



## A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal

Reading in the classroom:  
implications for the multimodal genre

 Taísa Rita Ragi

 Vanilda Aparecida Belizário

 Letícia Fernanda Carvalho Silva

**Resumo:** A leitura multimodal diz respeito a uma competência linguística de grande importância para a formação de um aluno/sujeito crítico e interativo. Diante disso, faz-se necessário o seu incentivo e ensino em sala de aula. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma contextualização histórica sobre a leitura e, em seguida, apresentar como a leitura de textos multimodais é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores, uma vez que por meio dessa habilidade é possível realizar um ensino respaldado na pedagogia dos multiletramentos, trazendo a realidade da área externa da sala de aula para dentro da mesma. Para isso, a presente pesquisa adotará uma metodologia bibliográfica. Conclui-se, que os estudos que envolvem a formação de professores aliando teorias e práticas e seus

---

Taísa Rita Ragi. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras - UFLA

Vanilda Aparecida Belizário. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG.

Letícia Fernanda Carvalho Silva. Doutoranda em estudos Afro-americanos pela University of Massachusetts-Amherst



resultados na formação de leitores proficientes são cruciais para a revisão de currículos dos cursos de licenciatura e outros voltados para a formação docente.

**Palavras-chave:** Leitura multimodal. Formação. Pedagogia dos multiletramentos.

**Abstract:** Multimodal reading is a linguistic competence of great importance for the formation of a critical and interactive student. Therefore, it is necessary to encourage and teach it in the classroom. Thus, this research aims to carry out a historical contextualization about reading and, then, to present how the reading of multimodal texts is an important tool in the teaching-learning process of students and teachers, since through this ability it is possible to carry out a teaching based on the pedagogy of multiliteracies, bringing the reality of the external area of the classroom into it. To do so, this study will adopt a bibliographic methodology. It is concluded that studies that involve teacher training, combining theories and practices and their results in the training of proficient readers, are crucial for the review of curricula of licensure courses and others aimed at teacher training.

**Keywords:** Multimodal reading. Formation. Pedagogy of multiliteracies.

## Introdução

A leitura é uma importante habilidade linguística presente no contexto social e educacional dos sujeitos, uma vez que contribui não apenas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas também para a comunicação cotidiana, visto que a atualidade é marcada pela comunicação em rede que em muitas situações ocorre por meio de textos de caráter tradicional e multimodal. Nesse viés, elencamos, na presente pesquisa, a impor-



tância do incentivo à leitura nas instituições de ensino de forma a empregá-la como um processo de formação de docentes e alunos em leitores ativos, que se posicionam diante dos enunciados produzidos pelos textos multimodais em sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa tem como foco a leitura multimodal, que vai além da leitura do texto escrito, analisando assim os recursos semióticos/visuais presentes em tais obras advindas dos novos recursos tecnológicos da sociedade globalizada a qual vivemos. Faz-se importante que as instituições de ensino levem em consideração os recursos midiáticos no cotidiano dos alunos, assim como os textos multimodais no momento de realizar o ensino-aprendizagem da leitura, para que desse modo, possa proporcionar um letramento digital para os alunos, ou seja, proporcionar aos alunos conhecimentos que permitam que eles sejam capazes de lerem e realizarem atividades advindas das ferramentas tecnológicas da mesma forma que eles realizam tais atividades sem elas. Proporcionando assim que o sujeito/leitor desenvolva outras habilidades leitoras que vão além de ler o texto escrito.

Ademais, vale ressaltar que “compreender as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” – Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (BRASIL, 2018, p.71), são de grande relevância para a prática de um ensino multiletrado, coeso e que contribua ativamente para a formação crítica dos sujeitos alunos. Desse modo, a leitura é importante no desenvolvimento escolar e na formação integral do aluno, visto que essa habilidade é um “instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p. 21).



Nesse viés, o presente trabalho possui como justificativa de pesquisa o estudo dos textos multimodais e sua contribuição para o desenvolvimento da leitura dos alunos, assim como a instigação da formação continuada dos docentes. Tal justificativa se deu pelo fato que com o grande desenvolvimento tecnológico o qual estamos vivendo, as interações sociais textuais, ocorrem cada vez mais por meio dos textos multimodais, sendo assim, se faz necessário compreender como que eles contribuem para o ambiente escolar, tanto como ferramenta de leitura como de formação ativa de docentes e alunos.

A pesquisa tem como objetivo realizar uma contextualização histórica sobre a leitura e, em seguida, apresentar como a leitura, de textos multimodais, é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para a formação continuada dos docentes. Uma vez que tal habilidade linguística contribui para com a formação ativa de alunos por meio de diferentes gêneros textuais, tornando-os leitores ativos, capazes de ler, significar e ressignificar os textos lidos, posicionarem-se e produzirem novos textos.

### Perspectivas históricas sobre a leitura

Na presente seção, contextualizaremos algumas das concepções de leitura em uma perspectiva histórica, entendendo que tais estão intrinsecamente ligadas aos princípios da linguagem que, por sua vez, interferem no trabalho com a leitura em sala de aula. Dessarte, salientamos que o entendimento da historicidade do trabalho com a leitura no âmbito educacional é essencial para



a implementação de epistemes que contemplem tal prática linguística visualizando a formação de leitores competentes.

Dentre as três perspectivas que dizem respeito à leitura, destacamos, a priori, a visão que enquadra esta prática como um processo de decodificação: a concepção tradicional. Nesta abordagem, o texto é tomado equivocadamente como elemento puramente estrutural, oportunizando o ensino exclusivo de gramática e leitura oral, isto é, ler de maneira constante sem apresentar falhas vocais e/ou pronunciar vocábulos de maneira distinta à norma padrão. Tal viés coloca em xeque o potencial do texto enquanto “produto de forças ideológicas e sociopolíticas” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 19) e, somado a isso, suprime possibilidades de trabalho com a criticidade. No tocante a tal concepção, Colomer e Camps (2002, p. 30) ratificam que:

A concepção tradicional da leitura constituiria o que foi definido como um modelo de processamento ascendente. Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global.

Nesse sentido, em segunda instância, encontra-se a visão que concebe a leitura como uma atividade de decifração, ou seja, o texto é meramente um artefato para a disseminação não dialógi-



ca do projeto de dizer do enunciador, vetando a possibilidade de interação dos estudantes com o texto estudado. Só para ilustrar, é possível elencar atividades que exigem a extração de respostas claramente explicitadas no texto.

Em terceira instância, concernente à concepção da linguagem que percebe a língua como um instrumento dialógico e interativo, ressaltamos o viés interativo. Em tal perspectiva, a atividade leitora transcende a decodificação linguística e alcança âmbitos extralinguísticos. Logo, a leitura de textos é percebida como uma construção de semanticidades no eixo leitor-texto-autor. A esse respeito, Marcuschi (2004, p. 36) pontua que:

[...] as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sócio-interativo. Assim, o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

Reiterando a supracitada tríade: leitor-texto-autor, lançamos luz sobre a concepção discursiva. Neste modelo, entendemos que autor, texto e leitor estão perpassados por relações discursivas que orientam as (im)possibilidades de produção de sentido. As plurissignificações que emergem a partir dos lócus discursivos de autores e leitores ditam e justificam seu caráter enquanto abordagem discursiva.

Reiteramos que as concepções de leitura estão emaranhadas às concepções de linguagem. Sendo assim, para orientar de maneira significativa suas práticas docentes em relação à leitura, é importante que os docentes realizem exercícios reflexivos com o



intuito de estabelecer relação entre sua prática pedagógica e as concepções de linguagem que o mesmo adota. Embora seja crucial ressaltar que distintas concepções de linguagem atendem a diferentes demandas linguísticas, não havendo relação de demonização de determinadas abordagens em relação a outras, essas concepções precisam ser adotadas a fim de propiciar o desenvolvimento da criticidade e emancipação dos alunos enquanto leitores competentes.

Partindo da conjuntura apresentada, uma das estratégias para a suscitação de leitores competentes está na instituição de práticas de letramento crítico, como sugerido por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 19):

Uma abordagem de letramento crítico coloca em primeiro plano as questões de poder e atende explicitamente às diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual e assim por diante. Também é essencial apontar que os educadores do letramento crítico examinam essas diferenças não como ocorrências isoladas, mas como parte de desigualdades ou injustiças sistêmicas. Consequentemente, os professores críticos consideram “as formas como os sistemas (por exemplo, de privilégio racial, dominação de gênero, interesses corporativos) estão implicados em ações, textos ou situações específicas” (Edelsky, 1999, p. 5). Além disso, com a consciência crítica como uma meta proeminente da aprendizagem da alfabetização, os alunos não apenas leem textos criticamente, mas também se tornam atores para transformar a sociedade [...].

Em síntese, esquadrihar o histórico epistemológico da leitura é relevante, pois tal resgate possibilita o estabelecimento



de aproximações e distanciamentos em relação a nossa prática pedagógica, principalmente considerando a complexidade dos textos que circulam na sociedade contemporânea e, para além disso, as demandas estabelecidas pelos documentos norteadores educacionais, como a BNCC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

### Concepções de leitura nos PCNs e na BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é resultado de trinta anos de estudos e legislações<sup>1</sup> que buscaram regulamentar a educação básica no Brasil. A BNCC (BRASIL, 2018) trouxe propostas diferenciadas para a área de linguagens, em especial, para a área de Linguagens e o componente curricular da Língua Portuguesa. Mas, os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 8) já propunham novos olhares e objetivos para a Educação Básica ao afirmar que o propósito dos PCNs é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. Para alcançar tal objetivo, o documento aponta que

só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios

---

1. A BNCC (BRASIL, 2018) é resultado de uma longa trajetória percorrida até seu documento final. Para a elaboração da BNCC, foram considerados outros documentos importantes para a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE).



do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p. 8).

Embora os PCNs sejam documentos de orientação para apoio do professor no planejamento e estruturação de propostas pedagógicas, eles não têm peso de lei, ou seja, não são de aplicação obrigatória, somente documentos pedagógicos direcionadores. Essa é uma diferença substancial entre os PCNs e a BNCC que, por sua vez, é um documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que, em seu Artigo 1º, a define

como documento de caráter formativo que define o conjunto orgânico e progresso de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017).

Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2018), segundo o Capítulo II, art 5º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tem força de lei que ressalva que a:

Referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e



municipais para construírem ou revisarem seu currículo (BRASIL, 2017, p. 5).

Na área de Linguagens, a BNCC (BRASIL, 2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a mesma já assumida em documentos que a precederam, como os PCNs (BRASIL, 1997) que definem a linguagem como uma maneira de ação individual direcionada para um fim específico ou uma sequência de interlocução que acontece nas práticas ou condutas sociais de uma sociedade, em momentos específicos de sua história. Assim, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), a Língua Portuguesa, enquanto componente curricular,

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) afirma que a proposta apresentada tem em seu foco central o texto como uma “unidade de trabalho” como as,

Perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos.



Diante disso, é possível afirmarmos o surgimento de um novo olhar para o texto e, conseqüentemente, um olhar renovado para a leitura, uma vez que para a realização dessa habilidade linguística, aderimos o uso da pedagogia dos letramentos ou os multiletramentos, com relação aos textos multimodais. São novas perspectivas para a leitura num mundo digital e contextualizado, conforme o próprio documento afirma ao considerar os novos e multiletramentos, assim como

as práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixar, transformar, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 70).

Assim, tem-se que o contexto cultural, digital hipermediático, não contribui apenas para a interação social de maneira coesa e crítica, mas para com a propagação de informações com maior facilidade e de uma forma que atinja uma maior parcela da sociedade, uma vez que essa comunicação se dá pelos textos multimodais. Assim, a BNCC (2018, p. 70) busca “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde



aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” Outra questão importante é a diversidade cultural, uma das premissas dos multiletramentos. Essa é uma das questões que envolvem a importância do contexto de produção textual e de leitura. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 70) complementa afirmando que “é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, [...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 40) definem leitura como

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.



No contexto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 72), por outro lado, a leitura apresenta um sentido mais abrangente, o qual diz respeito não apenas a textos escritos, como também a imagens, sejam elas “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”.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p.72), “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.” A seguir, listamos as práticas leitoras destacadas pelo referido documento.

|   |
|---|
| <b>Leitura: dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão</b>  |
| 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. |
| 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. |
| Dialogia e relação entre textos.  |
| Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.                                |
| Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e sobre a validade das informações.  |
| Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.   |
| Estratégias e procedimentos de leitura.   |
| Adesão às práticas de leitura.  |

Fonte: Adaptado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 72-74)



A leitura assume, então, um sentido mais amplo, envolvendo novos modos que contribuem para a construção de significados e ressignificação dos textos lidos que não se resumem a textos escritos impressos ou não, mas a textos que trazem elementos semióticos em sua estrutura que corroboram para a elaboração do texto e influenciam diretamente na construção dos significados, de acordo com a experiência pessoal, cultural, familiar ou comunitário na qual o sujeito-leitor esteja inserido. Para a formação desse sujeito-leitor dentro e fora do espaço escolar, o professor também necessita ser preparado, formado.

### Formação de professores e leitura de gêneros digitais

Devido à evolução e acesso às tecnologias da informação e comunicação que estão em constante mudança, os gêneros textuais também se modificam e assumem um caráter de gêneros multimodais, tendo em vista a demanda de adequação à nova sociedade tecnológica e às necessidades das pessoas de se comunicar através dos novos recursos e plataformas digitais. Diante disso, Mesquista, Oliveira e Ragi (2021, p.312), pontuam que as,

[...] interações multimodais, as linguagens audiovisuais tornaram-se tão onipresentes nas nossas vidas que permeiam o nosso imaginário de modo a formatarem muitos dos modelos que construímos acerca dos fatos, acontecimentos, fenômenos, seres e coisas.

Nesse viés, deparamo-nos com o surgimento dos leitores nativos digitais (BACALÁ, 2014), que nada mais é que pessoas que nasceram na grande era digital e fazer uso de recursos tecnoló-



gicos como, computadores, celulares tablets para realizar as suas leituras, ao invés de livros, revistas, jornais etc. Diante disso, Prensky (2001), propõe que os jovens/crianças estudantes sejam ‘falantes nativos’ das tecnologias pelo fato de usarem ela como ferramentas que contribuem para atividades do cotidiano, logo os leitores nativos digitais são aqueles que fazem uso de recursos digitais para realizarem suas leituras.

A linguagem utilizada no ciberespaço é a mediadora das interlocuções e interações entre os sujeitos que compõem a atual sociedade digital. Sendo assim, a necessidade de conhecer essa linguagem remete à necessidade de o sujeito possuir letramento digital, ou seja, possuir a capacidade de ler textos multimodais presentes nas plataformas digitais e compreendê-los. Então,

As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidos na medida em que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação ilimitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de ultrapassar ou deslocar (SANTOS, 2010, p. 543).

Para que isso fosse possível, os modelos educacionais e as práticas de leitura em sala de aula sofreram mudanças a fim de se adequarem às novas ideologias da modernidade propostas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e pela necessidade de que os alunos tenham aulas que contribuam efetivamente para a compreensão dos gêneros textuais que regem os novos modelos de comunicação.



A BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) afirma que a 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.” Assim, em conformidade com este documento que regulamenta o currículo da Educação Básica, a leitura não diz respeito apenas aos textos escritos, mas também a textos que fazem uso da linguagem não verbal e de diversos elementos multissemióticos.

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), a leitura não se restringe apenas aos textos escritos, ela vai além abrangendo os diferentes formatos de textos multissemióticos, ou seja, textos multimodais que facilmente são encontrados em circulação na sociedade, dentro e fora das plataformas digitais. Além de apresentar o eixo temático da habilidade de leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a proposta dos multiletramentos, trazendo para o interior da escola a multiplicidade de modos (linguagens presentes na constituição dos textos) e a valorização da diversidade cultural que permeia os grupos sociais que constituem a comunidade atendida pela escola.

A formação de sujeitos/alunos em leitores nas instituições de ensino está diretamente ligada aos multiletramentos, visto que tal abordagem de ensino compõe a estrutura dos textos multimodais que circulam na sociedade através das tecnologias da informação e comunicação. Ferreira, Melo e Ragi (2020, p. 193) ressaltam como ocorre a formação de leitores nas escolas e como ela se faz importante para as diferentes interações sociais.

A formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para atuarem na socieda-



de, o que implica, necessariamente, a inserção de textos multimodais/ multissemióticos no cotidiano escolar e, por extensão, uma reflexão acerca da concepção de letramento(s). Nesse viés, a participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas é marcada pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, o que exige múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos de natureza diversificada. Para que essa reconfiguração didático-pedagógica passe a integrar as práticas de ensino, é necessário compreender o que essa perspectiva demanda em termos socioculturais e, sobretudo, definir os aspectos que fundamentam a abordagem dos multiletramentos.

A leitura de textos multimodais, neste novo contexto, se torna fundamental para a consolidação da habilidade de:

Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (BRASIL, 2018, p. 263).

Destarte, a leitura de textos multimodais, os quais fazem uso de recursos audiovisuais em conjunto com a escrita, é uma habilidade fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que esses gêneros circulam pela sociedade e, ao serem inseridos no contexto educacional, possibilitam que as atividades sejam multiletradas, ou seja, que sejam elaboradas levando em consideração “[..] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012,



p. 13). Assim, os assuntos trabalhados no interior da escola fazem sentido para os alunos que, por sua vez, se deparam com elementos do seu cotidiano inseridos no espaço escolar.

A partir do desenvolvimento da habilidade de leitura de textos multiletrados dentro ou fora do ambiente escolar, o aluno terá mais possibilidades de ler crítica e conscientemente, sendo capaz de posicionar-se crítica e responsivamente.

Em conformidade com Braga (2007), os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias da informação e comunicação têm contribuído substancialmente para o incentivo de propostas de ensino menos centradas nos professores. Em outras palavras, as novas propostas de ensino estão voltadas para a interação e o diálogo entre professores e alunos, uma vez que tais recursos possibilitam:

Reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p. 16).

Visto isso, é possível especificar que tais recursos trouxeram novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem que poderão ser exploradas pelos professores, de maneira contextualizada, trazendo a cultura do aluno para o espaço escolar. Mas, para que isso seja possível, é necessário que os professores sejam preparados para utilizar tais recursos em sala de aula, não apenas como ferramentas tecnológicas, mas como instrumentos pedagógicos.

Dessa forma, a partir das mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem, em parte, devido aos textos multimodais, é preciso um novo olhar docente para



alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12)

Diante disso, cabe aos docentes a tarefa de possibilitar acesso aos alunos aos textos multimodais em sala de aula, a fim de que eles desenvolvam habilidades fundamentais de leitura que possibilitem que eles compreendam tais textos, não apenas em sala de aula sob a orientação de um professor, mas também nas interações dia a dia. Afinal, a leitura em sala de aula não pode ser limitada aos textos escritos, uma vez que não são somente eles que integram a sociedade. Neste sentido, Barros (2009, p. 162) explica que “o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação”.

Mas para que seja possível que o aluno leia textos multimodais de maneira letrada, ou seja, que compreenda o conteúdo, a intencionalidade do texto e se posicione com relação a informação que é abordada, é necessário apresentar estratégias que envolvam tais obras, apresentando sua estrutura e orientando os alunos acerca dos elementos constitutivos e a função de cada um deles na compreensão do texto. Pensando nisso, Barros (2009, p. 166) apresen-



ta aos seus leitores estratégias que podem ser aplicadas aos textos multimodais com o objetivo de compreendê-los. Assim, o autor elenca quatro estratégias fundamentais para tal ação:

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 do 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 linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

As estratégias acima são fundamentais para o professor orientar o aluno durante a leitura do texto multimodal, a fim de que ele compreenda o que está lendo e quais são as relações estabelecidas nos textos multimodais. As estratégias apresentadas são de grande importância para a formação inicial e continuada dos professores. O conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres em 1996, é importante



não somente como conhecimento teórico dentro do currículo de formação de professores, como também como prática que possibilite ao aluno e futuro professor uma formação em que ele seja participativo, na qual teoria e prática caminhem juntas.

Os futuros professores são também alunos a serem multiletrados tanto quanto os professores em formação continuada. Por vezes, os professores participam de cursos de formação, nos quais aprendem novas teorias pedagógicas a partir de práticas tradicionais e arcaicas. Assim, tem-se que:

A formação dos docentes tem a possibilidade de se refletir em sua prática pedagógica com os alunos, os quais devem ser considerados sujeitos ativos e atuantes na construção do saber e não relegados a receptores de informações ou espectadores no espaço escolar (BELIZÁRIO; SOUZA; RAGI, 2021, p. 381).

Nesse sentido, a formação de professores necessita ser repensada não somente pelo ponto de vista curricular, mas também a partir de uma prática coerente com as teorias estudadas, possibilitando ao professor ou futuro professor vivenciar novas experiências pedagógicas que poderão servir de referências para seu trabalho, enquanto docente.

### Considerações finais

No decorrer do tempo, a definição de leitura se modificou, partindo de uma proposta simplista de decodificação de signos em textos verbais impressos para uma proposta que envolve toda uma gama de informações, desde o contexto do autor da obra até



a realidade do leitor, daquele que ressignifica não somente textos verbais impressos, mas também aqueles que envolvem elementos semióticos na sua constituição.

Esses novos gêneros digitais, em grande parte, permeiam a sociedade contemporânea e, a partir da homologação do texto final da BNCC (BRASIL, 2018), tornaram-se conteúdos obrigatórios na Educação Básica. Assim, o trabalho com leitura de gêneros multissemióticos nas escolas, numa perspectiva multicultural, passa a ser regulamentado no referido documento legal e justificado pela presença e utilização desses gêneros nas diversas interações ocorridas na sociedade contemporânea.

Para que esses gêneros sejam desenvolvidos em sala de aula, é importante que os professores tenham conhecimento da BNCC (2018) e conhecimento a respeito dos diferentes gêneros multimodais presente na sociedade. Dessa forma, entendemos que é fundamental que os cursos de formação inicial de professores revejam não somente seus currículos como também suas práticas, uma vez que elas serão importantes na formação do docente, já que ele vivenciará diferentes metodologias de ensino que servirão também de referência para a sua atuação.

Nesse sentido, é importante que olhemos também para o professor como um aluno que necessita conhecer e desenvolver aptidões para a leitura de textos multimodais, visto que esse professor multiletrado irá trabalhar com seus alunos para a formação de cidadãos capazes de criar, recriar, interagir e transformar a comunidade da qual fazem parte. Assim, podemos depreender que, a formação continuada de professores refletirá em seu trabalho pedagógico, possibilitando oportunidades aos alunos de desenvolverem habilidades de leitura em todos os gêneros apre-



sentados, inclusive nos gêneros digitais. Cabe, então, ressaltar que pesquisas e estudos que envolvam a formação de professores aliando teorias e práticas e seus resultados na formação de leitores proficientes são importantes para a revisão de currículos dos cursos de licenciatura e outros voltados para a formação docente.

## Referências

BACALÁ, Valéria Lopes de Aguiar. A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção. In: IV SIELP-Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1686.pdf>>, acesso em 16 de fev. de 2022.

BARROS, Cláudia Graziano P. Capacidade de leitura de textos multimodais. *POLIFONIA*, Cuiabá: EDUFMT, p.161-186, 2009.

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SOUZA, Teciene Cássia de.; RAGI, Taísa Rita. Hipermídia: contribuições para o processo de formação de professores. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, CE, v. 10, n. 8, 2021, p. 180-190. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3894>>, acesso em: 26 jan. 2022.

BUZATO, Marcelo E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Thereza - *trabalho sobre letramento digital apresentado por Marcelo Buzato no 11º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada*, São Paulo, em maio de 2001

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – *Anais do XVI CNLF*, pág. 681 possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO. Júlio César. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 16 out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>, acesso em 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2017. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2021.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/334372467\\_A\\_Tale\\_of\\_Differences\\_Comparing\\_the\\_Traditions\\_Perspectives\\_and\\_Educational\\_Goals\\_of\\_Critical\\_Reading\\_and\\_Critical\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy)>. Acesso em: 16 out. 2020.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Título original: Enseñar a leer, enseñar a comprender - 1996)

FERREIRA, Helena Maria; MELO, Guilherme; RAGI, Taísa Rita. O design de textos multissemióticos: implicações para o processo de produção de sentidos. *Revista Signos*, Lajeado, v. 2, n. 41, p. 190-208, jun. 2020. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2586>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JÚNIOR, J. Z. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação - Língua Portuguesa*. Vol.2. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hiper-texto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MESQUITA, Lucimara Grando; OLIVEIRA, Leonardo; RAGI, Taísa Rita. Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclube. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 299-315, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1889>>, acesso em 20 de fe. 2022.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena.; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. único, p. 11-32.

PRESNKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De On the Horizon. *NCB University Press*, Vol. 9, No. 5, out., 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente não-ocidentalista? A Filosofia à Venda, a Doutra Ignorância e a Aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P.(Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 27/01/2022

Aceito em 08/03/2022