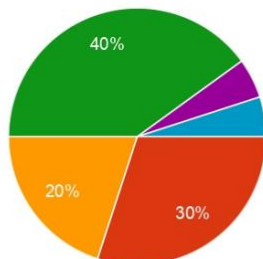


- Nunca participei.
- Raramente - Significa que participa de tempos a tempos, intervalo superior a 02 (dois)...
- Frequentemente - Significa que participa muitas vezes, nunca ultrapassa o período de 02 (d...)...
- Sempre - Significa que todos os anos participa de algum programa e/ou curso de form...

5 - Indique a quantidade de programas e/ou cursos de formação continuada de professores já participou durante sua trajetória profissional:

 Copiar

20 respostas



- Nunca participei.
- de 01 a 05 vezes.
- de 6 a 10 vezes.
- de 11 a 15 vezes.
- de 16 a 20 vezes.
- mais de 20 vezes.



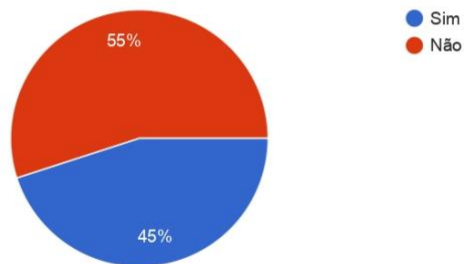
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

6 – Participa ou participou de cursos/oficinas, programas de qualificação, conferências ou seminários que abordam a **leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital**?

 Copiar

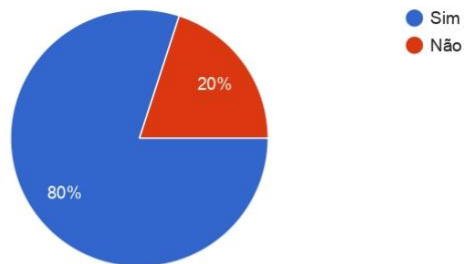
20 respostas



7 – Conhece as propostas e orientações da BNCC, do Currículo do Piauí, e/ou outros documentos para o trabalho com a **leitura de textos multimodais e/ou leitura de textos na esfera digital** nos anos finais do Ensino Fundamental?

 Copiar

20 respostas



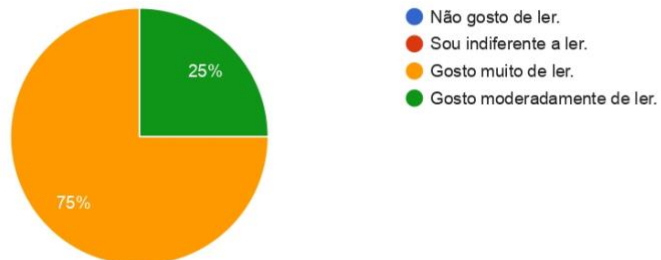
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

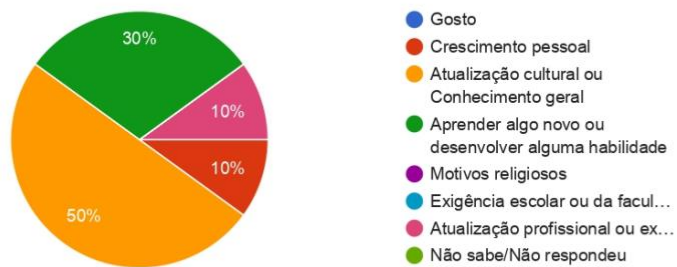
8 - Como você define sua relação com a leitura?

 Copiar

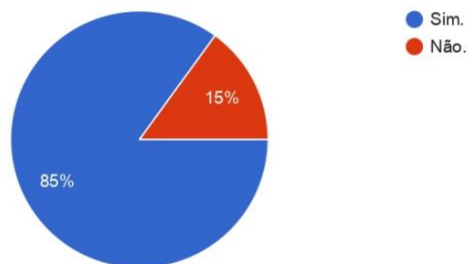
20 respostas

9 - Qual a sua **principal** razão para ler? Copiar

20 respostas

10 - Já ouviu falar de livros digitais, os chamados *e-books*? Copiar

20 respostas



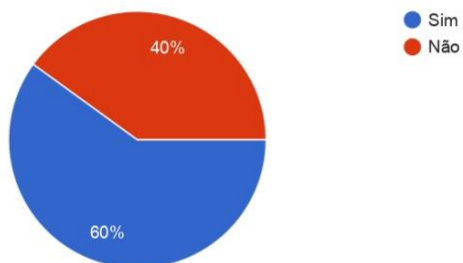
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

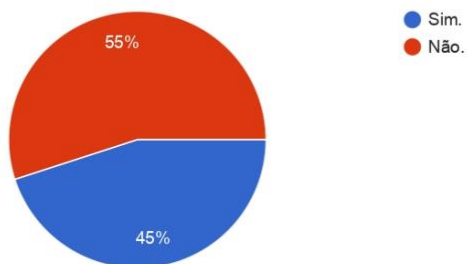
 Copiar

11 - Já leu algum livro digital?

20 respostas

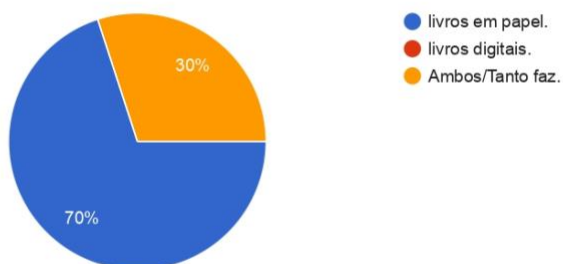
 Copiar12 - Já ouviu algum audiolivro ou *audiobook*?

20 respostas

 Copiar

13 - Prefere ler_____?

20 respostas



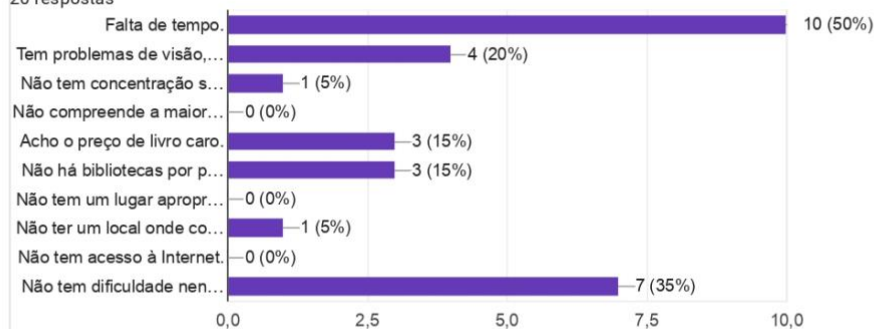
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

14 - Você tem alguma(s) das seguintes dificuldades para ler? (Escolha uma ou mais opções.)

 Copiar

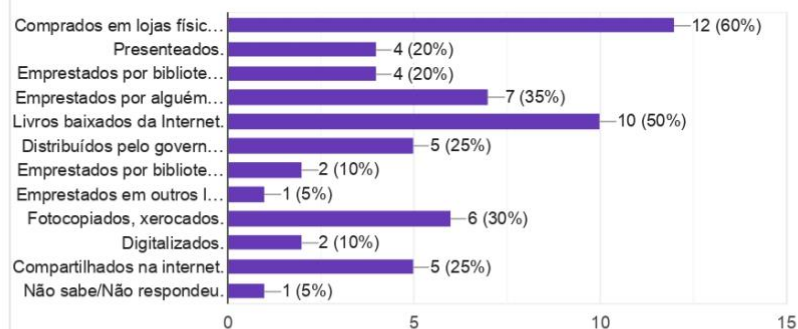
20 respostas



15 - Os livros que costuma ler são _____? (Escolha uma ou mais opções.)

 Copiar

20 respostas



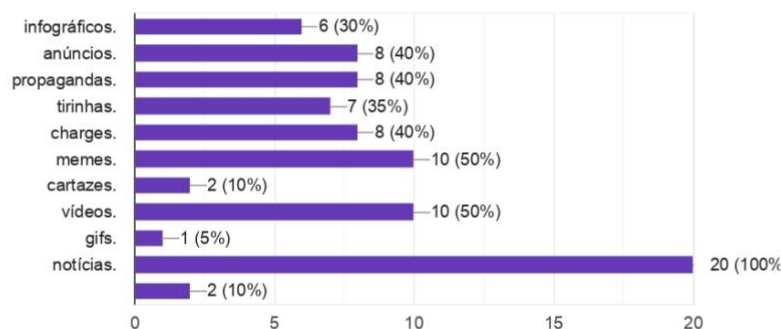
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

16 – Dos gêneros abaixo, quais os que você mais lê na internet? (Escolha uma ou mais opções.)

 Copiar

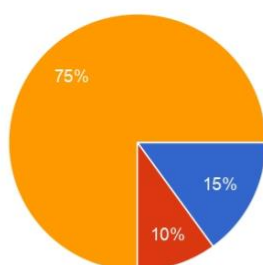
20 respostas



17 – Em sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor representa a definição de leitura?

 Copiar

20 respostas

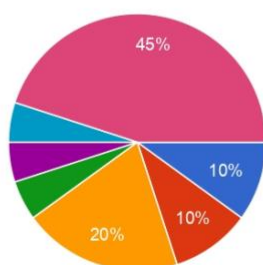


- A leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecime...
- A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que "tudo está dito no dito". O...
- A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que...

18 – O que você entende por multimodalidade?

 Copiar

20 respostas



- Não tenho noção deste conceito.
- Diz respeito à compreensão de textos disponíveis em ambien...
- Constitui-se como manifestação da linguagem para a produçã...
- São os textos impressos e di...
- Compreende as diversas ma...
- Refere-se a 'famílias' de texto...
- É um termo que vem sendo e...

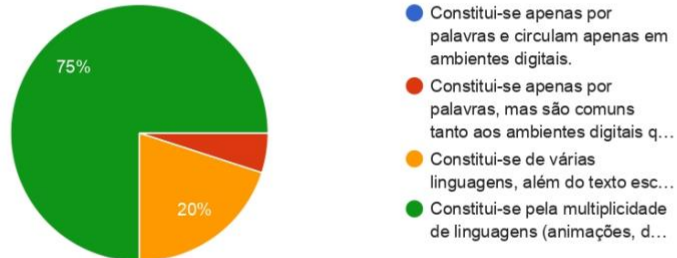
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

19 – Na sua opinião, quais características classificam um texto como um texto multimodal/multissemiótico?

 Copiar

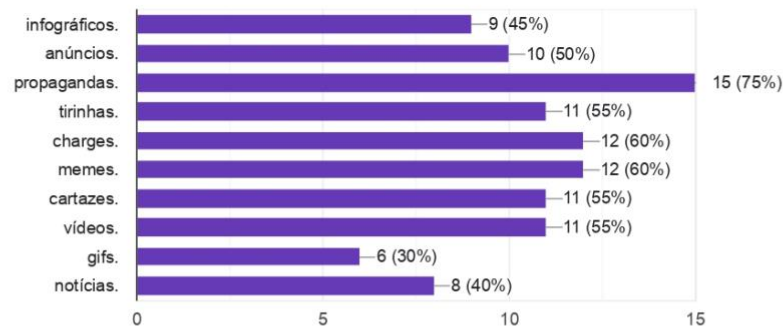
20 respostas



20 - Considerando as mais diversas situações e campos de atuação social (no trabalho, na família, nas horas de lazer, nas obrigações cidadãos, etc.) que você vivencia no dia a dia, indique os gêneros textuais com os quais você tem contato e considera como um texto multimodal/multissemiótico:

 Copiar

20 respostas



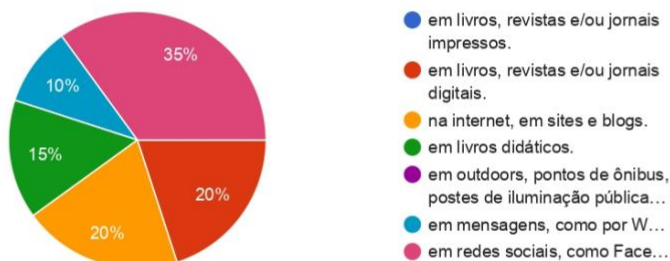
13/11/2023 12:11

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais na esfera digital no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino F...

21 – Em qual meio de veiculação, **predominantemente**, você tem contato com textos multimodais?

 Copiar

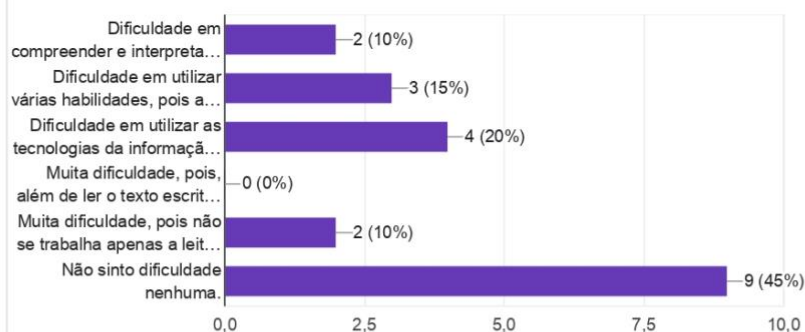
20 respostas



22 – Você tem alguma(s) das seguintes dificuldades apresentadas a seguir para ler textos multimodais na esfera digital? (Escolha uma ou mais opções).

 Copiar

20 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE D - GRÁFICOS COM AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2

13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

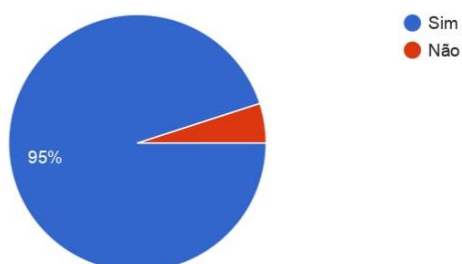
20 respostas

[Publicar análise](#)

1 - Texto multimodal são os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento. Você costuma explorá-los em sala de aula?

[Copiar](#)

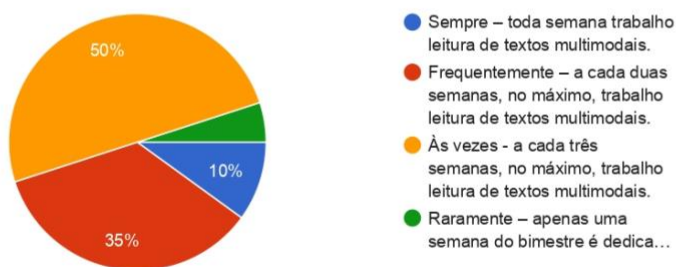
20 respostas



2 - Em caso afirmativo, com que frequência você os explora? (Consideraremos o período de um bimestre letivo)

[Copiar](#)

20 respostas



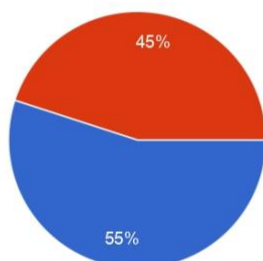
13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

3 - Sobre o ensino de leitura de textos multimodais em suas aulas de Língua Portuguesa?

 Copiar

20 respostas

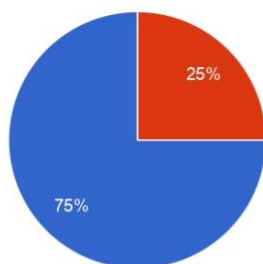


- Considero muito importante , pois abordar os diferentes mo...
- Considero importante , pois não podemos mais esperar compr...
- Razoavelmente importante, pois os diferentes modos sem...
- Pouco importante, pois a relação entre texto e os difere...
- Não considero importante, visto que as diferentes linguagens...

4 - As atividades de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola onde você atua abordam questões de leitura que exploram, de modo interessante e atrativo, gráficos, imagens, cores, formatos, texturas, sons, dentre outras linguagens presentes no texto?

 Copiar

20 respostas



- Sim
- Não



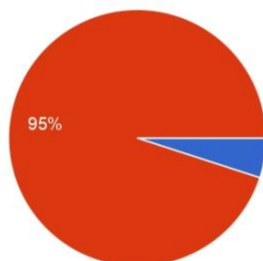
13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

5 - Ao selecionar os textos a serem explorados nas atividades de leitura em sala de aula:

 Copiar

20 respostas



- utilizo, fielmente, os textos propostos no livro didático adotado e por isso não vejo necessidade de textos complementares.
- além dos textos propostos no livro didático, procuro textos complementares em outras fontes.



13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

6 - Considerando que, além dos textos propostos no livro didático, você também utilize textos complementares para as atividades de leitura em sala de aula, **comente** sobre como você realiza a seleção desses textos?

20 respostas

Através de pesquisa em outros livros e pela internet.

Sim, procuramos textos extras para que o aluno saia da mesmice do livro, e assim também torna mais prazeroso a contextualização

Através de outros livros ou retiro do site +Educação

Seleciono de acordo com o conteúdo e com o nível de cada turma.

Procuro textos com temas afins e faço com que fiquem mais atrativos para despertar a atenção do aluno.

Seleciono conforme as habilidades de cada ano

Procuro selecionar textos com assuntos que interesse aos alunos, dando preferência a clássicos que também proporcionarão um enriquecimento cultural.

Utilizo outros textos do gênero que está sendo explorado ou de gênero diferente, mas que apresenta o mesmo assunto.

De acordo a temática do texto e o gênero busco em outras fontes textos complementares para fixar mais a aprendizagem e compreensão do gênero e temática.

De acordo com a série que o aluno está cursando, além de selecionar textos atrativos.

Levo textos impressos

Seleciono de acordo o assunto que está sendo trabalhado no momento.

Pesquisa em sites direcionados a professores da área de linguagem, grupos de Whatsapp de professores que compartilham material e outras.

Utilizo os textos disponíveis na plataforma do canal educação, assim como em outros livros e blogs de língua portuguesa.

Eu procuro em sites que disponibilizam material de acordo com o ano e com o conteúdo que irá ser trabalhado

Pesquisa na internet.



13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Utilizo livros de outras instituições, bem como textos baixados da internet.

Procuro trabalhar texto literário e não literário.

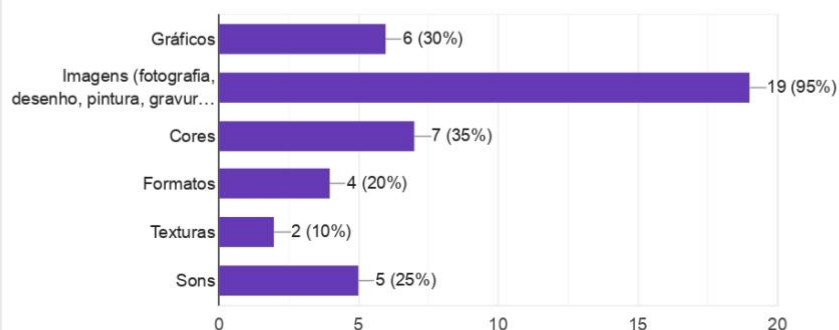
Procuro em outras fontes: livros, Internet.

são selecionados de acordo com assuntos pertinentes ao público e ao momento contextual

 Copiar

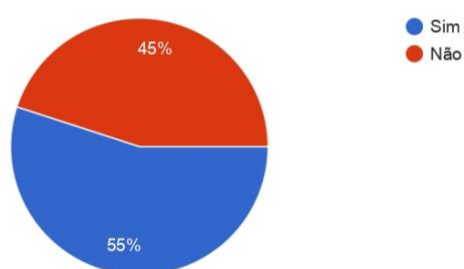
7 - Considerando as propostas de leitura no livro didático de Língua Portuguesa que você utiliza na escola onde atua, além dos elementos verbais, que outros aspectos são explorados? (Escolha uma ou mais opções).

20 respostas


 Copiar

8 - Ao trabalhar com textos multimodais, você utiliza autores e/ou estudos de teóricos como referência básica para subsidiar sua prática pedagógica?

20 respostas



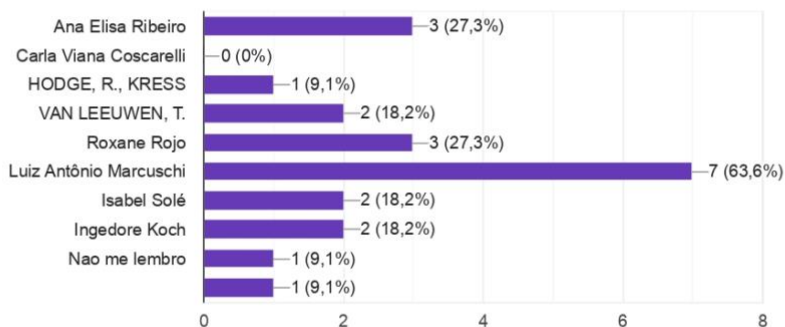
13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental



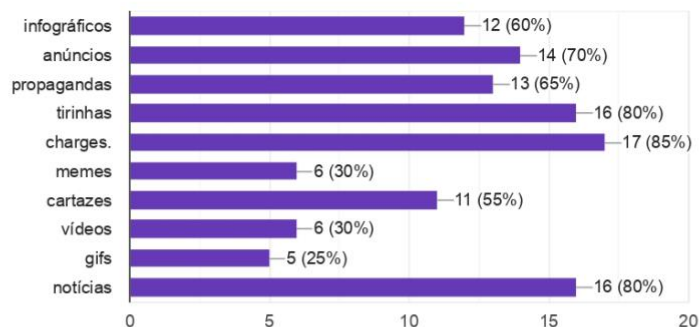
9 - Sobre o item anterior, se você respondeu SIM, indique qual (is):
(Escolha uma ou mais opções).

11 respostas



10 - Para o trabalho de leitura de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que gêneros textuais você considera mais importante? (Escolha uma ou mais opções).

20 respostas



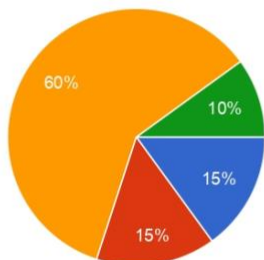
13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

11 - Sobre a questão anterior, por que você acha importante trabalhar esses gêneros textuais nas suas aulas de língua portuguesa?

 Copiar

20 respostas

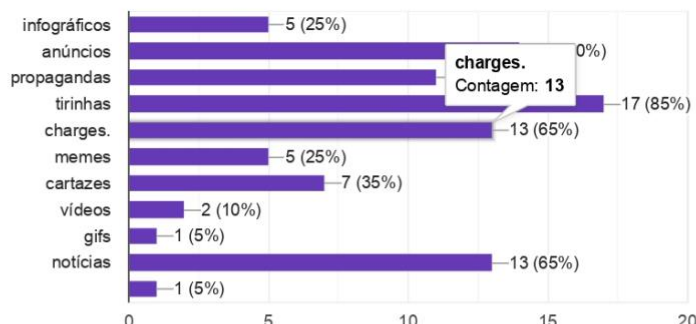


- Porque a ampliação de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer...
- Porque as articulações multimodais (imagem, som, gráficos, imagens, cores, formas...)
- Porque é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão...
- Porque as avaliações externas (SAEB, SAEPI, PISA, ENEM, etc.)

12 - Considerando as práticas de leitura que você desenvolve em sala de aula, qual (is) dos gêneros textuais listados abaixo você utiliza com mais frequência para as atividades de leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental? (Escolha uma ou mais opções).

 Copiar

20 respostas



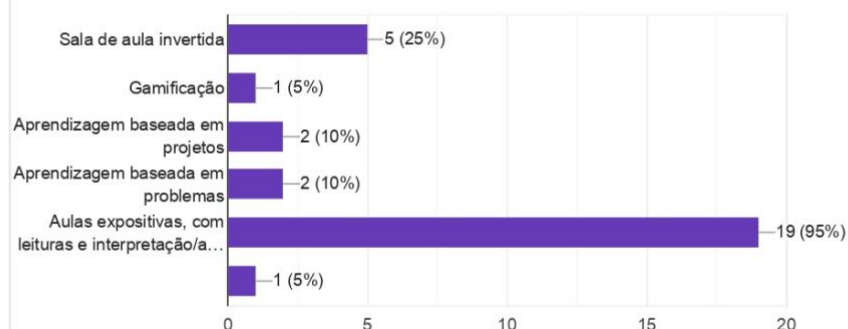
13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

13 - Que metodologia(s) você costuma utilizar no desenvolvimento das atividades de leitura de textos multimodais? (Escolha uma ou mais opções).

 Copiar

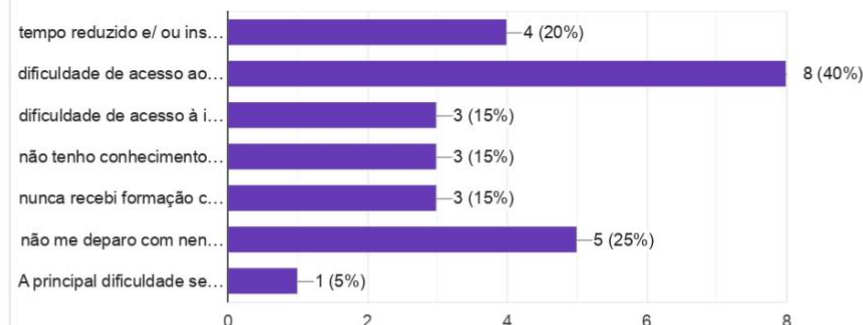
20 respostas



14 - Em relação ao ensino de leitura de textos multimodais em sala de aula, você se depara com alguma (s) dificuldade (s)?

 Copiar

20 respostas



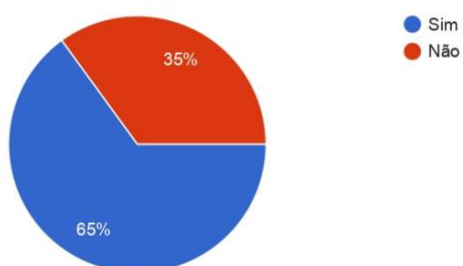
13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

 Copiar

15 - Na escola onde você atua, é possível destacar avanços e/ou inovações pedagógicas no que se refere às práticas de leitura de textos multimodais?

20 respostas



13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

- Comente um pouco sobre isso:

20 respostas

Esse tipo de metodologia é de suma importância para melhor entendimento dos estudantes.

Eu digo sim porque a escola possui duas salas para vídeo, eu como professora é que sinto aquém do avanço da tecnologia por não ter habilidades o suficiente. Às vezes até sinto a tristeza de inferioridade, pois gostaria de estar em um nível mais evoluído.

Falta um espaço direcionado a leitura

Esses tipos de textos, por serem mais atrativos para o aluno, faz com que este os observe de forma mais detalhada e, a partir dessa observação, construa seu argumento associativo (mensagem escrita e imagens) com maior precisão. Outro ponto importante que observei foi a melhora na leitura, onde, a partir desses textos pude perceber uma maior atenção aos sinais de pontuação e uma melhor desenvoltura e respeito a esses sinais por parte dos alunos.

O espaço e o material que temos em mãos ainda é pouco ou precário. Não podemos deixar de destacar que não existe uma formação continuada para esse fim.

T oportunidade de pesquisar sobre multimodais para organizar melhor

Embora a escola não disponha de um espaço exclusivo com recursos para que os alunos possam explorar os mais variados textos, os professores fazem uso de computador e data show para proporcionar esses momentos de leituras aos alunos, bem como também fazem uso dos celulares para esse fim, ao propor aos alunos a realização de atividades no próprio aparelho, geralmente feitas em casa.

Nessa escola não dispõe de laboratório de informática, data show. As pesquisas ficam restritas ao celular do professor, isso quando a internet funciona.

A Internet e os objetos utilizados para auxiliar com o planejamento e execução da aula tem ajudado a desenvolver a prática pedagógica.

Existe uma abertura por parte do nucleo gestor para o desenvolvimento de projetos de leitura.

Mais interesse por conta da coordena

Devido ser algo novo, ainda não é possível destacar algum tipo de avanço.

Temos acesso a internet, data show, material impresso e orientação pedagógica.

Percebo que alguns professores já fazem uso desses textos com os alunos, porém outros trabalham apenas com o livro didático, e focam mais no conto, romance, que são mais comuns no livro. Assim, precisamos avançar mais.



13/11/2023 11:07

Pesquisa sobre Leitura de textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Percebo que mudou muita coisa com a inserção destes tipo de texto.

Na escola onde trabalho fazemos projeto de leitura.

Infelizmente nossa escola não dispõe dos equipamentos necessários e suficientes para se trabalhar a Leitura de textos multimodais em todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. No turno da tarde, inclusive, não dispomos nem sequer da sala de vídeo (com data show e computador) pois no espaço funciona uma sala de aula para uma turma do Ensino Fundamental.

Trabalho com texto do livro didático e textos xerocopiado o ruim é que a impressão é preto e branco, sendo que o colorido seria melhor para entender.

Professores preparados e antenados com todas as mudanças ocorridas na língua portuguesa.

é necessário que se tenha mais formações voltadas para o tema

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE E - CADERNO PEDAGÓGICO



CADERNO PEDAGÓGICO

A LEITURA
PARA ALÉM
DO TEXTO ESCRITO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MPLE/UFPB



CADERNO PEDAGÓGICO

LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: REFLEXÕES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS PARA DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



AUTORA:

Taiane da Silva Lira Ribeiro

ORIENTADORA

Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello

JANEIRO

2024

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
PARTE I – DISCUSSÕES TEÓRICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS.....	9
UNIDADE 1 – LEITURA NA BNCC: FINALMENTE, ENTRAMOS NO SÉCULO XXI NO ENSINO DE LEITURA.....	10
DESTACANDO A PRESENÇA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA BNCC: LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	15
UNIDADE 2 – MULTIMODALIDADE, TEXTO MULTIMODAL, LEITURA MULTIMODAL E MODOS SEMIÓTICOS: CONCEITOS-CHAVE PARA O ENSINO DE LEITURA CONTEMPORÂNEO	18
COMO REALIZAR LEITURA MULTIMODAL?	25
PARTE II– SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	31
UNIDADE 3 – PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: INFOGRÁFICOS	32
REFERÊNCIAS.....	50

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Caro (a) colega professor (a) de língua portuguesa, nas duas últimas décadas, a multimodalidade se tornou o centro das práticas comunicativas. É inegável a ampliação progressiva do universo de textos que mobilizam imagens, cores, movimento, gestos, efeitos sonoros, palavras, layout etc. Você já reparou que a palavra tem compartilhado cada vez mais o seu espaço com esses recursos na composição dos textos? E que os textos em circulação se utilizam cada vez mais das possibilidades de combinações, em vários níveis, que passam pelas mais óbvias e notáveis (palavras/imagens) às mais sutis e às vezes, discretas (a seleção de uma fonte, por exemplo)?

Então, colega professor (a), estamos diante de um grande desafio: ampliar o “poder semiótico” dos nossos alunos. Ou seja, precisamos ensiná-los a empregar os diversos modos e recursos semióticos, a manejar diferentes linguagens. Para isso, ao pensar o ensino de leitura contemporâneo, é preciso trazer para a sala de aula os textos multimodais de ampla circulação – tanto os impressos quanto digitais –, como os infográficos, cartazes, gifs, memes, vídeos, dentre outros e; explorá-los de forma que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias à sua leitura no contexto escolar e, principalmente, no contexto social.

Sabemos que se trata de um trabalho complexo, mas também mais completo. Um trabalho que pode surpreender você, professor (a), e ampliar o “poder semiótico” de todos. Mas, você não está sozinho (a), amigo (a) professor(a)!

Neste Caderno Pedagógico, propomos uma discussão sobre leitura de textos multimodais, com foco nas diretrizes de documentos oficiais (BNCC, Brasil, 2018) e relevantes contribuições teóricas acerca dos principais conceitos adotados neste estudo: multimodalidade, texto multimodal, leitura multimodal e modos semióticos e; amparando-nos nos conceitos mencionados, uma proposta de leitura multimodal a partir do infográfico, gênero textual presente tanto no campo de estudo e pesquisa quanto no campo jornalístico-midiático.

Este Caderno Pedagógico que você tem em mãos está estruturado em duas partes, além dessas considerações iniciais, as quais se subdividem em unidades temáticas da seguinte forma:

• **PARTE I – DISCUSSÕES TEÓRICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS**, composta por 02 (duas) unidades temáticas. A **Unidade 1 – Leitura na BNCC: finalmente, entramos no século XXI no ensino de leitura** está repleta de novidades relacionadas à prática de linguagem leitura que você precisa conferir! Nessa primeira Unidade, inicialmente, apresentamos os avanços e mudanças trazidos pela BNCC para o ensino de leitura a partir do conceito de leitura adotado nesse documento, destacando a presença dos textos multimodais como reflexo desse avanço. E, em seguida, no subtópico intitulado

Destacando a presença de textos multimodais na BNCC: Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentamos as competências específicas e as habilidades, por cada campo de atuação, que contemplam a multimodalidade com o intuito de discutirmos o tratamento destinado aos textos multimodais na prática de linguagem leitura no componente Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E na ***Unidade 2 – Multimodalidade, texto multimodal, leitura multimodal e modos semióticos: conceitos-chave para o ensino de leitura contemporâneo*** você terá alguns exemplos de textos multimodais na prática, por meio dos quais discutimos conceitos fundamentais para compreensão da teoria e sua aplicação no ensino de leitura. E, em seguida, no subtópico ***Como realizar leitura multimodal?*** você encontrará algumas estratégias e orientações, por meio de um exemplo prático, ou seja, apresentamos cada uma das estratégias e/ou orientações a partir de um texto multimodal a fim de facilitar a compreensão e a utilização no encaminhamento das atividades de leitura de textos multimodais em sala de aula.

• **PARTE II– SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**, composta pela Unidade 3 – Propostas de leitura de textos multimodais: infográficos, você encontrará 05 (cinco) baterias de atividades de leitura de textos multimodais a partir do gênero infográfico. Esses exercícios que compõem a proposta apresentada neste Caderno Pedagógico estão organizados nas seguintes seções: (1) *Familiarizando-se com o gênero: infográfico*, destinada à compreensão do gênero textual infográfico; (2) *Enfatizando a importância do gênero textual infográfico*, na qual investigamos percepção dos estudantes acerca da importância do gênero textual infográfico e discutimos a relevância desse gênero textual; (3) *Explorando a multimodalidade*, dedicada exploração dos diferentes modos semióticos e o seu papel na construção dos sentidos no gênero multimodal infográfico e, por último, a seção (4) *Retomando o conceito de infográfico*, na qual verificamos a fixação dos conceito do gênero textual infográfico pelos estudantes, incentivando o reconhecimento e aplicação do conceito nos textos propostos.

Caro (a) colega professor (a), acreditamos que esta proposta pode auxiliar no encaminhamento das atividades de leitura em sala de aula, promovendo avanços no ensino de leitura numa perspectiva multimodal. Esperamos, de algum modo, colaborar com sua prática pedagógica e com o ensino de leitura de textos multimodais em sala de aula!

Convém ressaltar, contudo, que se trata de um recurso didático passível de adaptações conforme o contexto a ser aplicado. Por isso, não pretendemos que seja visto como um produto acabado, mas um processo em construção. Sinta-se à vontade para realizar as adaptações necessárias às suas realidades e às de seus alunos. Desejamos uma boa leitura!

Taiane da Silva Lira Ribeiro

PARTE I – DISCUSSÕES TEÓRICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS

Unidade 1 – Leitura na BNCC: finalmente, entramos no século XXI no ensino de leitura.

Destacando a presença de textos multimodais na BNCC: Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Unidade 2 – Multimodalidade, texto multimodal, leitura multimodal e modos semióticos: conceitos-chave para o ensino de leitura contemporâneo.

Como realizar a leitura multimodal?

UNIDADE 1 – LEITURA NA BNCC: FINALMENTE, ENTRAMOS NO SÉCULO XXI NO ENSINO DE LEITURA

Amigo (a), professor (a), nas últimas décadas, houve avanços significativos nos estudos da linguagem. Da mesma forma, a sociedade passou por profundas mudanças, muitas delas advindas da ampliação do uso de recursos tecnológicos. Buscando atender as demandas sociais contemporâneas desse contexto, os documentos oficiais de caráter normativo como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) definem “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) e trouxeram avanços expressivos para o ensino de língua portuguesa, acrescentando novos aspectos, temáticas e práticas que atualizam o trabalho em sala de aula.

Segundo Trevisan (2018), esses avanços se manifestam, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais e das questões do multiculturalismo na BNCC. O primeiro aspecto, popularizado pela democratização das tecnologias digitais e o segundo, uma demanda política da sociedade contemporânea.

A BNCC avança e aprofunda o entendimento de linguagem como instrumento de interação social, contextualizado, dinâmico e histórico, já presente há mais de 25 anos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Nesse contexto, a Base busca conceber as práticas sobre a linguagem através da interação ativa do leitor/ouvinte com o texto multissemiótico, adotando *leitura* em um sentido mais amplo:

LEITURA NO CONTEXTO DA BNCC:

“é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72).

Perceba que esse trecho da BNCC reconhece a multimodalidade presente nos textos ao destacar que não existe apenas um modo de significar (a escrita, por exemplo), mas muitos (imagens estáticas, movimento, sons, por exemplo). Devemos considerar que cada um deles contribui para os diversos processos de significação e, portanto, são de extrema importância para o trabalho com a leitura. Ainda que de forma implícita, nesse trecho, o documento já destaca a relevância atual dos textos multimodais.

Tais avanços não passam despercebidos por estudiosos do ensino de língua portuguesa, como, por exemplo, a professora e pesquisadora Roxane Rojo, uma das mais importantes vozes do ensino de língua portuguesa do país: “A minha percepção é de que finalmente entramos no século XXI, com um avanço importante na área da linguagem” (Trevisan, 2018, p. 32).

Então, professor (a), a BNCC introduz novidades importantes na organização do ensino, que você precisa conhecer. Neste Caderno Pedagógico, pretendemos compartilhar algumas delas com você, as mais estritamente relacionadas à prática linguística da leitura:

DE OLHO NAS NOVIDADES:

INTERPRETAÇÃO E SENTIDOS: a Base amplia a interpretação de textos a partir das imagens, links e demais recursos que os compõem.

NOVA MANEIRA DE LER E ESCREVER: a Base não só considera o potencial multimodal dos textos, como estimula seu estudo e produção em classe.

MAIOR DESTAQUE AOS CAMPOS DE ATUAÇÃO: a Base destaca o protagonismo dos alunos, mesmo os de anos iniciais, deixando bem clara a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem. Para isso, a Base leva em conta os campos: da vida cotidiana; da vida pública; das práticas de estudo e pesquisa e; artístico/literário.

INSERÇÃO DA ANÁLISE SEMIÓTICA: a Base se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc.

LEITURA CRÍTICA: a Base destaca a importância de desenvolver habilidades que se mostram imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico.

Elaborado pela autora. Fonte: Trevisan, 2018, p. 5-9.

É hora de nos atualizarmos para acrescentar essas novidades às nossas rotinas. Mas, para levarmos todas essas informações trazidas pela BNCC para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, precisamos nos atentar a alguns pontos importantes:

- o primeiro desafio: entender os principais elementos da mudança no ensino de língua que esse documento apresenta;
- o segundo: pensar em como a teoria apresentada na Base pode ser traduzida em atividades práticas, organizadas no planejamento das aulas, a fim de desenvolver as competências específicas que precisam ser consideradas no componente.

Amigo (a) professor (a), você não está sozinho! Para compreender melhor os princípios de organização da BNCC, bem como seus pressupostos teórico-metodológicos, vale refletir sobre o que se mantém e o que muda na BNCC em relação à tradição de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Vamos juntos (as) entender as principais mudanças trazidas pela BNCC, com foco na prática de linguagem leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Afinal, esse é o nosso primeiro desafio, não é mesmo?

Quadro 1 – Mudanças trazidas pela BNCC

EIXO LEITURA	
COMO ERA NOS PCNS	COMO FICOU NA BNCC
Havia uma recomendação de que os textos fossem considerados em um contexto. Os gêneros textuais se baseavam sobretudo na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como cartazes, jornais, livros etc.	As habilidades de leitura constantemente aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) define para o componente Língua Portuguesa 04 (quatro) campos de atuação: o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo artístico-literário e o campo de atuação da vida pública. O contexto de produção continua fundamental para o trabalho com a leitura. A cultura digital entra em cena com os textos multimodais, em que as produções escrita e audiovisual interagem. Ao fim do Ensino Fundamental, os alunos precisam estar capacitados a ler, compreender e criticar essas produções.

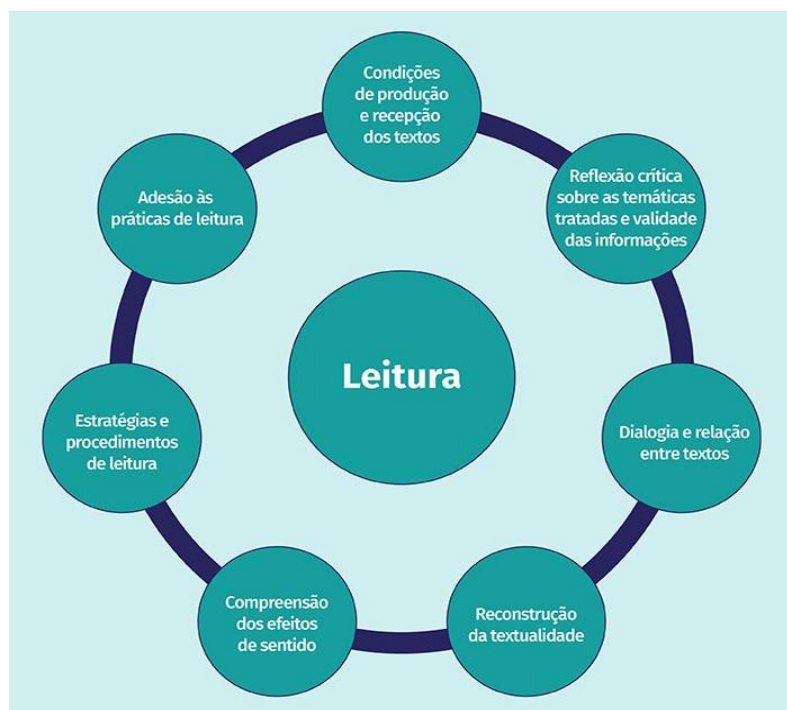
Elaborada pela autora. Fonte: Trevisan, 2018, p. 13.

Na BNCC, “o Eixo Leitura para o Ensino Fundamental compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BNCC, 2018, p. 71). Assim, cabe a nós, professores, propiciar aos alunos práticas de leitura que se relacionam com as práticas sociais, de modo a contemplar as aprendizagens previstas em todos os campos considerados pela BNCC, de forma contextualizada. É preciso contemplar também as práticas de leitura contemporâneas e os novos multiletramentos, de modo a favorecer o protagonismo dos alunos.

Mas, para implementar todas essas mudanças no ensino de leitura em sala de aula, o fazer docente deve considerar o movimento metodológico de pensar a leitura voltada para uso e reflexão em situações reais e contextualizadas. Isso significa que a leitura não deve servir exclusivamente para construir ou classificar conceitos, como substantivo, verbos, artigos ou para caracterizar os vários gêneros textuais, como se fosse somente um conhecimento enciclopédico. Todas as atividades de leitura propostas devem servir para que os alunos possam compreender os textos lidos e ouvidos e possam produzir textos cada vez mais adequados a diferentes situações de interação social.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta sete dimensões importantes para o tratamento das práticas leitoras, que apontam para um trabalho mais dinâmico, dialógico, contextualizado e significativo com a leitura (Figura 1):

Figura 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, prática linguística da leitura



Fonte: Elaboração própria. Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

Essas dimensões apontam que o trabalho de leitura em sala de aula deve ter como base o texto no contexto; a linguagem em uso nas mais variadas esferas de atividade humana, a fim de assegurar práticas em que os alunos-leitores possam refletir sobre o uso da linguagem em diferentes gêneros discursivos, articulados às diversas esferas de atividade humana.

As dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão reforçam o posicionamento da BNCC sobre o que sejam boas práticas de leitura. A cada uma dessas dimensões estão relacionadas habilidades diversas, inclusive, destinadas às práticas de leitura de textos multimodais. No Quadro 2, você poderá conferir as dimensões que encorajam explicitamente a leitura de textos multimodais em sala de aula, com seus respectivos detalhamentos:

Quadro 2 - detalhamento das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, com foco nos textos multimodais

a) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento

das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

b) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

c) Estratégias e procedimentos de leitura

Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.

Elaborado pela autora. Fonte: BRASIL, 2018, p. 72-73.

Veja que as dimensões apresentadas no Quadro 2 demandam um ensino de leitura voltado para os novos e multiletramentos. Isso implica repensar as práticas de leitura adotadas em sala de aula de modo a considerar as diversas linguagens e os aspectos sociais relacionados aos textos.

Conhecer o detalhamento dessas dimensões apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018) pode facilitar a compreensão, elaboração e o desenvolvimento de atividades de leitura contextualizadas, críticas, reflexivas e criativas. Por isso, sugerimos que você, professor (a), conheça o detalhamento das demais dimensões presentes na Base, visto que aqui apresentamos apenas as que mais se relacionam ao tema da leitura de textos multimodais.

Até aqui apresentamos os avanços trazidos na BNCC para o ensino de leitura, destacando a presença dos textos multimodais como reflexo deste avanço. Reconhecemos que se faz imperativa a leitura desses textos em sala de aula. Agora, observaremos como eles são contemplados na BNCC. Vamos lá?!

**DESTACANDO A PRESENÇA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA BNCC:
LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Amigo (a) professor (a), na BNCC, o foco do componente Língua Portuguesa é capacitar o aluno para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa. Para atingir esse foco, o documento define dez competências específicas de Língua Portuguesa, que devem ser asseguradas a todos os alunos.

Veja que a leitura, escuta e produção de textos multimodais são exigidas explicitamente no texto da competência 3, e encorajadas implicitamente na competência 10, à medida que requerem a mobilização das práticas da cultura digital, da diversidade de linguagens e a expansão das formas de produzir sentido.

Quadro 3: Competências específicas de Língua Portuguesa para o EF, que mobiliza a multimodalidade

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Elaborado pela autora. Fonte: BRASIL, 2018, p. 87.

Professor (a), vale lembrar que cada competência específica mobiliza habilidades que expressam as aprendizagens essenciais relativas aos objetos de conhecimento que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BNCC, 2018). Na BNCC, as habilidades estão vinculadas a um campo de atuação de modo a reforçar “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BNCC, 2018, p. 82). As habilidades divididas por anos escolares ajudam a garantir que os alunos obtenham exposição adequada a uma variedade de textos e tarefas.



APONTE A CÂMERA PARA O QR
CODE E CONFIRA AS HABILIDADES
QUE CONTEMPLAM A LEITURA DE
TEXTOS MULTIMODAIS NO
COMPONENTE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM CADA
UM DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO
SOCIAL.

Esperamos, professor (a), que você tenha observado as seguintes questões, por meio do material apresentado no QR CODE:

- É possível identificar habilidades que contemplam o ensino de leitura de textos multimodais em todos os campos de atuação destinados para os Anos Finais do Ensino Fundamental;
- O próprio texto da maioria das habilidades sugere os textos multimodais mais adequados para o trabalho em sala de aula;
- O campo jornalístico-midiático é o que garante maior espaço para o ensino de leitura de textos multimodais, no que se refere ao número de habilidades que contemplam a multimodalidade.

O recorte da BNCC que você acabou de visualizar através do QR CODE sugere que o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental amplie o contato dos alunos com os mais diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, com as mais diversas semioses. Você notou a diversidade de textos multimodais mencionada no texto? O Quadro 4 traz o levantamento dos textos multimodais sugeridos nessas habilidades a fim de destacar a presença e enfatizar a necessidade de incorporar a diversidade de textos multimodais nas práticas de leitura propostas para os Anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 04 – Textos/gêneros textuais propostos pela BNCC para o ensino de leitura de textos multimodais no componente língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para prática de linguagem leitura

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL:	TEXTOS/GÊNEROS TEXTUAIS
Campo jornalístico-midiático	peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), notícias, fotorreportagens, fotodenúncias, tirinhas, charges, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
Campo de atuação na vida pública	gênero (Lei, código, estatuto, regimento etc.).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc.; gráficos, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual
Campo artístico-literário	peça teatral, novela, filme etc.

Elaborado pela autora. Fonte: BRASIL, 2018, p. 140-191.

É indiscutível que a importância dos textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam, de diversas formas, em nossa sociedade. O foco do trabalho com textos de diferentes gêneros em sala de aula deve recair em como as diferentes

linguagens (verbal, visual, oral, gestual) presentes nesses gêneros textuais são utilizadas para a interpretação e construção de usos significativos desses textos.

Assim, professor (a), ao propor atividades de leitura de qualquer texto, é fundamental que você esteja familiarizado tanto com o gênero como com o suporte que o transmite, considerando diferentes formas de uso das muitas linguagens que o compõem.

O que se espera é que os alunos consigam identificar, compreender e debater criticamente questões sociais presentes nos gêneros textuais em circulação por meio de suas características constituintes, tais como a estrutura composicional, o propósito comunicativo, o público ao qual se direciona e o contexto de circulação.

Amigo (a) professor (a), agora que conhecemos o entendimento de leitura adotado na BNCC e verificamos a presença dos textos multimodais, impressos e digitais, nesse documento, iremos discutir, na Unidade 2, alguns conceitos-chave para o ensino de leitura contemporâneo – *multimodalidade, texto multimodal, leitura multimodal e modos semióticos* – por meio de alguns exemplos práticos, ou seja, você será conduzido (a) à compreensão de cada um desses conceitos nos textos multimodais apresentados. Você encontrará também estratégias e orientações sobre como realizar a leitura multimodal, por meio de exemplos práticos: exemplificamos a aplicação de cada uma das estratégias e orientações a partir de um texto multimodal a fim de facilitar sua compreensão e sua utilização no encaminhamento das atividades de leitura de textos multimodais em sala de aula. Trouxemos para você a teoria *aplicada* e não somente *apresentada*! Isso não parece ótimo?! Vamos lá!

UNIDADE 2 – MULTIMODALIDADE, TEXTO MULTIMODAL, LEITURA MULTIMODAL E MODOS SEMIÓTICOS: CONCEITOS-CHAVE PARA O ENSINO DE LEITURA CONTEMPORÂNEO

Professor (a), a ampliação do conceito de leitura e a presença dos textos multimodais que você acabou de observar nas discussões propostas na seção anterior, torna evidente que a Base Nacional Comum Curricular toma a multimodalidade como fundamento no ensino de línguas e linguagens. É importante que o ensino de leitura em sala de aula adote a premissa de que *todos os textos são multimodais*.

Isso aponta para necessidade de reavaliar os conceitos adotados por você, já que eles refletem nas práticas de leitura propostas em sala de aula. E podem, inclusive, combater práticas equivocadas no processo de ensino e aprendizagem de leitura de textos multimodais. Assim, para maior efetividade no ensino de leitura contemporânea, é imperativo conhecer e se apropriar dos conceitos de multimodalidade, texto multimodal, modos semióticos, e outros relacionados.

MULTIMODALIDADE
TEXTO MULTIMODAL
MODOS SEMIÓTICOS



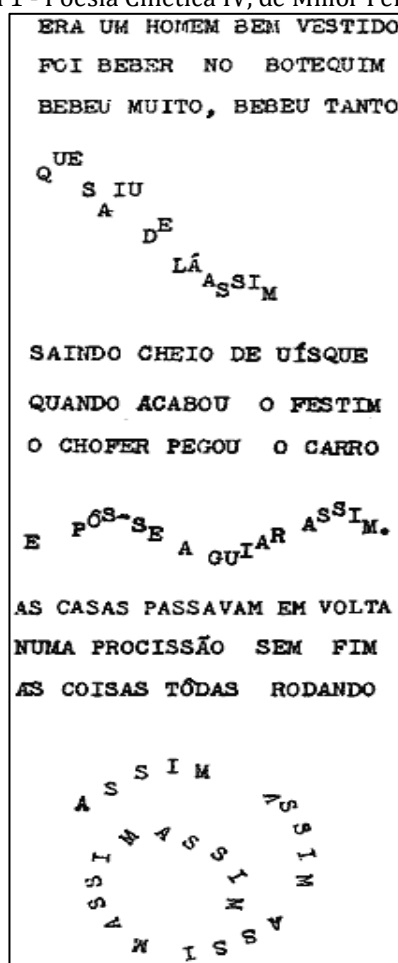
Professor (a), você
consegue reconhecer
esses conceitos nos
textos utilizados em sala

Pensando em auxiliar você, professor (a), a entender esses conceitos que se apresentam como fundamentais para a compreensão da teoria e a compreender sua aplicação no ensino de leitura, trouxemos alguns exemplos práticos de textos multimodais, uma poesia e o print de um vídeo, por meio dos quais realizamos nossa discussão.

Vamos iniciar a discussão do termo **multimodalidade**, por se tratar do conceito mais amplo; em seguida, passeamos pelos conceitos de **modos semióticos** e de **textos multimodais** e concluímos com o entendimento sobre **leitura multimodal**. Vamos juntos nessa discussão enriquecedora!

Primeiramente, vamos fazer a leitura atenciosa da poesia de Millôr Fernandes, que selecionamos para a nossa discussão:

Figura 1 - Poesia Cinética IV, de Millôr Fernandes



Fonte: Blog Bares e Futilidades.

Observe que, ao construir o texto, Millor fez *escolhas* para nos dizer aquilo que gostaria, da forma que considerou mais adequada para isso. Foi assim que ele escolheu usar palavras, mas não somente elas. Millor usou também a 'arrumação' dessas palavras de uma forma bem especial; ele explorou a disposição das palavras no texto, possibilitando uma leitura bastante significativa de nossa parte, não é mesmo? Quando são usadas palavras na construção de um texto, está sendo acionado o modo verbal; já quando são utilizados a arrumação, o arranjo, a disposição dos elementos no texto, como as palavras, por exemplo, estão sendo acionados o modo visual e o modo espacial. Assim, quando são combinados vários modos de linguagem, está sendo explorada a MULTIMODALIDADE na linguagem!

As escolhas feitas por Millôr – as palavras, a arrumação, o arranjo, a disposição do texto – são responsáveis pela produção de

MULTIMODALIDADE

refere-se ao “uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados” (Kress, 2001, p. 20)

MODOS SEMIÓTICOS

“são recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação” (Kress, 2001, p. 21).

Na figura 3, você pode conferir os modos semióticos mais recorrentes nos textos de ampla circulação e seus principais recursos:

Figura 3 - Modos semióticos e seus recursos

	MODO VERBAL RECURSOS: linguagem oral e escrita, linguagem figurativa, orações, palavras, sintaxe, hesitações, etc.
	MODO VISUAL RECURSOS: imagens, movimentos, fotos, emojis, cores e suas nuances, perspectivas, tamanhos, localização espacial, etc.
	MODO SONORO RECURSOS: sons, músicas, trilhas sonoras, efeitos sonoros, entonação, tonicidade, ritmo, assobios, etc.
	MODO GESTUAL RECURSOS: gestos, linguagem corporal, postura, expressões faciais, contato pelo olhar, etc.
	MODO ESPACIAL RECURSOS: espaço em branco, layout, boxes para salientar informações importantes.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Kresch, Coscarelli e Cani (2016) e Dias (2018)

Só podemos escolher e mobilizar cada um dos recursos que temos ao nosso dispor se os conhecermos, se tivermos acesso a eles e, mais, se soubermos como funcionam e como produzimos sentidos com eles. Logo, é preciso que as práticas de leitura que propomos em sala de aula permitam que nossos alunos ganhem mais intimidade com as linguagens disponíveis, com e sem computadores ou editores de texto e imagem.

Vamos para mais uma leitura? Desta vez, de um texto digital, o print de um vídeo sobre prevenção ao Coronavírus (Figura 2):

Figura 2 – Print de um vídeo, página do site Médicos Sem Fronteiras (MSF)



Fonte: Youtube – Canal Médicos Sem Fronteiras (on-line).

Você conseguiu identificar o assunto que será tratado no print do vídeo (Figura 2)? Você conseguiu ter acesso completo à mensagem que será transmitida apenas pelo print do vídeo?

A equipe ou profissional responsável pela elaboração do vídeo combinou uma diversidade de elementos, como palavras, imagens, cores, localização espacial, áudio e layout para construção do sentido do texto. Certamente, você conseguiu identificar o assunto do vídeo: bastou observar a frase “como lavar as mãos” em destaque no lado esquerdo do print e a descrição no topo “como lavar as mãos corretamente...”. Por outro lado, não conseguiu ter acesso a todas as informações, visto que seria necessário executar o vídeo para acessar os demais elementos que o compõem (palavras, imagens, cores, localização espacial, áudio e layout). Os elementos utilizados no vídeo operam simultaneamente para a construção da mensagem que se deseja transmitir; esses elementos correspondem ao que chamamos de MODOS SEMIÓTICOS.

TEXTOS MULTIMODAIS

são “textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (Kleiman, 2005, p. 48).

LEITURA MULTIMODAL:

“a leitura dos textos em que diversos modos de expressão estão orquestrados e compõem um objeto a ser lido” (Ribeiro, 2021, p. 50).

Professor (a), você observou que, para construção do vídeo, o responsável acionou diferentes modos semióticos? Ao utilizar as palavras, acionou o modo verbal; ao utilizar imagens, cores, localização espacial, acionou o modo visual; ao utilizar áudio, acionou o

modo sonoro; e ao utilizar o layout, acionou o modo espacial. Ao combinar vários modos de linguagem, o responsável pelo vídeo explorou a MULTIMODALIDADE da linguagem.

Professor (a), verificamos que tanto no texto impresso, Poesia Cinética IV, de Millôr Fernandes (Figura 1), quanto no texto digital, print do vídeo (Figura 2), o significado se dá pela composição e interação de mais de um modo semiótico. Na leitura da poesia, por exemplo, se considerarmos apenas o modo verbal (palavras), podemos ficar com a compreensão parcial do texto, visto que o modo visual (disposição das palavras no texto) foi usado em substituição a uma enorme explicação verbal sobre o modo como o homem saiu do botequim após beber, o modo como ele pegou o carro e o modo como as coisas estavam rodando. No print do vídeo (Figura 2), o entendimento da mensagem que se deseja transmitir só será possível se o leitor tiver acesso ao áudio e às imagens que serão transmitidas, com todas suas formas e cores. Assim, podemos afirmar que ambos os textos são multimodais.

Admitir um texto como multimodal demanda sabermos interpretar e articular as diversas linguagens que o compõem. Esse tipo de leitura consiste em abandonar a ideia de que cada modalidade de linguagem cumpre tarefas específicas relativamente isoladas, e admitir outra compreensão, a de que os sentidos operam em e por meio de diferentes modalidades de linguagens.

Chegamos ao fim de nossa discussão, amigo (a) professor (a), e, além de observar a aplicação dos conceitos nos textos exemplificados, esperamos que tenha notado que:

- os textos multimodais podem ser impressos – a exemplo da poesia, de Millôr Fernandes (Figura 1) – e digitais – como o vídeo exemplificado na Figura 2 (Ribeiro, 2022);
- “para um texto ser multimodal, ele não precisa ser composto de texto verbal e imagem, isto é, um texto verbal ‘apenas’ diagramado é multimodal”, o que podemos verificar na poesia, de Millôr Fernandes (Figura 1). Ou seja, mesmo em um texto impresso apenas, há que se perceber a diversidade de tamanhos e tipos de letras, a disposição dos parágrafos etc., isto é, sempre há um aspecto visual que deve ser lido (Ribeiro, 2021).

Amigo (a) professor (a), esperamos ter contribuído para o entendimento dos conceitos e ansiamos que você fique motivado (a) a pesquisar mais sobre eles para enriquecer as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Agora pretendemos discutir um pouco mais sobre os modos semióticos. Ter você conosco nessa discussão é fundamental!

Na seção a seguir, você encontrará algumas orientações de como realizar uma leitura multimodal, por meio de um exemplo prático. Vamos apresentar cada uma delas a partir de um texto multimodal a fim de facilitar sua compreensão sobre essas orientações

e sua utilização no encaminhamento das atividades de leitura de textos multimodais em sala de aula.

COMO REALIZAR LEITURA MULTIMODAL?

Já sabemos que a BNCC, impulsionada pelas demandas sociais contemporâneas de leitura, acrescenta novos aspectos, novas temáticas e práticas. Contudo, essas novidades nem sempre são dominadas pelos docentes, conforme argumentam Coscarelli e Ribeiro (2022). Um dos motivos que explicam essa dificuldade é o fato de a Base, segundo as autoras, ter sido “implantada sem que fossem oferecidas oportunidades amplas para a compreensão desse documento e a discussão de formas para a aplicação prática no chão da escola” (p. 103).

Mas isso não pode ser razão para desânimo ou descrença em seu trabalho, professor (a)! Rita Trevisan, pesquisadora na área de Educação, nos diz: “Você continua fazendo um trabalho muito bom em sala de aula” (Trevisan, 2018, p. 30). Assim como Trevisan, também acreditamos que você possa atualizar e acrescentar essas mudanças trazidas pela BNCC no trabalho de leitura em sala de aula, sem pânico!

Na tentativa de colaborar com sua prática de leitura em sala de aula, apresentaremos algumas orientações a respeito de como realizar leitura multimodal a partir de estudos de pesquisadores no campo da multimodalidade, como Dionísio e Vasconcelos (2013).

Como realizar uma leitura multimodal? (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 39-40).

1º - Observe como os recursos semióticos se entrelaçam no texto e que efeitos de sentido eles criam.

2º - Observe se há arranjos visuais e verbais que se estabeleceram como convenções e a quais áreas do conhecimento pertencem.

3º - Observe o que enfatiza cada recurso semiótico destacado no texto e verifique se os efeitos causados são claros, inequívocos para o leitor.

4º - Observe se a sequência de ideias, dos fatos, apresentados nos gráficos, por exemplo, integra retoricamente os recursos visuais empregados com os marcadores linguísticos de sequenciação, como por exemplo: em primeiro lugar, a seguir, o terceiro, o próximo, e por fim.



A seguir, leremos uma notícia sobre um problema ambiental presente em todo o mundo: o descarte de lixo em locais impróprios. Vamos nos atentar para o que está sendo noticiado e como está sendo transmitida a notícia, para os vários recursos que contribuem para sua leitura e para a construção de seu sentido.

Vamos lá?

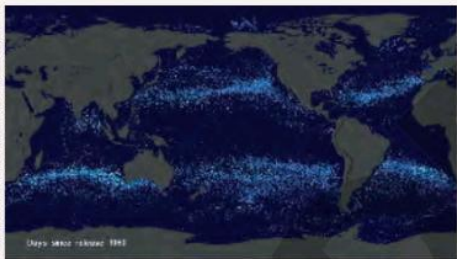
MEIO AMBIENTE

ILHA HENDERSON TEM A MAIOR QUANTIDADE DE LIXO DO MUNDO

Cientistas da Universidade da Tasmânia (Austrália) alertaram que uma ilha paradisíaca e deserta no Pacífico Sul, a 5,5 mil km do Chile, é o lugar com mais lixo plástico no mundo. Pesquisadores acreditam que lá existam mais de 37 milhões de detritos. É que todos os dias, poderosas correntes marítimas levam para as praias o lixo jogado no mar, o que fez com que a Ilha Henderson acumulasse cerca de 17 toneladas de resíduos, ou 671 itens (como garrafas plásticas, escovas de dentes, isqueiros etc.) por metro quadrado.

A ilha fica perto de um “ralo” chamado Giro do Pacífico Sul – o maior sistema de correntes marítimas do globo, que arrasta todo o lixo para lá e fica abaixo do “Sétimo Continente”, uma enorme ilha de lixo entre a Califórnia e o Havaí.

ajuda de todos para salvá-lo da poluição, pesca ilegal e todas as outras coisas que o destroem”, diz em uma crônica o leitor Pedro M., do 8º ano da Chapel School.



SCIENTIFIC VISUALIZATION STUDIO/NASA

Lixo no oceano - 1995

Nasa registra ilhas de lixo nos oceanos.

Os animais sofrem com a poluição. Caranguejos usam tampas e potes de plástico como novas casas. Tartarugas ficam presas em redes, e muitas aves e espécies marinhas ingerem o material. “Se eu fosse um peixe, nadaria pelos sete mares e juntaria todos os animais para lutar para proteger o mar, que está sendo destruído pelos humanos. O mar compõe a maior parte do mundo e precisa da



JENNIFER LAVERS/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Henderson lotada de lixo nas praias.

Henderson está na lista dos Patrimônios da Humanidade da Unesco, foi eleita por sua beleza e é mais um lugar do planeta que precisa ser preservado.

Fonte: NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.*

QUANTIDADE DE PLÁSTICO PRODUZIDA NO MUNDO

Ano	Quantidade de plástico produzida (em toneladas)
1954	1,7 milhão
2014	311 milhões

JORNAL JOCA

COLOCANDO EM PRÁTICA: Leitura multimodal da notícia proposta

Para atender a **1ª orientação – Observe como os recursos semióticos se entrelaçam e que efeitos de sentido eles criam**, você, professor (a), deverá estimular os alunos a perceberem todos os elementos visuais e verbais que compõem o texto e a maneira que estão combinados para composição do sentido: as palavras usadas, as frases construídas, as fotografias, os mapas, gráficos, cores, posição na página, tipo de fontes (de letras), tamanhos etc.

É possível iniciar pelo levantamento de hipóteses sobre o tema da notícia, a partir da observação dos elementos visuais e verbais. Para facilitar o levantamento das hipóteses pelos alunos, e aproveitar este momento oportuno, podem realizar oralmente um levantamento dos elementos que compõem a notícia: o título colocado em destaque, a arrumação dos parágrafos e das imagens, o modo de organização desses elementos na página, o gráfico que simula dois montantes de lixo por meio de desenhos, a fotografia de um trecho de praia da ilha Henderson, a imagem feita pela Nasa, por satélite, indicando as ilhas de lixo do planeta, as legendas das imagens. Já a partir desses levantamentos, os alunos podem confirmar a hipótese de que a notícia fala sobre lixo ambiental.

Em seguida, professor (a), você poderá incentivar a reflexão sobre os efeitos de sentido criados pela combinação dos diversos elementos que compõem o texto: os efeitos provocados pelo gráfico, pela imagem e pela fotografia juntos ao texto verbal. Os alunos poderão perceber que os recursos visuais (o gráfico, a imagem e a fotografia) reforçam as informações apresentadas no título e no texto verbal da notícia, impactando o leitor com a dimensão do problema destacado no texto.

Dentre os efeitos provocados pela combinação dos **recursos semióticos visuais** para compor a notícia, você poderá observar que:

- Ao ler a imagem feita pela Nasa, por satélite, indicando as ilhas de lixo do planeta, o aluno constata que o problema presente na ilha Henderson não é um caso isolado. Diversas outras ilhas do planeta são afetadas pela grande quantidade de lixo descartado inapropriadamente nas praias ao redor do mundo.
- Ao ver a quantidade de lixo na fotografia de uma praia da ilha Henderson, o aluno compreende a dimensão do problema que a notícia aborda, porque pode visualizar na prática a consequência danosa das más ações do ser humano.
- A informação apresentada no gráfico que simula dois montantes de lixo por meio de desenhos contribui para a compreensão da gravidade do problema e de seu crescimento ao longo do tempo. O gráfico expõe a quantidade de plástico produzida no mundo ao longo de 60 anos (de 1954 a 2014) e isso auxilia o aluno a compreender que a grande quantidade de lixo acumulada em lugares como a ilha Henderson tem relação com o fato de muito plástico ter sido produzido nas

últimas décadas: de 1,7 milhão de toneladas em 1954 para 311 milhões de toneladas em 2014.

Perceba que, nessa notícia, o gráfico, a imagem e a fotografia se integram aos recursos verbais para criar efeitos de sentido muito especiais. A posição em que cada um deles está colocado na página é bastante relevante para a compreensão global da notícia. A imagem de satélite aparece após as informações iniciais sobre as imensas quantidades de lixo na ilha e sobre como todo esse volume vai parar lá. Poder visualizar o lixo pelos mares ao redor do mundo reforça essa compreensão, esclarece e até mesmo comprova o texto verbal noticiado.

Depois, a fotografia de uma praia da ilha completamente tomada pelo lixo vem colocada na página após o texto verbal exemplificar como a natureza sofre com o problema. A notícia indica como os animais são afetados pelo descarte do lixo e traz a fala de uma criança sensibilizando o leitor para o problema. Todo esse cenário de sensibilidade é reforçado pela fotografia, que permite uma associação direta para quem lê a notícia: é como se pudéssemos “ver”, junto à imensidão do lixo na praia, os animais mortos por ele.

Ao final do texto, o gráfico se coloca como um recurso argumentativo inquestionável, já que ele traz dados numéricos capazes de comprovar aquilo que a notícia está denunciando: a população está destruindo o planeta com seus maus hábitos. Prova disso é o aumento exponencial de quantidade de lixo produzido em apenas 60 anos.

Perceber esses pontos é perceber como os recursos semióticos se entrelaçam e os efeitos de sentido que essa trama é capaz de gerar.

Em atendimento a **2ª orientação - *Observe se há arranjos visuais e verbais que se estabeleceram como convenções e a quais áreas do conhecimento pertencem*** – você, professor, poderá explicar aos alunos que a notícia em estudo trata de uma combinação inteligente dos elementos verbais e visuais utilizados pelo autor para abordar o problema ambiental de uma ilha pertencente ao Reino Unido. A imagem, a fotografia e o gráfico não são meras ilustrações: elas comprovam e reforçam a dimensão e gravidade do problema. No topo da página, no lado direito, foi destacado com fundo laranja a expressão “Meio ambiente”, que já sinaliza a área do conhecimento a qual pertence o texto. Os arranjos visuais (uma imagem feita pela Nasa, por satélite, indicando as ilhas de lixo do planeta, e uma fotografia de um trecho de praia da ilha de Henderson, repleto de sujeira) e os arranjos verbais do título da notícia (ilha de Henderson) e dos parágrafos do texto (ilha paradisíaca e deserta no Pacífico do Sul, correntes marítimas, praias, mar, animais, caranguejos, tartarugas, espécies marinhas, aves, peixe, planeta) confirmam se tratar de um texto sobre meio ambiente.

A **3ª orientação - *Observe o que enfatiza cada recurso semiótico destacado no texto e verifique se os efeitos causados são claros, inequívocos para o leitor*** sugere a exploração dos sentidos causados por cada um dos elementos que compõem a notícia. O

título da notícia enfatiza e antecipa o assunto principal: problema ambiental de uma ilha pertencente ao Reino Unido. Um título curto, objetivo, escrito numa estrutura de frase simples: sujeito-verbo-complemento, com um vocabulário de fácil acesso, usando palavras que apontam para a dimensão do que será noticiado ('maior', 'do mundo'). Além disso, o tamanho e a cor da fonte do título também são elementos de significação que atuam na compreensão do todo. O texto do topo da página, localizado à direita, enfatiza a área de conhecimento. O texto verbal detalha informações sobre o problema noticiado (o que está sendo noticiado, quem alertou o fato, onde ocorre, como aconteceu, por que, principais consequências, dentre outras) e os recursos visuais de ilustração (gráfico, imagem, fotografia) auxiliam no entendimento da gravidade do problema, enfatizando-a.

Você percebe que as escolhas e combinações feitas pelo jornalista possibilitaram a clareza dos efeitos de sentidos provocados no texto? O jornalista também explorou o sentido figurado da palavra "ralo", usando-a entre aspas para indicar que não se trata, exatamente, de um ralo, mas que funciona como um ao levar o lixo para a ilha. As aspas indicam que a palavra não está sendo empregada no seu sentido mais usual, mais um recurso de significação na leitura do texto. Ao utilizá-lo, o jornalista auxilia o leitor na boa compreensão do que ocorre no fenômeno de "maior sistema de correntes marítimas do globo". Nem todas as pessoas entendem esse assunto, porque não são especialistas na área. Ralo, por outro lado, é algo que está presente no dia a dia de praticamente todo mundo, facilitando o entendimento do que acontece com a ilha Henderson.

As ilustrações (imagem, fotografia e gráfico), como vimos na 1ª orientação, auxiliam no entendimento do texto, atuando como exemplificadoras de informações ou mesmo como recurso argumentativo que colabora com a compreensão global do texto. As legendas, por sua vez, possibilitam ao leitor identificar que se trata de uma imagem feita por satélite, em que os pontos luminosos representam as ilhas de lixo existentes nos oceanos e, também, de uma fotografia de uma praia da ilha Henderson. Sem essas legendas, dificilmente os leitores chegariam a essas conclusões, principalmente no caso da imagem feita pela Nasa. Às vezes, 'passamos batidos' pela leitura das legendas, sem nos atentarmos para sua função tão importante no texto.

Por fim, temos a **4ª orientação - Observe se a sequência de ideias, dos fatos, apresentados nos gráficos, por exemplo, integra retoricamente os recursos visuais empregados com os marcadores linguísticos de sequenciação, como por exemplo: em primeiro lugar, a seguir, o terceiro, o próximo, e por fim** - Essa quarta orientação destaca a relação entre a 'arrumação' dos elementos visuais e a 'arrumação' do texto verbal. A harmonia entre eles também é um fator de multimodalidade responsável pela leitura e pela boa compreensão textual, porque tudo no texto deve colaborar com o leitor. No caso da notícia que lemos, a organização do texto em colunas indica a ordem da leitura. Além disso, como já destacamos antes, a colocação dos recursos visuais na página não foi à toa. Cada elemento está colocando estrategicamente após uma parcela de texto verbal, funcionando diretamente como parte do sentido que se constrói. Não podemos nos esquecer de que nossos alunos são 'nativos digitais', já nascem familiarizados com o meio

digital e nele uma das marcas mais características é a de uma leitura em muitas direções possíveis, com muitos links, com muitas idas e vindas. Nesse sentido, conseguir compreender uma organização, uma ordem, um arranjo é fundamental na formação de alunos que realmente *saibam ler*, no sentido mais amplo da expressão.

Esperamos que você possa ter percebido que os aspectos destacados por Dionísio e Vasconcelos (2013) são fundamentais para nosso trabalho em sala de aula, no ensino de leitura, para que nossos alunos alcancem o tão desejado nível de competência linguística que os documentos oficiais, como a BNCC, apontam como objetivo maior das aulas de língua portuguesa. Dominar a leitura multimodal é uma exigência da vida social e faz parte de nosso fazer docente auxiliar nossos alunos nesse domínio e na ampliação de suas competências. Esperamos que o exemplo prático que trouxemos por meio da notícia tenha ajudado você a reconhecer e entender as orientações teóricas propostas até aqui!

Professor (a), essas estratégias elencadas enfatizam que, além de conhecer os modos semióticos; a leitura de textos multimodais requer atenção do leitor à estrutura e a construção textual e seus respectivos significados.

Esperamos que as estratégias e orientações apresentadas e exemplificadas possam ajudá-lo a abordar o caráter multissemiótico dos textos estudados em sala de aula, contribuindo para a formação do aluno-leitor contemporâneo! Nossa intenção, agora, é apresentar a seguir algumas sugestões didático-pedagógicas de leitura numa abordagem multimodal a partir do gênero textual *infográfico*. A sequência de atividades foi elaborada para ser aplicada, a princípio, em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser ajustada para outras séries da Educação Básica.

Para facilitar o desenvolvimento desta proposta em sala de aula, organizamos as atividades em seções que orientam o encaminhamento a ser dado e definem as aprendizagens esperadas para cada momento: 1) *Familiarizando-se com o gênero: infográfico*, destinada à compreensão do gênero textual; (2) *Enfatizando a importância do gênero textual infográfico*, na qual investigamos a percepção dos estudantes acerca da importância do gênero infográfico e discutimos sua relevância; (3) *Explorando a multimodalidade*, dedicada à exploração dos diferentes modos semióticos e seu papel na construção dos sentidos nesse gênero multimodal e, por último, a seção (4) *Retomando o conceito de infográfico*, na qual verificamos a apreensão e o domínio dos conceitos pelos estudantes.

PARTE II- SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

**Unidade 3 – Propostas de leitura de textos
multimodais: infográficos**

UNIDADE 3 – PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: INFOGRÁFICOS

PRÁTICA DE LINGUAGEM: Leitura

CAMPO DE ATUAÇÃO: Campo jornalístico/midiático e Campo das práticas de estudo e pesquisa

OBJETO DO CONHECIMENTO:

Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (infográfico);

Estratégias e procedimentos de leitura (de infográficos);

Relação do verbal com outras semioses (no gênero infográfico).

HABILIDADES DA BNCC (2018)

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental

APRENDIZAGENS ESPERADAS NAS ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Compreensão do gênero textual infográfico (Atividade 1).
2. Percepção dos estudantes acerca da importância do gênero textual infográfico (Atividade 2).
3. Compreensão da relação entre o contexto de produção de um infográfico e os aspectos relativos à construção composicional e as marcas linguísticas do gênero; identificação da construção composicional do infográfico, ampliando sua capacidade de compreensão e produção de textos nesse gênero infográfico; reflexão sobre como os modos semióticos são organizados no gênero textual (Atividade 3).
4. Compreensão do sentido global do infográfico, atentando-se para a composição do texto, através da observação dos modos semióticos que o compõem; articulação dos dados disponíveis no texto verbal com infográficos, ampliando as possibilidades de compreensão e analisando as características das multissemioses em questão (Atividade 4).
5. Apropriação e domínio dos conceitos estudados a partir do gênero textual infográfico (Atividade 5).

INFOGRÁFICOS EM SALA DE AULA

INFORMAÇÕES SOBRE O GÊNERO EM ESTUDO: INFOGRÁFICO

Essa proposta didática traz um conjunto de exercícios de leitura a partir do infográfico, gênero textual que articula vários modos semióticos: texto verbal, elementos gráficos e visuais (fotografias, ilustrações, gráficos etc.) para explicar ou resumir informações. Trata-se de um gênero textual presente no campo de estudo e pesquisa e no campo jornalístico-midiático, logo um texto de ampla circulação. Geralmente, os infográficos são textos utilizados para ampliar, complementar ou sintetizar informações dos textos que acompanham por meio do uso de imagens, desenhos, cores, gráficos, fotografias e demais elementos visuais gráficos. Mas, há, também, os infográficos independentes, ou seja, aqueles que não são publicados com outros gêneros. Eles circulam na mídia impressa e digital (em jornais, revistas, cartazes, em livros ou documentos etc.). É bastante comum o vermos em jornais e revistas (impressos e digitais), na TV, nas explicações e demonstrações de fatos, causas, efeitos e trajetórias etc. E são úteis nos mais variados setores, desde o meio acadêmico (apresentações de trabalhos científicos, por exemplo) até no ambiente profissional (em textos jornalísticos, apresentações de projetos empresariais etc.).

FAMILIARIZANDO-SE COM O GÊNERO: INFOGRÁFICO

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA – ATIVIDADE 1

Amigo (a) professor (a), esta Atividade 1 oportunizará o contato do estudante com alguns tipos de infográfico. De modo geral, orientamos que:

- no item a, estimule o compartilhamento de leitura de textos multimodais (neste caso, o infográfico) dos campos das práticas de estudo e pesquisa jornalístico/midiático.
- no item b, os estudantes devem perceber como são organizadas as informações no infográfico. Ressalte a importância de observar os diferentes recursos visuais e textuais usados para melhor compreensão do leitor.
- no item c, enfatize que o infográfico exige um nível de associações maior do leitor, muitas delas implícitas. Assim, sua leitura requer que seja atribuído o mesmo nível de importância ao texto verbal e aos elementos gráfico-visuais visto que cada um deles carrega apenas uma parte do sentido do texto, nenhum modo traz todos os sentidos, conforme argumenta Kress (2003).
- no item d, além de destacar a finalidade do gênero textual infográfico: ampliar, complementar, explicar ou sintetizar informações; aproveite também para enfatizar a importância do gênero textual infográfico para o acesso do estudante (cidadão) a questões sociais e econômicas, na atualidade. E enfatize que a leitura desse gênero textual é fundamental não apenas para obter informações, mas também para que decisões mais

1. Leia este infográfico sobre o buraco na camada de ozônio e em seguida responda as questões:



Fonte: PICTOLINE. Salvando o mundo (de nós mesmos).

- a) Você já leu textos parecidos com esse (mesmo que com temáticas diferentes)? Se sim, onde e quando?

Esperamos que os estudantes apontem livros ou documentos, aulas propostas pelos docentes, apresentação de trabalhos científicos, TV (sobretudo em programas jornalísticos), internet, jornais e revistas (impressos e digitais), apresentação de projetos empresariais etc.

OM: O objetivo da questão é verificar se os alunos reconhecem, mesmo minimamente, a ‘cara’ do texto infográfico e não a identificação de uma temática específica. Caso respondam que já leram outros textos sobre o mesmo tema, conduza-os à percepção de que não precisa necessariamente ser o mesmo tema, mas que reconheçam esse ‘modelo textual’, a que chamamos infográfico.

- Conhece o nome que se dá a textos como esse?

☐ gráfico	☐ relato
☐ reportagem	☒ infográfico
☐ artigo científico	☐ verbete

b) O que mais despertou sua atenção nesse texto?

Resposta pessoal. Esperamos que os estudantes destaquem, além do texto verbal conciso e objetivo e da ilustração (imagens do mundo com carinha triste, alegre, preocupada ou aliviada; mãozinhas de diferentes cores), fontes com cores diferentes, quadros que articulam imagens e texto; destaquem o título “Salvando o mundo (de nós mesmos)” cuja expressão entre parênteses, coloca como predadores do mundo os próprios habitantes humanos, incluindo o leitor (considerando o uso de **nós**).

OM: Auxilie os alunos no reconhecimento de que é um texto que ‘chama a atenção’, pelos vários elementos que estão presentes neles, incluindo as palavras utilizadas.

c) O texto não tem setas que indiquem a direção da leitura que deve ser feita. Por onde você iniciou sua leitura? Em que direção você leu o texto? Algo contribuiu para você escolher essa direção ou foi completamente aleatória?

Resposta pessoal. Esperamos que os alunos indiquem que leram da esquerda para direita, de cima para baixo, porque esse é o movimento natural da nossa forma de ler (a leitura ocidental), e também pela sequência de quadros e frases, que se complementam.

OM: Caso os alunos respondam que fizeram a leitura do texto por colunas (ao invés de linhas), lendo primeiro toda a coluna 1, depois a 2, depois a 3, verticalmente, auxilie-os na percepção de que o texto teria sua leitura comprometida, porque a compreensão textual seria prejudicada. Por exemplo, lendo verticalmente, os alunos começariam sabendo que havia um buraco na camada de ozônio e, logo em seguida, ficariam sabendo de uma tal proibição. Mas proibição de quê? A compreensão, assim, não seria possível; o texto não poderia ser interpretado de modo coerente.

d) Você já elaborou ou utilizou textos como esses? Se sim, com qual finalidade?

Resposta pessoal. É possível que os estudantes já tenham elaborado infográficos como estratégia de estudo ou para apresentação de trabalhos escolares solicitados pelo

docente. Os infográficos simplificam e explicam informações complexas como, por exemplo, um conceito científico complexo, resultando em um resumo didático e simples do assunto tratado.

ENFATIZANDO A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO TEXTUAL INFOGRÁFICO

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA – ATIVIDADE 2

Amigo (a) professor (a), nesta Atividade 2, ressalte que nos deparamos frequentemente com a circulação de infográficos na sociedade.

- no item a, chame a atenção para as informações apresentadas. Pergunte se há algum tipo de opinião (e espera-se que os estudantes percebam que não). Nesta atividade, cada aluno deverá dar sua opinião sobre o assunto.
- nos itens b e c, destaque a função e a ampla circulação dos infográficos nos diversos setores da sociedade, enfatizando a importância desse gênero textual para a prática social e para que decisões mais conscientes possam ser tomadas.

2. Releia o infográfico “SALVANDO O MUNDO (de nós mesmos)” e responda:

a) Você considera esse texto informativo, ou seja, acha que o objetivo principal desse infográfico é trazer uma informação? Ou o considera explicativo, isto é, um texto que tem como principal objetivo simplificar e/ou explicar algum conceito complexo? Por quê?

Esperamos que os alunos percebam que o infográfico é explicativo. O infográfico “Salvando o mundo (de nós mesmos)” simplifica e explica um conceito científico complexo: a história de como a Terra foi afetada pelo CFC (clorofluorcarbono), o que causou um buraco na camada de ozônio. Com a proibição do uso desse componente químico, o problema foi amenizado por um tempo, mas seu sucessor, o HFC (hidrofluorcarbono), acabou causando outros problemas ambientais que tiveram de ser revistos por um Acordo Internacional, conhecido como Acordo de Kigali.

b) Além das informações demonstradas nesse infográfico, para quais outros tipos de informação você acredita que os infográficos possam ser utilizados?

Esperamos que os alunos percebam que o gênero textual infográfico pode ser utilizado quando a junção de recursos verbais e visuais sistematizar uma informação complexa, de modo a transmiti-la de maneira mais fácil e eficaz. É possível, também, que os infográficos sejam usados para resumir blocos informacionais maiores, caso fossem transmitidos apenas com texto verbal.

c) Você considera os infográficos como textos importantes para sociedade? Por quê?

Resposta pessoal. Esperamos que os estudantes reconheçam a importância dos infográficos, uma vez que nos deparamos frequentemente com esse gênero textual em

meios acadêmicos, jornalísticos, científicos e como recurso em projetos educacionais. O fato de ser um texto bastante usado, em diferentes campos, indica sua importância, que também pode ser percebida pelo impacto que os infográficos são capazes de gerar no leitor: é um texto que chama a atenção de quem lê, em virtude da combinação adequada dos recursos verbais e não verbais.

EXPLORANDO A MULTIMODALIDADE

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA - ATIVIDADES 3 e 4

Amigo (a) professor (a), esta seção é composta pelas Atividades 3 e 4 por meio dos quais sugerimos uma leitura multimodal, ou seja, uma leitura para além do verbal. Este é o momento de explorar o potencial significativo dos diferentes modos semióticos (cores, ilustrações, fontes, palavras, etc.).

De modo geral, orientamos que:

- na Atividade 3, chame atenção para o fato de que essas imagens não são meras ilustrações. O texto verbal e os recursos gráficos nesse gênero são inseparáveis e um complementa/amplia o sentido do outro.
- na Atividade 4, mobilize o conhecimento prévio e estimule os estudantes a fazerem inferência, levando-os a observar as características textuais e visuais do texto. Estimule-os a perceber o potencial significativo de todos os modos verbais que compõem o texto em estudo (Título, subtítulo, diferentes fontes, maiúscula, negrito, quadro com fundo cor-de-rosa, quadros com moldura azul e laranja, texto verbal, figuras, sublinhado, cores rosa, azul e laranja).

3. Ainda sobre o infográfico “SALVANDO O MUNDO (de nós mesmos)”, responda:

a) A equipe responsável pelo texto usou ilustrações do planeta para explicar o problema da camada de ozônio. Após a leitura desse infográfico, faça a associação correta entre cada uma das imagens do planeta e aquilo que elas representam no contexto do infográfico.



Carinha (1)

Carinha (2)

Carinha (3)

Carinha (4)

(4) indica que os HFCs (hifrofluorocarbonos) foram eliminados e os problemas solucionados ou amenizado.

(1) representa os efeitos do uso de CFC (clorofluorocarbono), que causou um buraco na camada de ozônio.

(3) representa o surgimento de um novo problema ambiental provocado pelo sucessor do CFC, o HFC (hifrofluorocarbonos).

(2) indica que, com a proibição do uso do CFC (clorofluorocarbono), por meio do Protocolo de Montreal, o problema foi amenizado por um tempo.

a) 2, 1,3, 4;

b) 2, 3,1, 4;

c) 4, 3, 1, 2;

d) 4, 1, 3, 2;

Esperamos que os estudantes percebam que os recursos gráficos lúdicos foram intencionalmente utilizados no infográfico para que houvesse uma correspondência entre a informação veiculada e a compreensão de como nosso planeta ‘se sentiu’ em relação a cada evento informado. A carinha de tristeza do planeta representa a informação da Terra sendo afetada pela formação do buraco na camada de ozônio. A cara de alegria do planeta indica a recuperação da Terra a partir das ações estipuladas no Protocolo de Montreal. A carinha preocupada ilustra a informação sobre novo problema ambiental provocado pelo uso de hidrofluorcarbonos e, por fim, a carinha de alívio representa o planeta menos preocupado com sua saúde, já que os poluentes haviam sido eliminados e os problemas sanados ou, no mínimo, amenizados.

GABARITO: Alternativa d) 4, 1, 3, 2;

b) Além das expressões faciais da Terra, há outros elementos usados nas ilustrações de nosso planeta. O que eles significam, considerando as informações trazidas no infográfico?

Cada uma das 4 carinhas do planeta Terra está ilustrada com um círculo azul claro, representando a camada de ozônio. No círculo do planeta triste, há um buraco e nos demais esse buraco foi coberto por um curativo adesivo (muito conhecido por crianças e seus responsáveis!), simbolizando a ‘doença’ do planeta e as medidas tomadas para auxiliar a Terra a ‘se curar’ do problema causado pelo buraco na camada de ozônio. Há, ainda, o desenho de algo ‘derretendo’ na imagem do planeta triste (carinha 3), mesmo com a presença do curativo, porque o curativo representa uma recuperação do buraco na camada de ozônio, mas a Terra estava novamente sofrendo com o altíssimo calor (isso explica o derretimento) provocado pelos novos elementos.

OM: Nesse momento, procuramos focar mais nas ilustrações em si e menos nas cores, que também são um recurso semiótico muito importante no texto e que, por isso mesmo, receberão atenção especial em outras questões de leitura do infográfico.

c) Nesse infográfico, aparecem várias mãozinhas de diferentes cores. O que elas desejam expressar?

Esperamos que os estudantes percebam que as mãozinhas de diferentes cores representam as diferentes nações que se uniram para buscar soluções para esse problema ambiental.

d) Você notou que apenas na terceira imagem do mundo, a carinha está na cor vermelha? O que isso pode significar?

Esperamos que os estudantes percebam que a cor vermelha na terceira carinha reforça a 'doença' do planeta. O que inicialmente era solução trouxe mais problemas à Terra, deixando-a ainda mais doente: dessa vez, pelo altíssimo calor gerado pela emissão de hidrofluorcarbonos. É muito comum usarmos a cor vermelha para representar calor, porque o vermelho remete a fogo e suas chamas.

e) O infográfico cita dois elementos como responsáveis pelos danos causados à camada de ozônio: os clorofluorcarbonos e, depois, os hidrofluorcarbonos. Leia as definições desses dois elementos segundo a enciclopédia digital Wikipédia:



WIKIPÉDIA
A enciclopédia livre

Um **clorofluorcarboneto** (**clorofluorcarboneto**, **clorofluorcarbono** ou **CFC**) é um composto baseado em carbono que contém cloro e flúor, responsável pela redução da camada de ozônio, e antigamente usado como aerossóis e gases para refrigeração, sendo atualmente proibido seu uso em vários países.^[1] Os clorofluorcarbonos pertencem à função orgânica derivados halogenados obtidos principalmente pela halogenação do metano. Entre as principais aplicações se destacam o emprego como solventes orgânicos, gases para refrigeração e propelentes em extintores de incêndio e aerossóis.

Os **hidrofluorcarbonetos** (**hidrofluorcarboneto**, **hidrofluorcarbono** ou **HFC**) foram criados como alternativa aos clorofluorcarbonetos (CFC), e são gases de refrigeração contendo hidrogênio, flúor e carbono. Os hidrofluorcarbonetos são climaticamente muito ativos e extremamente persistentes no ambiente, sendo gases de efeito estufa muito potentes. O HFC-134a, também conhecido como R-134a, por exemplo, usado nos aparelhos de ar-condicionado de automóveis, é 1 430 vezes mais ativo do que o CO₂ (dióxido de carbono).

- De que maneira as informações da Wikipédia sobre esses gases explicam a presença das ilustrações no infográfico que lemos?

Além das ilustrações já analisadas nas atividades anteriores (a carinha do planeta representando suas reações à ação dos gases na camada de ozônio), no infográfico estão ilustrados dois aparelhos de ar-condicionado, emitindo os gases em questão. O texto da enciclopédia esclarece que tanto clorofluorcarbonos quanto hidrofluorcarbonos são usados na área da refrigeração, por isso a presença dos aparelhos no infográfico. É interessante observar ainda que os aparelhos são diferentes: um de modelo mais antigo e outro de modelo mais moderno, e isso também não foi por acaso. O aparelho de modelo antigo está ilustrando a emissão de clorofluorcarbono e o aparelho de modelo mais atual ilustra a emissão de hidrofluorcarbono, um gás igualmente ‘mais atual’, em relação ao anterior.

OM: Professor(a), é muito relevante que os alunos percebam todos esses recursos semióticos que contribuem decisivamente para o bom funcionamento do texto multimodal infográfico. Não são meras ilustrações para apenas atrair a atenção do leitor. De fato, elas fazem isso, mas o autor do texto tem toda uma preocupação em fazer a articulação precisa entre as informações complexas que estão sendo transmitidas no texto verbal e no texto visual. A multimodalidade auxilia os alunos a desenvolverem um olhar atento para o texto.

f) No texto, há dois momentos em que o planeta Terra ‘fala’ conosco. Quando isso acontece?

No primeiro e no último quadros do infográfico, percebemos um tipo de balão de fala usado em histórias em quadrinhos e tirinhas, o balão sem contorno (apenas com a cauda que indica de que personagem é a fala). Ao dizer inicialmente “SOCORRO!”, o planeta pede ajuda para o problema que está enfrentando. Ao final, dizendo “UFA!”, sabemos do alívio da Terra com as medidas tomadas para sua preservação.

g) Afinal, os problemas mencionados no infográfico foram solucionados? Como você chegou a essa conclusão?

Esperamos que os estudantes percebam que ambos os problemas foram solucionados ou amenizados. Para chegar a esta conclusão, basta observar os seguintes elementos: uma moldura no final do texto na cor verde que pode indicar algo que deu certo, várias mãozinhas de diferentes cores no centro dessa moldura verde segurando o Acordo de Kigali e a repetição da imagem do mundo com a carinha expressando alívio.

4. Você já ficou em dúvida sobre que tipo de letra escolher ao escrever algum texto no computador, no seu smartphone ou num tablet? Já ficou pensativo sobre ser uma letra boa para sua intenção com a mensagem? O infográfico a seguir se refere às fontes, aqueles diferentes formatos de letras disponíveis em programas de edição de textos. Leia as informações presentes nele e responda:



Fonte: Pictoline Brasil, s.a.

a) Que elementos foram usados na produção desse infográfico para responder às perguntas apresentadas no título e no subtítulo?

Diferentes fontes, destaques nas palavras, como o negrito, sublinhado a caixa alta (maiúsculas), cores diversas, texto verbal, figuras, ilustrações.

b) Observe o quadro com fundo cor-de-rosa. Que recurso foi empregado para esclarecer ao leitor como são as fontes nomeadas como Arial, Georgia etc.?

Os nomes das fontes foram escritos com os tipos de letra de cada uma delas.

c) Ainda nesse quadro rosa, foram usadas ilustrações. Com que intenção elas estão ali?

De acordo com o infográfico, as fontes de modo geral são consideradas formais, enquanto a Comic Sans é única das fontes pré-instaladas tida como informal. As ilustrações correspondem a essa oposição formal x informal, com imagens representando homens mais 'sérios', de paletó, gravata e óculos de grau e apenas um mais 'despojado', de óculos escuros e boné.

d) A explicação sobre a informalidade da fonte Comic Sans também pode ser compreendida pelo uso de expressões verbais no infográfico. Como isso ocorre?

Nos quadros de borda azul e rosa, temos, respectivamente: ‘Está despedido’ e ‘Tá despedido :), indicando a formalidade da primeira expressão em oposição à informalidade da segunda, escrita em Comic Sans. Essa informalidade ocorre pela forma reduzida do verbo ‘está’, muito comum nas situações de oralidade mais espontânea e também pela presença do símbolo :) representando um sorriso.

e) Observe a pergunta feita inicialmente no infográfico e fique atento à resposta dada no próprio texto. As informações apresentadas no quadro com fundo cor-de-rosa ilustram e reforçam um elemento verbal dessa relação pergunta/resposta. Qual?

Esperamos que os estudantes destaquem a expressão: “FALTA DE OPÇÕES”. As imagens de homens sérios e de um único mais despojado associadas aos tipos de fontes ilustram e reforçam a informação de que há apenas uma única opção para textos menos formais, a Comic Sans.

f) No subtítulo, somos informados de que todos os designers do mundo odeiam a Comic Sans. Como essa informação foi reforçada visualmente no texto?

A informação é reforçada pela expressão de nojo/aversão na imagem que representa os designers (homem com boné rosa) e pelo texto verbal pronunciado por ele: “BLARGH”, onomatopeia que significa justamente nojo ou repulsa.

g) Você notou que no boné dos designers há uma expressão escrita em inglês? Procure descobrir seu significado e reflita sobre seu uso no infográfico: apenas uma ilustração de um boné ou algo a mais na compreensão do texto?

Esperamos que a expressão escrita em inglês no boné dos designers tenha despertado a curiosidade dos estudantes levando-os a buscarem por sua tradução: “OBEY” significa “OBEDEÇA”! Essa expressão indica que, apesar dos designers odiarem a comic sans, eles acabam acatando, obedecendo e aderindo ao uso dessa fonte, por uma necessidade. Não se trata, portanto, de uma simples ilustração representando um boné, mas é parte significativa para a interpretação e compreensão do infográfico. É mais um recurso que comprova o fato de usarem a fonte por necessidade e não por vontade própria, uma fonte que se tornou popular por falta de outras opções.

RETOMANDO O CONCEITO DE INFOGRÁFICO

ORIENTAÇÃO DIDÁTICA – ATIVIDADE 5

Amigo (a) professor (a), com a Atividade 5, finalizamos nossa proposta de leitura numa abordagem multimodal do gênero textual infográfico. Neste momento, orientamos que faça a leitura do Texto I (*O que é um infográfico?*) com os estudantes e estimule-os a comparar o conceito apresentado no texto com o infográfico apresentado no Texto II, que aborda os efeitos da polinização de cada espécie de abelha no cultivo de produtos agrícolas. O objetivo da atividade é que os estudantes possam reconhecer e aplicar o conceito aos infográficos propostos, identificando sua estrutura, função, finalidade, meios de circulação, seus recursos semióticos, reconhecendo sua forma de comunicação como estratégia para ilustrar e explicar processos e informações complexos, atraindo a atenção do leitor para o texto.

5. Leia o Texto I, que explica um pouco mais sobre infográficos e, depois, o Texto 2, que aborda o racismo no Brasil para responder as questões propostas:

Texto I

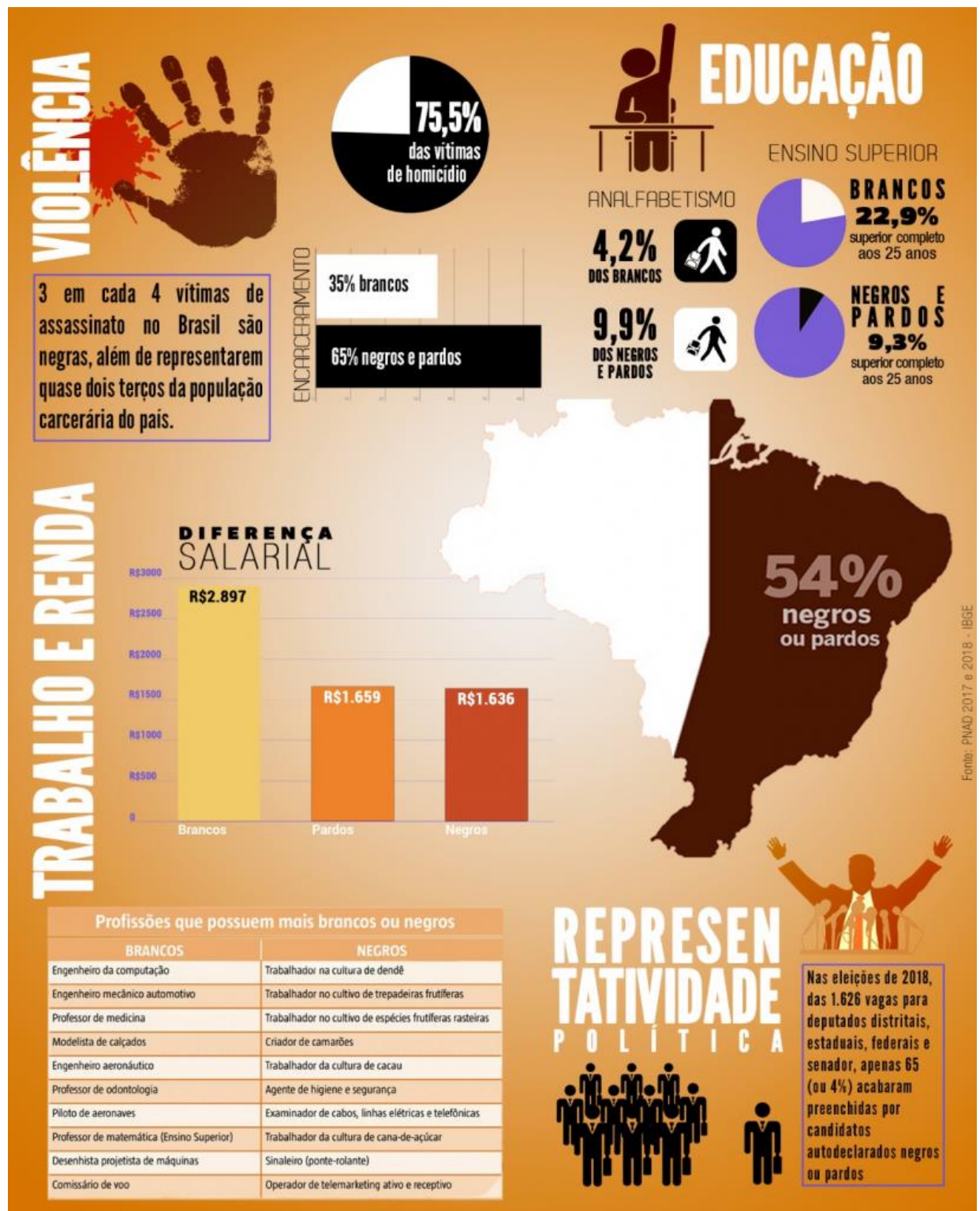
O que é um infográfico?

Infográficos são textos que unem informações e gráficos, palavras e imagens. São utilizados para transmitir, ampliar, complementar ou sintetizar informações por meio do uso de imagens, desenhos, cores, gráficos, fotografias e demais elementos visuais gráficos. Eles circulam na mídia impressa e digital (em jornais, revistas, cartazes, em livros ou documentos, sites etc.). Normalmente, o infográfico acompanha um texto, resultando uma síntese didática, objetiva e simples do assunto tratado. Mas há também os infográficos independentes, ou seja, aqueles que não são publicados com outros gêneros textuais, eles próprios, sozinhos, formam todo o texto. Os infográficos são úteis nos mais variados setores, desde o meio acadêmico, jornalístico, científico até no ambiente profissional. Os infográficos facilitam a compreensão do assunto que está sendo apresentado e isso deixa a leitura mais interessante. Quando não entendemos a fundo certo tema, o infográfico pode nos ajudar na busca por informações, porque ele as apresenta de modo mais compreensível, inclusive pelo uso de diversos recursos visuais atrelados ao texto verbal.

Os infográficos podem ser utilizados com inúmeras finalidades: comparar dados por meio de imagens; documentar algum assunto, para promover uma melhor compreensão das informações; tornar mais evidente uma discussão apresentada, promovendo uma compreensão clara, mais rápida e eficiente.

Fonte: Autoria própria, baseado nas leituras acerca da definição de infográficos.

Texto II



Fonte: Perfil Espaço Viveka via Instagram (@espacoviveka). Publicado em 19 de novembro de 2019.

Você leu, no Texto I, explicações para o conceito de infográfico, suas características e finalidades. Depois, você pode ler mais um exemplo de infográfico, dessa vez sobre racismo em nosso país. Agora, vamos pensar sobre esse gênero textual e verificar de que

maneira o infográfico apresentado no Texto 2 corresponde aos conceitos e explicações dados no Texto 1.

OM: Professor (a), a seguir apresentamos o Texto1 por meio de trechos separados de acordo com a informação dada. É interessante pedir que os alunos, ao responderem as questões, façam uma espécie de checklist, verificando se há conformidade e adequação entre os conceitos e características do gênero com o exemplo de infográfico trazido no Texto 2. Cada trecho é seguido por uma bateria de questões que auxiliam o aluno no reconhecimento dessa correspondência entre teoria e prática.



Infográficos são textos que unem informações e gráficos, palavras e imagens.

1. Esse infográfico trata da importantíssima temática do racismo no Brasil. Para isso, separa o tema em 4 assuntos interrelacionados. São eles:

Violência, educação, trabalho e renda, representatividade política.

2. Como sabemos, mais imediatamente, cada um desses assuntos?

Os assuntos relacionados ao tema geral do texto, racismo no país, são apresentados mais imediatamente por meio de títulos, com fontes claras e grandes, ganhando destaque no infográfico.

3. Indique, conforme a legenda a seguir, os recursos usados pelo autor do texto para apresentar as informações sobre os assuntos tratados no infográfico:

	Violência	Educação	Trabalho e renda	Representatividade política
(1) texto verbal	X	X	X	X
(2) ilustrações	X	X	-	X
(3) mapas	-	-	-	-
(4) gráficos	X	X	X	-
(5) cores	X	X	X	X
(6) tabelas	-	-	X	-
(7) quadros	X	-	-	X
(8) fontes	X	X	X	X

4. Certamente você percebeu que um dos oito recursos listados na questão anterior não foi usado para nenhum dos quatro assuntos específicos tratados no infográfico. Isso se deve a quê?

Na parte central do infográfico, vemos o mapa do Brasil, colorido de branco e marrom. O marrom ocupa um pouco mais da metade do território, indicando que, em nosso país, a população negra/parda é maior que a branca. Isso se confirma com a porcentagem no centro do mapa: 54% dos brasileiros são negros ou pardos. O mapa é um recurso para a leitura e compreensão do tema do infográfico, o racismo no país, mas ele não se refere exatamente a um dos assuntos em específico. Todos os 4 campos apresentados no infográfico estão relacionados ao racismo, mas o mapa não explica exatamente algo sobre violência, ou educação, ou trabalho... O mapa se relaciona ao tema geral do infográfico, por isso não aparece atrelado a um dos assuntos especificamente.

OM: Ao final dessa bateria inicial de questões, ressalte com os alunos o volume de recursos semióticos do texto. Auxilie-os na percepção de que o infográfico explora muitos modos de significação, muitos recursos e elementos que contribuem de forma decisiva na compreensão textual. É importante que observem o uso planejado desses recursos, que não são meras ilustrações.



Eles circulam na mídia impressa e digital. Normalmente, acompanham um texto, mas há também aqueles que não são publicados com outros gêneros textuais. Eles próprios, sozinhos, formam todo o texto.

5. O infográfico lido faz parte de algum outro texto ou ele é um texto independente? Em sua opinião, isso prejudicou a qualidade do infográfico?

Esse infográfico é independente, não aparece vinculado a outro texto. Mesmo sendo ele o próprio texto, não deixou de oferecer uma leitura adequada sobre o tema.

6. Ele foi publicado na mídia impressa ou digital?

Para responder a essa questão, os alunos deverão se atentar para a fonte do texto: um perfil educacional na rede social Instagram. Sua circulação, portanto, foi na mídia digital.



Os infográficos facilitam a compreensão do assunto que está sendo apresentado e isso deixa a leitura mais interessante, inclusive pelo uso dos diversos recursos visuais atrelados ao texto verbal.

7. Converse com os colegas e professor sobre as cores predominantes nas ilustrações e gráficos. Você acredita que foram escolhidas com algum motivo ou são usos aleatórios?

O infográfico tem como tema o racismo no Brasil, assim a cor predominante é o marrom, em tons diferentes, remetendo ao tom de pele das pessoas que sofrem preconceito racial. Há, também, um uso intencional de cores 'opostas': gráficos e ilustrações nas cores preto e branco, representando justamente os dois grupos de pessoas. No mapa, as cores são marrom e branco, na mesma proporção do percentual de pessoas negras/pardas e brancas. No gráfico sobre trabalho e renda, os tons são gradientes, ou seja, vão de amarelo até marrom, para representar justamente a diferença no tom de pele das pessoas e suas faixas salariais. Vemos, então, que o uso de cores no infográfico não foi aleatório, mas motivado pela temática que ele apresenta.

8. No meio do mapa do Brasil, vemos a porcentagem de brancos e negros/pardos no país. Qual a relação dessa informação com todos os outros dados apresentados sobre cada assunto?

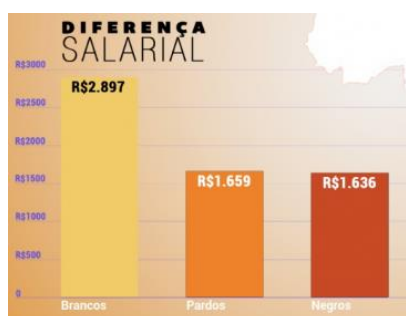
O mapa revela a quantidade de negros/pardos no Brasil. Sendo 54%, então esse grupo representa a maioria da população brasileira. É uma informação importante para a compreensão do que acontece em cada área, porque evidencia como o racismo prejudica as pessoas. Por exemplo, em Educação, mesmo sendo a maioria da população, negros são os que menos têm acesso ao Ensino Superior; em Representatividade política, são minoria nos cargos públicos; no trabalho, são os com menores salários. Ou seja, são maioria, mas

estão sempre atrás, ficando “à frente” de brancos apenas quando o assunto é violência: negros são mais assassinados e mais encarcerados que eles.

9. Em “representatividade política”, o texto verbal do quadro e a imagem dos políticos dialogam de que maneira? Que relação podemos entender entre eles?

A imagem ‘traduz’ visualmente a informação apresentada no texto verbal do quadro. Do total de deputados e senadores na eleição de 2018, apenas 4% eram de negros/pardos. O único bonequinho isolado do restante do grupo grande representa esse percentual mínimo de negros nos cargos políticos, enquanto a maioria dos bonecos representa os políticos brancos.

10. Observe o gráfico em “trabalho e renda”. O que os seus dados nos informam sobre o racismo no país em relação à faixa salarial das pessoas?



O gráfico apresenta os dados da diferença salarial entre pessoas de raças diferentes. Os brancos ganham mais que os outros, chegando a ganhar **quase o dobro** dos negros. Esse dado é o mais relevante, porque mostra claramente o impacto do racismo na renda das pessoas.

11. No assunto “Violência”, as ilustrações usadas têm que significado?

A mão aberta nos remete a um alerta, a necessidade de pausa da violência contra negros. A palma da mão aberta indica uma espécie de impedimento, de freio, de barreira: “basta de violência”. Além dela, temos a ilustração de uma mancha vermelha, que nos remete ao sangue das vítimas, decorrente da violência contra elas.

12. Ainda no campo “Violência”, além das ilustrações, há gráficos com dados sobre o assunto. Que relação existe entre os gráficos e o texto verbal no quadro?

Os dois gráficos explicitam de modo mais claro e objetivo, os dados números aos quais o texto verbal do quadro se refere. O texto diz que, em cada 4 assassinatos, 3 são de negros e que 2/3 dos presos no país são também negros. Os gráficos evidenciam esses dados, mostrando por meio da oposição de cores preto X branco a quantidade de vítimas de homicídio e de presos no país. No gráfico de pizza, temos a parte preta representando 75,5% de negros mortos; e no gráfico de linhas, temos a linha em preto representando 65% de negros/pardos presos, contra 35% na linha branca.



Os infográficos podem ser utilizados com inúmeras finalidades: comparar dados; documentar algum assunto; tornar mais evidente um tema etc.

13. Os gráficos em si indicam apenas quantidade por meio de porcentagens. No entanto, quando lemos os gráficos, podemos compreender o que acontece no Brasil quando o assunto é “Violência”. Que conclusão você faz com base nos dados apresentados?

Os gráficos mostram quantitativamente a relação entre violência e raça: os negros/pardos são os mais atingidos, são os que mais morrem assassinados, são os que mais são encarcerados (por diversos motivos).

14. No campo da “Educação”, o infográfico nos apresenta duas estatísticas: uma sobre analfabetismo e outra sobre ensino superior completo. Analisando os números nos gráficos, o que você compreende da relação entre Educação x racismo?

Comparando os dados, vemos que, em um dos gráficos, negros/pardos são maioria; em outro, brancos são maioria. Há mais analfabetos negros/pardos e menos brancos; enquanto há mais brancos com ensino superior completo do que negros/pardos. Negros analfabetos representam mais que o dobro dos brancos; por outro lado, há três vezes mais brancos com ensino superior completo do que negros. Essa desproporcionalidade é mais uma evidência das consequências nocivas do racismo no Brasil.

15. No campo “Trabalho e renda”, o infográfico traz uma tabela dividida em duas colunas:

Profissões que possuem mais brancos ou negros	
BRANCOS	NEGROS
Engenheiro da computação	Trabalhador na cultura de dendê
Engenheiro mecânico automotivo	Trabalhador no cultivo de trepadeiras frutíferas
Professor de medicina	Trabalhador no cultivo de espécies frutíferas rasteiras
Modelista de calçados	Criador de camarões
Engenheiro aeronáutico	Trabalhador da cultura de cacau
Professor de odontologia	Agente de higiene e segurança
Piloto de aeronaves	Examinador de cabos, linhas elétricas e telefônicas
Professor de matemática (Ensino Superior)	Trabalhador da cultura de cana-de-açúcar
Desenhista projetista de máquinas	Sinalizador (ponte-rolante)
Comissário de voo	Operador de telemarketing ativo e receptivo

a) Analisando a tabela, o que podemos concluir sobre as profissões de negros e brancos?

As profissões na primeira coluna, dos brancos, são socialmente vistas como superiores, profissões bem avaliadas, tidas como de prestígio. Já as profissões na segunda coluna, dos negros, são profissões tidas como menos prestigiadas, menos nobres, de menor reconhecimento social.

b) Embora a tabela fale apenas das diferentes profissões, é possível fazermos uma associação entre profissão X escolaridade. Como você entende essa relação?

As profissões ‘dos brancos’ são profissões que demandam formação superior, são desempenhadas por pessoas que tiveram acesso à escolaridade completa. Já muitas das profissões ‘de negros’ podem ser desempenhadas por analfabetos (e quase sempre são) ou por pessoas com escolaridade baixa, muitas vezes sem completar o ensino fundamental inicial. É possível, conseqüentemente, pensar na renda dessas pessoas: o salário de um engenheiro ou médico jamais se compara ao salário de um agente de higiene

ou de um trabalhador no cultivo do dendê, por exemplo. A associação, então, é: brancos > mais estudo > profissões valorizadas > mais renda X negros > menos estudo > profissões desvalorizadas > menos renda.

c) A tabela também não fala sobre região. Contudo, observe as profissões na segunda coluna (de negros). De acordo com sites de controle agrícola, os maiores produtores de dendê, cacau e camarão são:

dendê – Pará, Bahia e Amapá

cacau – Pará e Bahia

camarão – Ceará

- Que leitura podemos fazer a partir dessas informações? Em sua opinião, pode haver alguma relação entre trabalho/renda x região no Brasil?

Embora o texto não fale sobre região, algumas das profissões na segunda coluna – menos prestigiadas, menos valorizadas e com menor renda – são mais características da região Norte e da Nordeste, como no caso do dendê, do cacau e do camarão. Sabemos que historicamente essas regiões são vistas de forma menos valorizada em relação às demais, ficando muitas vezes esquecidas frente aos problemas do país. São regiões com índices de desenvolvimento, infelizmente, abaixo do esperado em virtude do descaso político.

OM: Ao final dessa bateria de atividades, é importante que os alunos consigam perceber que os dados apresentados nos gráficos e tabelas e a compreensão feita sobre eles não são à toa. Pensar a relação sobre educação x trabalho/renda x violência x representatividade x racismo significa entender que as situações são consequências diretas dessa relação, não são por acaso. É importante ressaltar com os alunos como o infográfico é capaz de cumprir tão bem sua função de documentar um assunto, evidenciando o tema do racismo, por meio da apresentação de dados estatísticos que comprovam a situação desfavorável de negros e pardos no país.

Um tema tão complexo, mas que pôde ser explorado de forma atrativa pelo uso expressivo dos recursos gráficos, que funcionaram como elementos de significação muito importantes para o bom funcionamento do texto, para que cumprisse sua finalidade e pudesse ser lido e compreendido por um público, muitas vezes, leigo na temática. Embora não esteja vinculado a outro texto, como uma notícia ou reportagem, o infográfico sozinho foi capaz de promover uma ampla leitura sobre o tema.

REFERÊNCIAS

Bares e Futilidades. Disponível em:

<https://baresefutilidades.blogspot.com/2013/07/dois-poeminhas-de-bebados-de-millor.html>. Acesso em: 26 jan. 2024.

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

BRASIL. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 87-104, 2022.

Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/10582. Acesso em: 21 dez. 2023.

DIAS, R. Entrevista. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT. V. 25, n. 37.1, p. 160-170, 2018.

Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. In: BUNZEN, C.; MEDONÇA, M. (Orgs). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRETT, P. (Eds.). **Approaches to media discourse**. Oxford: Blackwell, 1998.

LIMA, A. M. A. de; LEMOS, C. de P. Múltiplos letramentos no ensino de língua portuguesa: uma proposta em aprendizagem cooperativa utilizando anúncios publicitários. In:

ZAVAM, A.; SERAFIM, M. (Orgs.). **A leitura em sala de aula: diálogos com a BNCC**. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. Prevenção. Saiba o que fazer para se proteger da infecção pelo novo coronavírus. Disponível em: <https://coronavirus.msf.org.br/prevencao/>.

Acesso em: 26 jan. 2024

PAIVA, Andressa Munique. **Araribá conecta português: 6º Ano. 1ª Edição**. São Paulo: Moderna, 2022.

PICTOLINE BRASIL. Facebook. Disponível em:

https://www.facebook.com/PictolineBrasil/photos/se-a-comic-sans-%C3%A9-t%C3%A3o-feia-segundo-os-designers-por-que-ela-%C3%A9-t%C3%A3o-usadacurtapic/247825582228064/?paipv=0&eav=AfY25tezHnHQliygw0ZfMViph6I32tohHQwovhEFf8U7LjQ3iOvPcVmhdMhwDv-kGHk&_rdr. Acesso em: 14 jan. 2024.

PICTOLINE. Salvando o mundo (de nós mesmos). Disponível em:

<https://www.facebook.com/PictolineBrasil/photos/pb.100067587559921.2207520000/357625614581393/?type=3>. Acesso em: 16 jan. 2024.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. Texto multimodal. In: ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. da S.; MORAIS, L. M. (Orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital: NEPCED na escola**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale / NEPCED, 2022.

SOUZA, A. L. S.; NELT UFBA. **Leitura e Multimodalidade**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=06bOrtJXI6M>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TREVISAN, R. **BNCC na Prática: tudo o que você precisar saber sobre a educação infantil**. [s. l.]: Associação Nova Escola/ Fundação Lemann, 2018. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.