

PROCESSO DE LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO DE CASO EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ma. Camilla Maria Martins Dutra¹; Me. Hermano Aroldo Gois Oliveira²

¹Universidade Estadual da Paraíba (CCHE/UEPB), camilladutramartins@gmail.com;

²Universidade Estadual da Paraíba (CCHE/UEPB), hermanoliveira.letas@hotmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva investigar o processo de leitura em textos multimodais de graduandos do curso de Letras. Para tanto, especificamente, propõe-se: i) identificar elementos facilitadores/dificultadores no processo de interpretação de leitura de textos multimodais; ii) analisar como caracteriza o processo de leitura de textos multimodais de graduandos em Letras; e iii) correlacionar as facilidades/dificuldades identificadas de leituras de textos multimodais com o letramento acadêmico esperado na licenciatura em Letras. Fundamenta-se, para isso, nos pressupostos teóricos estabelecidos por Dionísio (2011; 2013); Vasconcelos, Dionísio (2013); Dias et. al (2012); Melo, Oliveira, Valezi (2012); Signorini (2007); Tinoco (2008). Em relação ao procedimento metodológico, a investigação base deste documento insere-se no escopo da Linguística Aplicada, e caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), a qual segue os procedimentos de uma pesquisa exploratória (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O *corpus* é formado por um conjunto de avaliações e atividades pedagógicas escritas realizadas em disciplinas da graduação, Leitura e Produção Textual I e II, durante os períodos de 2015.1 a 2016.2, ofertadas ao curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, e solicitadas pelos autores deste trabalho, na condição de professores-formadores. Os dados indicam que em situações de leitura de textos multimodais, os graduandos demonstram sentir dificuldade de processar a informação global desses tipos de textos, tendo em vista que apresentam problemas ao correlacionar o texto verbal com o não verbal. Essa dificuldade reflete em práticas letradas esperadas na academia, uma vez que por não apresentar o domínio da leitura em textos multimodais, os graduandos demonstram desempenho insatisfatório nas avaliações e nas atividades pedagógicas comuns ao ambiente universitário, e conseqüentemente nas práticas letradas do contexto acadêmico.

Palavras-chave: multimodalidade, leitura, letramentos acadêmicos.

1. Introdução

Na última década tem sido crescente o número de trabalhos que abordam a temática da escrita e sua relação com o ensino de línguas na era da tecnologia. Tais estudos versam sobre a necessidade de ressignificação das práticas de leitura e escrita, tendo em vista que a sociedade contemporânea informatizada possui novas formas de ler e escrever. As formas de interação, nesse quadro, mudam exigindo maiores habilidades por parte de sujeitos sociais, visto que necessariamente estes devem acompanhar a sociedade a qual estão inseridos.

Nesse sentido, para ser considerado um sujeito letrado, o indivíduo precisa saber fazer uso das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. É preciso que saiba ler todo o constructo dos textos, de modo que apenas a decodificação da escrita não é habilidade/ garantia suficiente para uma leitura eficiente, é, pois nesse sentido que podemos falar em letramentos múltiplos, haja vista que eles são diversificados, em sua construção, eles são compostos de diferentes recursos, tanto semióticos quanto linguísticos, o que se denomina de multimodalidade (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). Desse modo, com a inserção cada vez mais frequente dos recursos tecnológicos em sala de aula, seja no domínio da educação básica seja no domínio da educação de nível superior, professores precisam estar atentos para essas novas demandas para que assim modifiquem suas práticas pedagógicas, com o intuito de formar leitores proficientes.

Preocupados com esta realidade, na condição de professores em curso de formação docente, procuramos inserir em atividades de leitura e escrita a combinação de imagem e palavra com função retórica na construção de sentido. Cabe, portanto, aos alunos interagirem com esses recursos para construírem significados e, assim, se inserirem efetivamente nas práticas letradas esperadas no universo acadêmico. Assim, esse trabalho se desenvolve a partir do seguinte questionamento: Que elementos caracterizam o processo de leitura de textos multimodais de graduandos do curso de licenciatura em Letras? Buscando respostas a tal questionamento, traçamos, neste trabalho, como objetivo geral investigar o processo de leitura em textos multimodais de graduandos do curso de Letras, e como objetivos específicos: identificar elementos facilitadores/dificultadores no processo de interpretação de leitura de textos multimodais; analisar como caracteriza o processo de leitura de textos multimodais de graduandos em Letras; e correlacionar as facilidades/dificuldades identificadas de leituras de textos multimodais com o letramento acadêmico esperado na licenciatura em Letras.

Interessa-nos também analisar como a compreensão sobre o que é lido se realiza. Para isso, coletamos as respostas de atividades de cunho pedagógico como possibilidade de observar nos escritos a compreensão de leitura e quais habilidades se mostram mais evidentes quando estes alunos são motivados a interagirem com artefatos multimodais.

Para tanto, este trabalho encontra-se dividido em quatro seções, além desta introdução, na qual apresentamos brevemente o contexto da pesquisa e sua relevância nos estudos linguísticos contemporâneos. Na seção 2, discutimos os pressupostos teóricos referentes aos conceitos de multimodalidade, gêneros e letramento. Na seção 3, apresentamos os recursos metodológicos utilizados neste trabalho. Na seção 4, apresentamos a análise dos dados, na qual discutimos os

processos de leitura de textos multimodais por parte dos estudantes do curso de Letras, do Centro de Ciências Humanas e Exatas, da Universidade Estadual da Paraíba (CCHE/UEPB), Por fim, tecemos as considerações finais.

2. Síntese dos fundamentos teóricos

2.1 Multimodalidade e suas contribuições para o ensino

Atualmente, com o uso das tecnologias, a sociedade cada vez mais necessita de novas formas de se conceber as habilidades de leitura e escrita, ou seja, não basta apenas o sujeito saber ler e escrever o código escrito, é preciso saber fazer uso dessas habilidades nos diferentes contextos que está inserido. Em outras palavras, o crescente avanço e uso das tecnologias promovem novas formas de ler e escrever, não mais associadas apenas à linguagem escrita.

Nesse sentido, podemos dizer que, antigamente, as práticas de leitura e escrita na escola estavam associadas apenas à codificação e decodificação do código escrito, isto é, só era considerado letrado o indivíduo que soubesse “decifrar” a palavra escrita, a isso que Tinoco (2008) chama de mito do letramento. Todavia, atualmente, a sociedade contemporânea exige novas formas de leitura e escrita, haja vista que elas são diferentes de acordo com o contexto social que estão inseridas. Por isso, não podemos dizer que existe um letramento¹, no singular, mas letramento (s) no plural (ROJO, 2009), tendo em vista que eles são múltiplos, heterogêneos. Temos, portanto, diferentes tipos de letramento, a saber: religioso, escolar, laboral, digital, acadêmico², entre outros. Como afirma Dionisio (2011), “é preciso falar em letramentos no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (p. 139).

Sendo assim, com a inserção desses novos letramentos na sociedade contemporânea, as atividades de leitura e escrita passaram por modificações, uma vez que há novos recursos que se associam para dar significados aos textos, tais como: imagens, cores, sons, gráficos, entre outros. Desse modo, “os textos combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa” (DIAS ET AL, 2012, p.76). Essa junção de recursos semióticos e linguísticos, ou como definem Dionisio e Vasconcelos (2013) “visuoverbais”, é denominada de multimodalidade.

1 Entendemos aqui letramento como conjunto de habilidades de leitura e escrita enquanto práticas sociais.

2 O letramento acadêmico diz respeito às habilidades de leitura e escrita exigidas na academia.

A multimodalidade diz respeito à combinação de recursos semióticos e verbais na construção de textos, como apontam Dionísio e Vasconcelos (2013, p.21), “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc”. Diante desse cenário, podemos dizer que a multimodalidade já é parte constituinte dos gêneros textuais, bem como da sociedade (MELO, OLIVEIRA e VALEZI, 2012). Aliás, ela se constitui como um importante recurso/ferramenta que subsidia os indivíduos no processo de leitura de textos multisemióticos.

No tocante ao ensino, estudos apontam que a multimodalidade tem implicações positivas no processo de aprendizagem, a exemplo temos a *teoria cognitiva de aprendizagem multimodal* (TCAM), de Richard Mayer, o qual afirma que o ser humano aprende melhor se associar o verbal com o visual, conforme se percebe a seguir:

estudantes aprendem melhor a partir de uma explicação quando esta é apresentada em palavras e imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual. (DIONÍSIO E VASCONCELOS, 2013, p.34)

Dessa forma, podemos dizer que a multimodalidade contribui para o ensino, uma vez que pode facilitar a leitura de textos verbais e não verbais e, conseqüentemente, garantir uma melhor aprendizagem. Nesse sentido, cabe aos professores atuantes na educação básica e superior promoverem o uso desses recursos multimodais em sala de aula, para que se tenha um ensino-aprendizagem mais eficiente. É importante que os professores insiram e ensinem aos alunos essas novas formas de leitura e escrita, dito de outra forma, é imprescindível que os discentes tenham contato com os novos gêneros, suas novas formas de constituição, e conseqüentemente, sejam indivíduos letrados em diferentes contextos sociais. Como afirmam Melo, Oliveira e Valezi (2012), “o ensino de língua portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações” (p.152).

Assim, no contexto universitário, especificamente, para que os alunos tenham o letramento acadêmico esperado pela academia, sejam sujeitos letrados, é de extrema importância que professores utilizem textos visuoverbais em suas aulas, para que estes possam estar aptos a ler e escrever os diversos textos que circulam na sociedade contemporânea.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa base deste artigo caracteriza-se de natureza qualitativa. É considerada qualitativa, pois não busca relações entre fenômenos nem cria leis universais, mas procura entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto. Nesse sentido, o pesquisador integra parte do processo de conhecimento e, a partir disso, interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado, tal como previsto por essa perspectiva (BORTONI-RICARDO, 2008).

Quanto aos procedimentos de geração de dados, a pesquisa é do tipo descritiva-interpretativa, de cunho exploratório. Ela é considerada exploratória, pois tem a finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até mesmo modificar conceitos já formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos (GIL, 1994). É, portanto, centrada em procedimentos que permitam interpretar os significados e as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Como o foco da pesquisa é analisar/investigar os elementos que caracterizam o processo de leitura de textos multimodais de graduandos do curso de licenciatura em Letras, selecionamos um conjunto de avaliações e atividades pedagógicas escritas realizadas em disciplinas da graduação Leitura e Produção Textual I³ e II⁴, durante os períodos de 2015.1 a 2016.2. Estes dois componentes constituem parte da grade curricular dos Cursos de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba.

Para a reflexão do *corpus*, desenvolvemos uma análise qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, para, logo após, categorizar segundo regularidades. No universo do conjunto de avaliações e atividades analisadas na investigação, dois são apresentados, neste artigo, por serem considerados mais representativos e, conseqüentemente, das exposições que fizemos. Desse modo, nosso encaminhamento para análise se dará, essencialmente, sob as categorias, inicialmente descritas: categoria 1: análise visuoverbal de processamento de informação parcial; categoria 2: análise visuoverbal de processamento de informação efetiva.

4. Discussão e resultados

³ Conforme Plano de Curso do componente Leitura e Produção Textual I, em sua ementa tem-se o seguinte: concepção de leitura. A relação leitor, texto e autor. Desenvolvimento de leitura e compreensão de alguns gêneros textuais (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015).

⁴ Conforme Plano de Curso do componente Leitura e Produção Textual I, em sua ementa tem-se o seguinte: desenvolvimento da prática de leitura e escrita. Estratégia de planejamento do texto escrito. Aquisição de conceitos relativos à leitura e escrita (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015).

Em conformidade ao que foi apresentado em seções anteriores, em função do nosso interesse de investigação, qual seja analisar/investigar os elementos que caracterizam o processo de leitura de textos multimodais de graduandos do curso de licenciatura em Letras, duas do conjunto de atividades e exercícios coletados são as que propomos analisar nesta seção. Na seção 4.1 – análise visuoverbal de processamento de informação parcial –, apresentamos e discutimos os resultados dos quais atingimos quando defendemos que a exemplificação se trata de processamento parcial. Na seção 4.2 – análise visuoverbal de processamento de informação efetiva –, similarmente a primeira, justificamos a defesa do processamento efetivo em relação ao nosso conjunto de dados.

4.1 Análise visuoverbal de processamento de informação parcial

A primeira ocorrência analisada trata-se de uma atividade em que o seu enunciado integra o texto (linguístico) e figura (ilustração), com o intuito de levar ao leitor, representado pelo graduando matriculado no componente foco desta atividade, a observar as possíveis informações fornecidas por cada modo semiótico. Como tal, ambos os elementos trazem informações provenientes de discussões realizadas na disciplina. Dito de outra forma, no enunciado, o elemento a qual sinalizamos como bloco 1, abarca em sua composição conceitos da teoria foco da ementa do componente, ou seja, é possível perceber dados teóricos que forcem o leitor a inferir do que se trata, tais como: título da obra exigida no cronograma, pressuposto da existência de tipos de concepções sobre escrita, e orientação para o objetivo do enunciado a partir de traços linguísticos (verbos no imperativo sugeridos para o leitor: “*considere as figuras*”; “*apresente a concepção*”).

No elemento a qual sinalizamos como bloco 2, abarcam duas figuras que representam práticas sociais da escrita. Desse modo, este elemento por fazer parte integrante do enunciado linguístico, deve ser lido com a mesma importância que o primeiro, pois é nele que os dados da teoria, já sinalizadas, se encontram. A título de ilustração, vejamos o enunciado (Exemplo 1) a seguir:

Exemplo 1: atividade 1

Conforme se pode notar, este enunciado contém informações apresentadas de forma visual e verbal. Em se tratando do recurso visual utilizado, longe de ser um recurso facilitador para a aprendizagem do aluno e de, apenas, servir como ilustração da escrita, apresenta uma nova forma de enunciado que relaciona letra à imagem. Resultam, assim, possibilidades de compreensão e de exploração de leitura e, necessariamente, da própria condição de aprender (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). Neste sentido, o leitor diante desta atividade deve ativar estratégias que melhor permitam o processamento da informação ora dada ora inferida.

Vejam, pois, a resposta dada por um aluno após ter lido o enunciado da atividade 1, apresentada anteriormente. Ao lado da resposta, evidenciamos três movimentos possíveis nesta resposta, mas que se reproduzem em número específico do conjunto de dados presentes nesta categoria em análise. Em conformidade com as informações identificadas nas respostas, intitulamos os movimentos de: *resgate do enunciado presente no bloco 1; comentário superficial articulando*

“Considerando o capítulo Escrita e interação de Koch e Elias a respeito das concepções sobre a escrita, entende-se que a escrita não está dissociada da forma como se concebe a linguagem, o texto e o sujeito que a produziu, ou seja, mesmo que não tenhamos consciência disso, a concepção depende de como entendemos, praticamos e ensinamos a escrita. Nesse sentido, os textos apresentados nas figuras 1 e 2 têm concepções subjacentes na escrita com foco no escritor, a mesma é uma representação do pensamento do produtor. Nesses textos, a escrita é percebida como uma atividade na qual o sujeito expressa seus pensamentos e suas intenções sem considerar as experiências e conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. O texto 1, com base no gênero aviso, vem cumprir um propósito de comunicação entre os membros dessa comunidade sobre a proibição de lixo e entulho no local. Não há preocupação, por parte do escritor, com a estrutura, convenções ortográficas ou aspecto formal da escrita; não há uma ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação de comunicação, o escritor, apenas, expressa suas intenções. O mesmo se dá com o texto da figura 2, gênero de cunho religioso no qual o produtor tem, apenas, a intenção de comunicar aspectos de suas crenças, sem uma preocupação com as convenções linguísticas e ortográficas que envolvem o ato de escrever.” (RESPOSTA DE GRADUANDO NO COMPONENTE LET II, 2016.2)

Resgate do
enunciado
presente no bloco
1



← *Comentário
superficial
articulando os
blocos (1 e 2)*

← *Descrição das
imagens presentes
no bloco 2*

Com base no excerto, o elemento facilitador para processamento de informação é o que está presente no bloco 1. Todavia, ainda não é suficiente para que seja possível utilizar elementos da teoria para analisar e interpretar o bloco 2. A informação presente no movimento *Resgate do enunciado presente no bloco 1* refere-se a trechos presentes no enunciado, mais precisamente no bloco 1, o qual tem por finalidade situar o contexto da discussão. Na resposta, está presente tanto o título quanto os autores do capítulo, informações essas já sinalizadas no enunciado, que linguisticamente são reformuladas conforme apreensão do estudante, a partir do uso dos verbos “compreender” e “entender”, ações essas que configuram indícios de autoria. Aliás, o uso da expressão “ou seja” como estratégia de paráfrase permite inferir tomada da teoria, mas sem relacionar efetivamente com elementos presentes no bloco 2. Isso justifica o movimento *Comentário superficial articulando os blocos (1 e 2)* em que o produtor demonstra estabelecer relação entre os blocos, inicialmente, a partir do uso de comentários que descrevem o bloco 2, não havendo, portanto, efetiva análise deste, de modo que contemple a informação global do enunciado (bloco 1), o que ocasionalmente confere como elemento dificultador no processamento de informações. Esse movimento é constituído mediante emprego de traços referenciais, tais como “os textos apresentados nas figuras 1 e 2”, “Nesses textos”, “O texto 1”, e “o texto da figura 2”.

O movimento *descrição das imagens presentes no bloco 2* indica meramente a interpretação que o aluno faz do bloco 2, sem utilizar-se de informações da teoria. As imagens, como já defendido anteriormente, fazem parte do enunciado, e, por esse motivo, devem estar relacionadas. Nesse sentido, é possível perceber, a partir dos dados, que o letramento acadêmico esperado no ambiente de formação não é atingido, visto que não se percebe uma correlação entre o visuoverbal. Isto é, frequentemente, o processamento de informação se restringe ao bloco 1, em detrimento da leitura global (bloco 1 + bloco 2). Assim, concluímos que essa prática possivelmente é proveniente de

experiências da educação básica cuja atividade de leitura se limita a utilização de “palavras”, ou seja, apenas ao modo verbal sem relacionar ao uso de imagens. Vejamos, agora, a análise da segunda categoria.

4.2 Análise visuoverbal de processamento de informação efetiva

Tomemos, neste momento, a segunda ocorrência de processamento identificado na leitura dos dados. Diferente da primeira ocorrência, nesta, o bloco 2 apresenta três textos ambos com imagens que estão interligadas ao texto do bloco 1. Mais uma vez, as imagens são partes integrantes do enunciado que, por sua vez, foi elaborado com a intenção de verificar questões de aprendizagem acerca dos conceitos discutidos na teoria, sendo constituído, assim, de informações apresentadas de forma visual e verbal. No bloco 1, igualmente ao anterior, há a disposição identificação de autores e obra discutida, bem como a concepção adotada em sala acompanhada de citação para melhor retomada. A seguir, uma orientação para o objetivo do enunciado a partir de traços linguísticos (com verbo no imperativo sugerido para o leitor: “explique”). Como pode ser ilustrado a seguir (Exemplo 2):

Exemplo 2: Atividade 2

várias
leitor,
a-line

mentos
quais

A respeito do bloco 2, além do texto 1, acima, há também mais dois. O segundo acompanha verbetes para habilitar o estudante na leitura e compreensão da ideia central. Essa estratégia auxilia na atividade de análise mediante emprego de conceitos da teoria.

O texto 3, também inserido no bloco 2 e parte integrante do enunciado da atividade 2, segue o mesmo estilo que os demais, exigindo igualmente compreensão da informação central e habilidade para relacionar a informação presente aqui com dados do bloco 1.

Vejamos, pois, a resposta dada por um graduando após ter lido o enunciado da atividade 2, apresentada anteriormente. Ao lado da resposta, evidenciamos três movimentos que se apresentam em parte do conjunto de dados referente a esta categoria. A seguir, para melhor visualização:

Com base em Koch; Elias (2010) e nos textos 1, 2 e 3, percebe-se que os conhecimentos relacionados à língua, ao saber enciclopédico e as práticas interacionais são de grande importância no processo de escrita, pois para escrever, temos que conhecer a ortografia, a gramática e é claro, o léxico da língua; ou seja, devemos ter o conhecimento linguístico, uma vez que facilita na comunicação e na obtenção do objetivo esperado. Além de deixar o texto mais “fácil” para o leitor e possibilitar a apreensão do sentido. No texto 2, por exemplo, pode-se perceber o predomínio do conhecimento linguístico, pois um dos personagens não sabe qual o significado das palavras “temeridade” e “intrepidez”, ou seja, ele não tem total domínio sobre o léxico da língua, assim dificulta a interação com o outro personagem. E vê-se que o autor usou seu conhecimento linguístico na produção desse texto, ao saber das características de “Chico Bento”. O conhecimento enciclopédico é também muito importante no processo de escrita, pois recorremos aos conhecimentos que estão armazenados em nossa mente sobre as coisas do mundo para escrever. Até porque ninguém escreve sem conhecer o assunto. Assim, o autor tem que ativar esse conhecimento na sua produção e como o foco é na interação, ele pressupõe que o leitor também ativará (tendo em vista que a escrita, nessa perspectiva, é vista como interativa. Isto é, a todo o momento, o autor guiado pelo princípio interacional vai dando forma ao texto) . Vemos o predomínio desse conhecimento no texto 1, pois o autor ao escrever, traz das suas vivências de que ninguém é castigado sem ter feito nada, e é isso o que causa o humor na passagem do personagem “Chico Bento”. Já o conhecimento interacional também é imprescindível na escrita, pois, com ele, o autor mostra a sua intenção, coloca a quantidade de informação necessária (para atingir o objetivo pretendido), seleciona a variante adequada e o gênero a ser escrito e assim assegura a compreensão por parte do leitor para que haja uma aceitação. É isso que acontece no texto 3, há o predomínio do conhecimento interacional, uma vez que o autor utiliza dessas estratégias, tendo em vista o público alvo (RESPOSTA DE GRADUANDO NO COMPONENTE LET II, 2015.2).

Resgate da teoria (bloco 1) para analisar bloco 2

Exemplificação da teoria por meio de elementos característicos do bloco 2

Resgate da teoria (bloco 1) para analisar bloco 2

Exemplificação da teoria por meio de elementos característicos do bloco 2

Resgate da teoria (bloco 1) para analisar bloco 2

Exemplificação da teoria por meio de elementos característicos do bloco 2

É possível perceber, com base no excerto, a relação entre os blocos 1 e 2 (visuoverbal) representado pelo movimento *Articulação entre os blocos*. Neste momento, é possível perceber a presença de informações relacionadas ao conteúdo teórico discutido em sala e a sinalização da referência utilizada para tal estudo. É por meio de um processamento ativo (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013) que o graduando, ao responder o enunciado, deve relacionar os dados relevantes fornecidos na atividade para deduzir o objetivo de leitura. Linguisticamente, esse movimento é marcado por expressões próprias de quem produz o texto, tais como “com base em X”, “percebe-se Y”. Assim, o processamento da leitura do enunciado é reforçado pelo movimento *Resgate da teoria (bloco 1) para analisar o bloco 2*, retomado por mais duas vezes, no qual se percebe presença de conceitos a partir de contribuições advindas da teoria. Esse momento é marcado linguisticamente por meio da paráfrase, especificamente mediante as expressões “ou seja”, “pois” que traduzem indícios de autoria e manipulação da teoria na análise das figuras. Isso justifica o movimento *Exemplificação da teoria por meio de elementos característicos do bloco 2* em que se observa a análise dos recursos semióticos constituintes do enunciado da atividade. Há, portanto, análise e interpretação do bloco 2 com base em informações presentes no bloco 1, além de resgate da teoria para confirmar o posicionamento acerca do que é defendido. Como se trata de três textos auxiliares, é possível perceber a presença desse último movimento em diversos trechos como forma de explicar/confirmar a análise realizada. Para tanto, são utilizadas marcas que norteiam a progressão linear do texto – “No texto 2”, “no texto 1”, “no texto 3” –, de modo que são frequentes movimentos de retomadas dos blocos. Ou seja, há um atendimento ao que é proposto no enunciado.

Considerações Finais

Os dados indiciam que para os alunos serem leitores fluentes a partir das novas configurações de leitura, faz-se necessário a compreensão de aspectos teóricos do próprio processo de compreensão, como as noções de linguagem e língua subjacentes a ambientes multimodais em situações de leitura de textos multimodais. Além disso, a partir da análise realizada, percebemos que a dificuldade em correlacionar o texto verbal com o não verbal (visuoverbal) reflete no modo de se inserir em práticas letradas esperadas na academia, uma vez que por não apresentar o domínio da leitura em textos multimodais, os graduandos demonstram desempenho insatisfatório nas avaliações e nas atividades pedagógicas comuns ao ambiente universitário. Diante disso, verificamos que os elementos caracterizadores do processo de leitura de textos multimodais de graduandos do curso investigado seguem a linearidade conforme previsto nos enunciados, isto é, indica que o foco, inicialmente, está em resgatar informações presentes no bloco 1 (linguístico/verbal) para identificá-las no bloco 2 (visual). Esse processo de identificação de elementos do bloco 1 impede a leitura analítica dos elementos característicos que compõem o bloco 2, o que, por sua vez, dificulta a leitura global visuoverbal do enunciado.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.(orgs). Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ROJO, R. Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95 – 125.
- TINOCO, G. M. A. M.. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-riograndense. In: Maria do Socorro Oliveira; Angela B. Kleiman. (Org.). Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações.. Natal: EDUFRN, 2008, v. 1, p. 63-92
- VASCONCELOS, L. J. de; DIONISIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs). Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola, 2013, p. 43-67.
- SIGNORINI, Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores. 1. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. v. 1. 228p.