

A MULTISSEMIOSE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCEPÇÃO DOCENTE E APLICABILIDADE EM SALA DE AULA

Rita de Cássia Alves de Lima Silva ¹
Larissa Gabriela de Sena Nascimento ²
Rafaela Maria de Melo Lins ³

RESUMO

O ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa se transformou ao longo dos anos em decorrência de diversos fatores, e, dentre eles, destaca-se as especificidades vindas do contexto social e das dinâmicas vivenciadas pelo uso das tecnologias no ambiente escolar. Esse redimensionamento também traz à baila as demandas ligadas aos multiletramentos, que requerem dos sujeitos (professores e estudantes) distintas formas de ler, interpretar e produzir enunciados verbais e escritos. Assim, objetivamos analisar como os professores de Língua Portuguesa percebem o processo de ensino a partir do uso de textos multissemióticos enquanto ferramentas didático-pedagógicas para o ensino de língua materna. Para isso, seguimos a metodologia bibliográfica, ao trazermos teorias que versam sobre a temática, buscando facilitar a compreensão leitora; além disso, optamos pela pesquisa qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas que foram respondidas por professores de Língua Portuguesa. Em função disso, as indagações que direcionam o presente estudo são: 1) Quais aprendizagens são necessárias à interpretação, leitura e produção de textos multissemióticos?; 2) Como os professores de Língua Portuguesa compreendem o uso da multissemiose enquanto ferramenta didática e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa?. Partindo dos resultados obtidos através das respostas coletadas, percebemos o quanto indispensável é que os professores compreendam cada vez mais acerca dos métodos de ensino voltados à produção de textos multissemióticos, para que possam proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades leitoras aos estudantes, sobretudo a partir dos meios digitais.

Palavras-chave: Ensino de leitura, Língua Portuguesa, Textos multissemióticos.

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa transformou-se ao longo dos anos em decorrência de diversos fatores, e, dentre eles, destaca-se as especificidades vindas do contexto social e das dinâmicas vivenciadas pelo uso das tecnologias no ambiente escolar. Esse redimensionamento também traz à baila as demandas ligadas aos multiletramentos, que requerem dos sujeitos (professores e estudantes) distintas formas de ler, interpretar e produzir enunciados verbais e escritos. Através dessas mudanças, surgem os textos vindos de “meios semióticos diferentes, tendo em vista propósitos econômicos, sociais, políticos e cívicos diferenciados em contextos sócio e culturalmente diversos” (GOMES, 2017, p. 60)

¹ Pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, rita.alves.lima@outlook.com;

² Estudante do 2º Ano do Ensino Médio do Centro Educacional Ethos -ETHOS, lariihgabih@gmail.com;

³ Estudante do 2º Ano do Ensino Médio do Centro Educacional Ethos -ETHOS, linsrafaela2005@yahoo.com;

Partindo dessa perspectiva, é indispensável que os professores também aprendam métodos de ensino voltados à produção de textos multissemióticos para que possam proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades leitoras aos estudantes, sobretudo a partir dos meios digitais. Para isso, é fundamental que esses profissionais tenham acesso à formação continuada, pois a preparação de novos leitores requer metodologias insólitas. Diante dessas considerações, cabe ainda evidenciarmos que há uma grande potencialidade na interpretação e produção dos textos multissemióticos, visto que os sujeitos podem interagir com mais facilidade através das diferentes linguagens e contextos socioculturais. É perante essas condições em que os multiletramentos aparecem no contexto de ensino/aprendizagem que nosso trabalho se insere. Em função disso, as indagações que direcionam o presente estudo são: 1) Quais aprendizagens são necessárias à interpretação, leitura e produção de textos multissemióticos?; 2) Como os professores de Língua Portuguesa compreendem o uso da multissemiose enquanto ferramenta didática e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa?.

Consoante às questões apresentadas, discutimos também sobre a importância do preparo docente no que tange ao uso de metodologias ativas no ensino de língua materna, sobretudo para as ações que envolvem a leitura e produção de textos multissemióticos no contexto escolar. Todo esse apanhado é feito mediante as concepções de Bakhtin (1995, 2011), que compreende a linguagem como uma ação interativa a partir da criação discursiva e dos enunciados concretos; e de Gomes (2017), que trata os gêneros multissemióticos como produções dinâmicas que articulam os diferentes tipos de semioses e linguagens.

Em vista disso, o trabalho ora desenvolvido tem como objetivo analisar como os professores de Língua Portuguesa percebem o processo de ensino a partir do uso de textos multissemióticos enquanto ferramentas didático-pedagógicas para o ensino de língua materna, propondo métodos para que esses textos sejam utilizados de forma mais recorrente em sala de aula. Dessa forma, este trabalho assume uma expressiva relevância no sentido de proporcionar reflexões sobre ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que esta disciplina esteve por um considerável período atrelada às abordagens metodológicas normativas, onde os recursos visuais e textos multimodais eram pouco, e, por vezes, nunca utilizados.

Este trabalho está organizado em duas partes: num primeiro momento, traz um apanhado teórico, estruturado da seguinte forma: 1. PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS ACERCA DO ENSINO DE LEITURA; e 2. DA MULTIMODALIDADE À MULTISSEMIOSE; Após essa etapa de observações reflexivas e de compreensão dos estudos bibliográficos, o segundo momento é destinado aos: RESULTADOS E DISCUSSÃO; trazendo a análise de entrevistas



feitas através do *Google Forms*, com professores de Língua Portuguesa que atuam como docentes em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é fundamentada a partir de conceitos teóricos que estão sistematizados a partir das seguintes vertentes: i. organização, estudo e apanhado bibliográfico (BAKHTIN, 1995, 2011); (BARROS, 2009); (BATISTA, 2006); (BRASIL, 2017); (DIONÍSIO, 2011); (GOMES, 2017); (KLEIMAN, 2004, 2008); (LEMKE, 2010); (LÉVY, 1999); (MAGNABOSCO, 2009); (RIBEIRO, 2016); (ROJO, 2004, 2012, 2013, 2015); (SOARES, 2002); e (VIEIRA, 2017), que auxilia a compreensão leitora sobre as questões que envolvem a produção, circulação e recepção de textos multissemióticos nas escolas; ii. realização de entrevistas semiestruturadas (LODI, 1991) com professores de Língua Portuguesa que atuam em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais; e iii. análise qualitativa (BARDIN, 2010) das respostas obtidas através das entrevistas, buscando entender como os profissionais desenvolvem didaticamente o ensino de Língua Portuguesa a partir dos textos multissemióticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS ACERCA DO ENSINO DE LEITURA

Em meados dos anos 70, o Brasil passou a reavaliar o ensino de leitura, quando foram anunciados os resultados dos vestibulares pela imprensa da época. Por meio dessas divulgações, foi possível observar quão crítica estava a realidade dos jovens e adultos, no que se diz respeito ao nível de entendimento acerca do processo de leitura. A partir de então, os pesquisadores constataram uma certa urgência em promover pesquisas voltadas à otimização das habilidades relacionadas à compreensão de textos. De acordo com Kleiman (2004), foi nessa fase que se originou a visão diacrônica da leitura, de modo que tal observação fomentou o surgimento de dois direcionamentos: o primeiro, voltado aos aspectos psicossociais; o segundo, ao sócio-histórico.

A vertente psicossocial tinha o interesse em analisar como acontecia o “funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita” (KLEIMAN, 2004, p.14). Com isso, o enfoque dessa abordagem estava direcionado ao leitor, analisando como os sujeitos compreendiam os textos verbais. Assim, no início dos anos 80, os estudiosos fizeram uma análise muito mais voltada à Linguística Textual, através dos procedimentos e/ou metodologias que proporcionavam uma maior percepção dos textos escritos.

Nos anos 90, é iniciado os estudos acerca da vertente sócio-histórica, que direcionava as suas pesquisas ao processo de letramento, considerando a leitura como uma ação social. Dessa maneira, as análises sobre o processo de leitura passaram a ser observadas, também, como um ato que envolvia conceitos das esferas ideológicas de cada indivíduo. O primeiro enfoque foi o de linha francesa, centrado na História Cultural da Leitura; o segundo foi impulsionado pela cultura anglo-saxônica, sendo esta considerada “a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento” (KLEIMAN, 2004, p.15).

Inicialmente, as pesquisas em letramento foram feitas com atividades direcionadas aos mecanismos de compreensão textual. Com isso, “descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor” (ROJO, 2004, p. 3). Até então, a leitura era ensinada através de métodos de interpretação textual, com atividades voltadas ao processo interacional entre o leitor e o texto, de modo que era realizada apenas a decodificação de grafemas, cujo objetivo era captar as ideias explícitas do texto. Com esse tipo de abordagem, os sujeitos não eram estimulados a relacionar a leitura com as suas experiências prévias, tão pouco com outros gêneros textuais.

A posteriori, os estudiosos começaram a analisar as questões que abrangiam as habilidades de leitura a partir da relação dos textos com o meio social. Dessa maneira, o espaço em que os textos eram criados é observado também como um fator determinante na produção escrita e verbal. Com isso, se inicia a análise das informações que se encontram de forma implícitas e explícitas nos textos – e que auxiliam na formação de sentido.

Com o intuito de conduzir as múltiplas maneiras para o trabalho com a leitura, no contexto escolar, observou-se que as habilidades de compreensão de texto foram melhor desenvolvidas quando respaldadas através das metodologias que envolviam os letramentos. No entanto, é necessário salientar que, de acordo com a Linguística Aplicada, não há apenas uma forma de utilizar a linguagem, pois as dinamicidades que envolvem as práticas comunicativas são capazes de proporcionar diferentes maneiras de uso da língua. Nessa perspectiva, Kleiman (2008, p. 491) reconhece que:

Seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações.

Nota-se, então, que as díspares vivências socioculturais atuam como agentes responsáveis pela maneira com que a língua é usada nos contextos de comunicação e escrita. Esse contexto acaba sendo o *locus* onde os sujeitos também direcionam a atenção para a prática de leitura. Diante disso, Soares (2002) esclarece que o letramento vai muito além das técnicas

de leitura e escrita, pois o termo está relacionado ao uso que os sujeitos fazem a partir dessas práticas, e, por isso, o autor entende que essa interação entre o leitor e o texto são fundamentais para o desenvolvimento da interpretação. Nesse sentido, verifica-se a urgência em expandir o ensino de leitura para que os sujeitos ampliem a competência leitora e possam entender os diversos gêneros textuais, para que consigam observar os contrastes estruturais e discursivos presentes em cada tipo de texto. Por isso, é necessário compreender que:

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. (SOARES, 2002, p. 146)

Assim, faz-se relevante trazer à baila alguns apontamentos sobre os textos propagados em meio aos espaços virtuais. Isto porque, entre o processo de leitura no contexto escolar, a internet fomenta um ambiente muito propício à comunicação. No subtópico a seguir, seguiremos levando em consideração tal fator, a fim de proporcionar algumas discussões basilares para o ensino de leitura dos textos multissemióticos nas escolas.

2. DA MULTIMODALIDADE À MULTISSEMIOSE

Nos meios digitais, os textos adquirem novos formatos, sendo vinculados a diversos artifícios, de modo que, a depender do contexto no qual são inseridos, adquirem significados múltiplos para a interpretação. Com isso, as palavras dialogam diretamente com as imagens, com os sons, com os movimentos e com as cores, que auxiliam na formação do sentido no texto. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o texto é formado por outros recursos semióticos, não apenas por meio da fala e da escrita.

Em 1996, o Grupo Nova Londres (GNL), passou a desenvolver estudos acerca dos multiletramentos/novos letramentos, defendendo que as textualidades advindas das diversas práticas enunciativas exigiam novas habilidades de leitura e de escrita, a ser desenvolvidas em sala de aula:

Esses pesquisadores já apontavam para a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade



semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

Por isso, a orientação de ensino, ante a concepção dos multiletramentos, pode ressignificar o distanciamento entre os textos usados durante as aulas e os textos que estão imersos no cotidiano do estudante. Isto significa que a execução de projetos relacionados às questões culturais, e ao uso da linguagem, podem ser dinamizadas com maior frequência, no contexto escolar. Assim, ainda segundo a supracitada Rojo (2012), os textos que estão inseridos na perspectiva dos multiletramentos possuem três características fundamentais:

- I. São colaborativos e dinâmicos – proporcionam ao leitor ou criador de textos a interação diversificada com vários interlocutores (que também podem colaborar na produção textual);
- II. Circulam amplamente - São vinculados às mídias (sejam elas digitais ou impressas) que aparecem nos ambientes públicos, onde mais pessoas tem acesso;
- III. São híbridos - Há uma combinação de linguagens (verbais e não-verbais), que, por vezes, unem culturas e mídias distintas em um mesmo contexto⁴.

Pode-se compreender que todos esses aspectos estão diretamente relacionados às várias formas de linguagens, sejam elas verbais e/ou não-verbais, presentes nas tessituras dos textos escritos/ouvidos/produzidos, e auxiliam no processo de interpretação. Para isso, os sujeitos precisam participar ativamente dos processos de letramento sociocultural. Diante desse contexto, Rojo (2009) especifica três formas de letramentos, sendo eles: os múltiplos, o crítico e o multissemiótico. Os letramentos múltiplos são referentes à aprendizagem acerca da cultura local e global, unindo conhecimentos de caráter científico e popular em prol do “contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107); o letramento multissemiótico, por sua vez, está relacionado aos processos que envolvem a sistematização dos “textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (ROJO, 2009, p. 107); por fim, o letramento crítico diz respeito à capacidade de intervenção dialética em questões que envolvem temas sociais relevantes, de modo a se fazer com que os sujeitos lidem facilmente com o “trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2009, p. 108).

⁴ Análise dos trechos feitos a partir das considerações abordadas por Rojo (2012) ao longo de sua obra “Multiletramentos na escola” (p. 20-21)

Todos esses letramentos possibilitam que os sujeitos (sendo eles estudantes ou não) articulem formas de interpretação relevantes à sistematização do conhecimento acerca de teorias ou de contextos sociais distintos. Em razão disso, é necessário que haja uma articulação metodológica para que os gêneros discursivos que contemplam os multiletramentos/novos letramentos possam circular no contexto escolar, principalmente através dos textos multissemióticos, pois a interação vivenciada na sala de aula possibilita que os estudantes compreendam melhor o contexto de produção dos enunciados. Além disso, as experiências sociais que são trocadas desenvolvem a criticidade diante de questões relacionadas à sociedade. Nessa perspectiva, Ribeiro (2016) destaca a importância do multiletramento posto que ele está “no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania” (p. 48). Em seguida, a escritora segue destacando que os textos multissemióticos “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto”. (p. 48)

Desse modo, é importante ressaltar que as competências e habilidades, relacionadas aos multiletramentos, abrangem diversos aspectos, sobretudo no que se diz respeito às condições de elaboração e de divulgação dos diversos gêneros discursivos, bem como das linguagens que estão atreladas aos textos. Todos esses fatores auxiliam na compreensão dos enunciados a partir da produção de sentido que é provocada pela interação discursiva (ROJO, 2013). Logo, as possíveis formas de interpretar um determinado texto estão diretamente relacionadas às circunstâncias em que a língua está sendo utilizada, pois é através da comunicação que os indivíduos estabelecem contato com a sociedade e com o outro. Em função disso, é possível afirmar que o processo de leitura não se restringe à decodificação dos textos, uma vez que interpretar de forma adequada demanda dos sujeitos uma observação atenta acerca da enunciação (BAKHTIN, 1995).

Dessa forma, Rojo (2013, p. 4) afirma que os textos multimodais são formados por “vários modos semióticos, que causam implicações diversas”, haja vista que as imagens, os gestos e os efeitos sonoros contribuem para a interpretação. Por isso, o espaço ocupado pelos leitores também é uma condição que pode facilitar ou dificultar a sistematização da aprendizagem, uma vez que cada contexto de leitura possui demandas distintas. Nesse caso, é necessário evidenciar que a concepção de multimodalidade está relacionada ao agrupamento de recursos semióticos que organizam os textos e são capazes de ir além da perspectiva verbal.

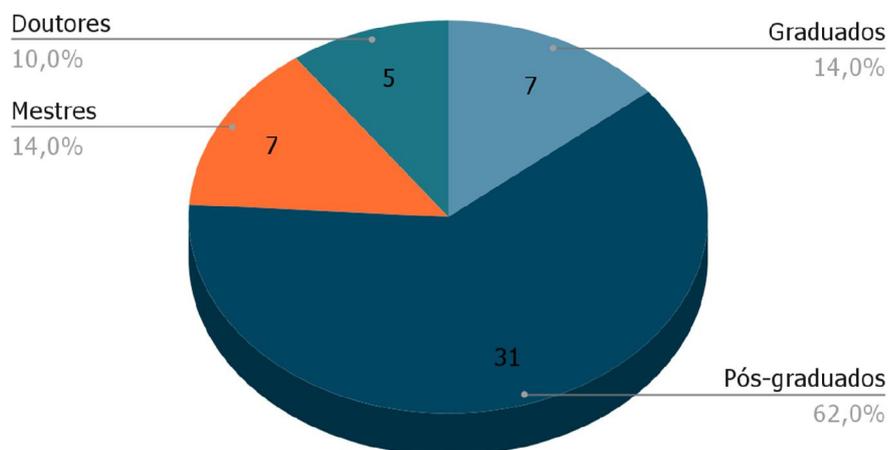
Mediante a interação entre os sujeitos (autor e leitor), é possível que seja desenvolvida a compreensão plena do discurso. No que se diz respeito aos textos multissemiótico, a interpretação acontece de acordo com as particularidades dos indivíduos; isto é, envolve-se a

percepção, o conhecimento de mundo e do contexto no qual a leitura está inserida, de modo que todos esses fatores causam interações diferentes no processo discursivo. Logo, a linguagem emerge como prática social em suas diversas manifestações. Para isso, é fundamental que seja provocado o pensamento crítico dos sujeitos/estudantes, impulsionando-os a questionar e a analisar os elementos que aparecem de forma implícita e explícita nos textos aos quais tenham contato. O ato de ler, nesse sentido, significa muito mais do que decodificar palavras, pois assume um papel interacional entre quem o produziu – o autor, que pretende, muitas vezes, suscitar questionamentos diante dos mais diversos assuntos – e aquele que aprecia a produção – o leitor, que reconstrói os múltiplos significados do texto a partir da sua percepção. Nessas circunstâncias, os multiletramentos podem ser tratados de maneira mais adequada, levando em consideração as possibilidades promovidas pelos fenômenos linguísticos, socioculturais e semióticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a intenção de compreender como é mediado o ensino dos gêneros multissemióticos no âmbito escolar, preparamos um questionário pela plataforma *Google Forms*, que foi respondido por quarenta e oito (48) professores que lecionam aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, em diferentes instituições de ensino, sendo elas públicas e privadas. Visando um melhor entendimento acerca das respostas, apresentaremos alguns dados sobre as formações desses profissionais. Cabe ainda esclarecer que os professores entrevistados não terão seus nomes identificados, e, quando necessário, serão tratados mediante a nomenclatura P (Professor X) com numeração de 1 à 48.

Gráfico 1: Nível de escolaridade (distribuição em porcentagem e número de respostas)

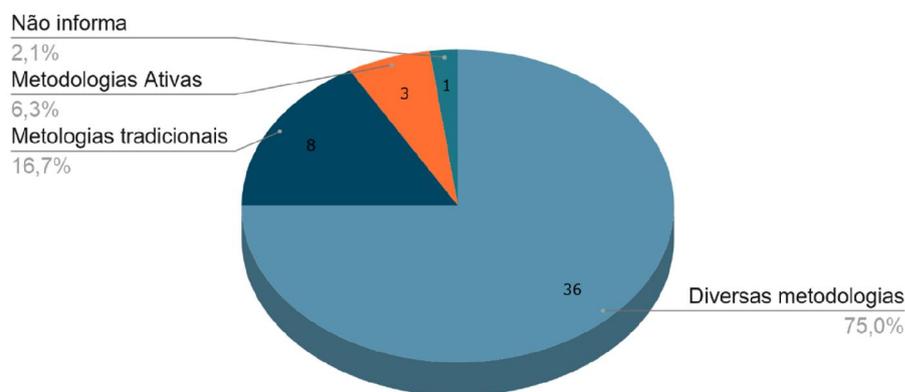


Achamos importante disponibilizar essas informações, pois notamos que as respostas são um reflexo e/ou influência direta da formação de cada professor. Por exemplo, dentre os profissionais, os que possuem formação acadêmica continuada demonstraram uma preocupação maior com o ensino da Língua Portuguesa com base nas diretrizes presentes na BNCC (2018) e nas metodologias ativas.

Devido ao grande quantitativo de resultados obtidos para este trabalho, não transcrevemos integralmente as respostas dos professores entrevistados. Seleccionamos as questões mais relevantes que fomentam a nossa pesquisa e as organizamos em subtópicos que estão presentes nos gráficos subsequentes.

Neste segundo gráfico direcionamos nossa observação sobre a seguinte questão: Como é articulado o ensino de textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa? Com o intuito melhor entender essa indagação, buscamos esclarecer nossas dúvidas a partir das respostas dos professores entrevistados e mediante a análise das principais metodologias que estes profissionais usam para desenvolver as aulas.

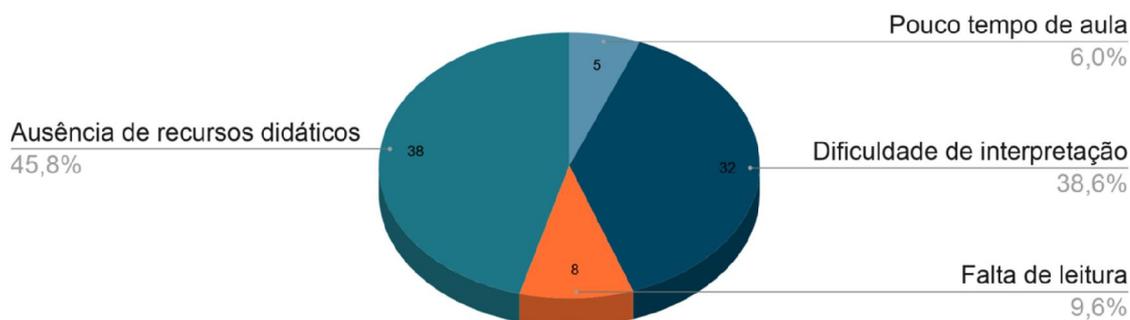
Gráfico 2: Metodologias usadas para o ensino de textos multissemióticos (distribuição em porcentagem e número de respostas)



Dentre as análises expostas neste item, destaca-se o posicionamento do P32, que informou possuir uma certa autonomia no que se refere ao planejamento e realização de suas aulas, mas também segue o planejamento a partir dos conteúdos estabelecidos pelos livros didáticos e pelas normas da escola. Além disso, o entrevistado enfatizou que não poderia especificar quais metodologias usa, pois ao longo da elaboração das aulas, articula gêneros e textos de acordo com suas pesquisas e do que considera relevante para ser abordado.

Por fim, questionamos os profissionais a respeito dos principais desafios encontrados diante da leitura, produção e recepção dos textos multissemióticos na sala de aula. Como resultado, obtivemos respostas relativamente semelhantes, que nos direcionou aos seguintes dados:

Gráfico 3: Principais dificuldades para o ensino de textos multissemióticos nas escolas
(distribuição em porcentagem e número de respostas)



Cabe ainda destacar que o P20 informou que acha fundamental a leitura e interpretação de textos multissemióticos na educação básica, pois se o aluno desde cedo tem contato com gêneros que trazem esses recursos, o seu interesse pela disciplina (Língua Portuguesa) poderá ser maior no futuro. No entanto, o profissional relatou que o ensino de gêneros multissemióticos na educação básica não é substancial, pois na maioria das vezes os professores cumprem o que o currículo escolar propõe, suprimindo a necessidade de informação que segundo o material disponibilizado pela coordenação.

Ademais, os P13, P31 e P26 esclareceram que além das leituras e rodas de conversa fazem contextualizações, buscando trazer à baila as experiências de vida dos estudantes, para que o processo de ensino/aprendizagem dos gêneros multissemióticos possa cumprir seu papel social e esteja sempre enriquecendo o acervo cultural e intelectual de cada indivíduo.

Ao percebermos o nível de compreensão desses professores sobre a multissemiose no ensino de gêneros discursivos, sentimos a necessidade de desenvolver uma proposta prática que apresente a produção e a retextualização multissêmica no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo trazer reflexões no que diz respeito às competências relacionadas ao ensino de leitura, interpretação e produção de textos multissemióticos nas aulas

de Língua Portuguesa. Dessa maneira, para que o presente trabalho fosse desenvolvido, foi necessário selecionar cuidadosamente os teóricos que abordam questões relacionadas à leitura de textos multimodais e multissemióticos, buscando distinguir o significado e as possíveis aplicabilidades dos dois termos de acordo com o que traz a literatura. Além disso, destacou-se a importância da formação continuada para que os docentes possam usar metodologias para que o ensino de leitura com textos multissemióticos aconteça com mais frequência em sala de aula.

Para além das análises teóricas, viu-se a necessidade de organizar uma entrevista com professores de Língua Portuguesa, que atuam em turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais), com questionamentos organizados para que pudéssemos perceber como esses profissionais mediam o processo de ensino/aprendizagem com textos multissemióticos.

Logo, mediante os estudos e análises aqui realizadas, percebemos que as questões que envolvem o ensino de textos multissemióticos ainda precisam ser discutidas nos meios acadêmicos e no Ensino Regular, pois a leitura e interpretação de textos não-verbais, por vezes, acaba sendo pautada em conceitos que não consideram a multiplicidade de sentidos presentes nesses gêneros, que possuem diversos recursos visuais, sonoros, culturais e imagéticos, e requerem uma maior percepção por parte do leitor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Língua, fala e enunciação**. Marxismo e filosofia da linguagem. (Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira), v. 13, p. 93-113, 1995.

BARROS, Cláudia Graziano Paes. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, v. 16, n. 19. 2009.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e escrita**. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Textuais e Multimodalidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GOMES, Rosivaldo. **Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura**. Trem de Letras, v. 3, n. 1, p. 56-80, 2017.

KLEIMAN, Angela B. **Abordagens da leitura**. Scripta, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis) curso, v. 8, n. 3, p. 487-518, 2008.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab. linguist. apl. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 abr. 2021.

LÉVY, Pierre. Trad. COSTA, Carlos Irineu da. **Cibercultura**. São Paulo, v. 34, p. 264, 1999.

LODI, J.B. **A entrevista: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1991.

MAGNABOSCO, Gislaine Garcia. **Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?**. v. 14, n.º2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/14>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Ed., 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, 2002.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; FERREIRA, Helena Maria. **O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos**. In: Tania Magalhães; Andreia Silva-Garcia; Helena Ferreira. (Org.). *Concepção Discursiva de Linguagem: ensino e formação docente*. 1ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2017, v.1, p.107-128.