

# O ENSINO DA LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

---

**ALICE D'ALBUQUERQUE TORREÃO**  
(UFPB/PMJP)

**ANA CLÁUDIA PESSOA DOS SANTOS MARQUES**  
(PMJP)

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar como as atividades de leitura dos textos multimodais do livro didático de Português do 2º ano do Ensino Fundamental exploram o ensino da leitura multimodal de maneira que contribuam para o letramento multimodal. Para isso, selecionamos os textos multimodais verbo-visuais presentes no livro didático de Português para análise, observamos as atividades de leitura dos textos selecionados e analisamos como as atividades de leitura contribuem para desenvolver as capacidades leitoras específicas para o letramento multimodal. Essa investigação é caracterizada como uma pesquisa-ação de cunho descritivo-analítico, adotando uma metodologia de abordagem qualitativa. Por fim, podemos concluir que essa pesquisa irá contribuir para a melhoria do ensino, pois incentivará os professores a explorarem os textos multimodais, desenvolvendo habilidades na leitura desses textos pelos alunos de maneira mais abrangente e enriquecedora, possibilitando sua interação em diferentes ambientes sociais ao utilizarem diferentes linguagens de forma significativa e coerente.

**Palavras-chave:** Letramento, textos multimodais, ensino fundamental

## INTRODUÇÃO

**N**os últimos anos, houve grande abertura para a pluralidade de usos da linguagem no contexto escolar. A evolução da tecnologia e os textos contemporâneos e, especialmente, a inserção de imagens em todas as formas de representação da realidade social, têm influenciado os modos de leitura e escrita contemporâneos e posto constantemente novos desafios às teorias de letramento aos educadores e à escola. Com isso, novos gêneros discursivos surgem e adentram não só nos ambientes digitais, mas nos impressos, como o livro didático, convocando, por sua vez, novos letramentos, na medida com que trazem em sua composição imagens e outras semioses, sugerindo múltiplas formas de significar.

Como consequência direta desse fenômeno, houve mudança significativa na configuração dos materiais didáticos. Nesse sentido, temos observado a presença cada vez mais constante de textos multimodais nos livros didáticos da Língua Portuguesa. Com base nessas reflexões, despertou-nos os seguintes questionamentos: o livro didático de Língua Portuguesa utiliza textos multimodais de maneira abrangente? Como se inserem no livro didático e que tratamento lhes é dado nesse principal material de acesso à leitura nas escolas públicas brasileiras? As atividades propostas contribuem para o ensino-aprendizagem da leitura desses textos?

Refletindo sobre esses questionamentos, procuramos discutir sobre a formação do leitor crítico, especificamente, do leitor da imagem (elemento constituinte das formas de representação da realidade da sociedade atual) encontrada em textos multimodais, especificamente nos textos discursivos verbo-visuais, a partir da análise das atividades de leitura trazidas por um livro didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse recorte, selecionamos um livro, a partir da escolha das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de João Pessoa-PB.

## 1. LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE

### 1.1. Alfabetização na perspectiva do letramento

Ao longo da história, podemos observar que a escola transformou a escrita de objeto social/cultural, em objeto exclusivamente escolar,

ocultando, muitas vezes, suas funções extraescolares. Contudo, sabemos que a escrita é um produto cultural e o ato de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos.

Portanto, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes, pois os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano.

Segundo Soares (1998, p. 31), alfabetização é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, porém nos dias atuais ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. De acordo com o índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), consideramos um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, de localizar ou relacionar suas informações.

Soares (1995) analisa que, desde os tempos do Brasil colônia, e até muito recentemente, o problema que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, o grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever, portanto a palavra de ordem era alfabetizar.

A alfabetização como um processo de decodificação das letras passa a ser vista como uma prática social desde a Segunda Guerra Mundial quando, devido ao contexto de trabalho, emergiu o conceito analfabetismo funcional, aplicado inicialmente a adultos, nas campanhas de educação de massa e, posteriormente, a crianças, levando os pesquisadores a pensarem no significado do letramento para as pessoas na vida cotidiana. De acordo com Soares (1986), a preocupação com o Letramento passou a ter grande presença na escola, ainda que sem o reconhecimento e sem o uso da palavra, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e da reformulação dos modos de ensinar.

Portanto, é necessário ir além da aquisição da escrita, fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas, como nos orienta Soares (2000): “é preciso letrar-se”.

A dicotomia entre a escrita e a fala foi substituída, na década de 80, pela noção de continuum, na qual fala e escrita interagem frequentemente. Para Street (1995, p.2), a escrita é, antes de tudo, prática social; por isso ele critica as abordagens que estudam as atividades de linguagem de maneira isolada e descontextualizada. Foram essas críticas que provocaram o surgimento de novas perspectivas, intituladas de Letramento.

Segundo Vieira (2003, p.253), nessa perspectiva, a escrita não é conhecimento adquirido de modo solitário e individual, pois é produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura. Portanto, no contexto contemporâneo, não se pode observar as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita sem considerar seus usos nas práticas sociais.

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, ele está relacionado com a aquisição, com o uso e com as funções da leitura imersas em práticas sociais. Muitos educadores já consideram a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita, sendo necessário manter o equilíbrio entre esses dois processos (alfabetização e letramento).

A alfabetização é sempre uma aprendizagem mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Quanto ao Letramento, a multiplicidade de significados atribuídos sugere que é processo multifacetado, seguindo fenômenos de diferentes tipos. Por sua natureza social, revela as práticas de escrita e de leitura de determinado grupo social, sendo capaz, ao mesmo tempo, de mostrar formas emergentes de letramento em dado contexto sociocultural, como nos diz Vieira (2006), é possível agora falar de multiletramentos, como o letramento computacional, o visual, o tecnológico entre outros.

A criança torna-se letrada numa determinada atividade, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, dramas, filmes, teatro e arte. Os textos da vida cotidiana, como os sinais de trânsito, mapas, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo.

Um argumento que justifica o uso do termo letramento, ao invés do tradicional alfabetização, é o fato de, em certas classes sociais, as crianças serem letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, mesmo antes de serem alfabetizadas.

O letramento surgiu com o aparecimento do termo “literacy”, sendo, portanto, a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita, como comenta Soares, (1998):

“Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”. (SOARES,1998,p.30)

A tradução de “literacy” por letramento é atribuída a Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Em 1988, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Leda Verdiani Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* e, em 1998, Magda Soares aponta a distinção entre alfabetização e letramento.

O desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita, desde o século XVI, contribuiu para o interesse nesse estudo, assim como as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industrial, o desenvolvimento das ciências, a padronização e a dominância de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o surgimento das burocracias letradas como grupo de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, econômicas, sociais e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas Kleiman, (2004, p. 16).

Traduzido por Komesu em 2004, o Dicionário de análise do discurso, de P. Charaudeau e D. Mainguenu, publicado na França em 2002, o termo letramento foi registrado da seguinte maneira:

Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele podem se distinguir três sentidos principais: Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. (...) Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção do êxito”. (...) Parece legítimo conceber vários tipos de letramento: um “letramento familiar” (Unesco, 1995), “um letramento religioso” ou, ainda, “um letramento digital”. (...) Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “orality” (Ong, 1982). (...) (KOMESU, 2004, p. 30-31).

Conforme mencionado, a palavra letramento e o conceito que ela representa entraram recentemente em nosso vocabulário e no nosso uso, apesar de aparecerem com frequência na biblioteca acadêmica.

Vale salientar que letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. No meio em que convivem (igreja, família, escola, clube, parquinho), as crianças adquirem língua e linguagem, mas a escola é o fórum adequado de interação. Segundo Kleiman (1995, p.25), “a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”.

Soares (1998) lamenta que os textos tenham perdido espaço nas aulas, principalmente de Língua Portuguesa, e sugere que não devemos nos esquecer de que, justamente porque a leitura tem pouca presença na vida diária do aluno, no contexto brasileiro, cabe à escola dar-lhes a oportunidade de conhecê-la e dela usufruir, contribuindo para a construção do discurso crítico do aluno.

Contudo, como Freire (1984, p. 11) afirma que, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a aprendizagem inicia-se antes da escola formal, as professoras precisam ser boas observadoras e ouvintes para saber o que as crianças trazem para a escola, possibilitando a efetivação da comunicação e contribuindo para que estas façam uso do conhecimento em diferentes contextos: casa e escola.

Entretanto, vale salientar que o letramento como construção social relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país. Observa-se que, no Brasil, os baixos índices obtidos na avaliação de Língua Portuguesa estão relacionados com todos os conjuntos de fatores sociais e não apenas com o sistema escolar em si. Uma grande parcela da população vive em situação de pobreza, sem acesso às tecnologias, mídias e materiais impressos que estimulam o letramento.

Segundo Jonez Dias e Makin (2005):

Literacia como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias, professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de literacia. (JONEZ DIAS E MAKIN, 2005, p.4):

Dessa forma, o letramento/literacia implica, para os autores citados acima, o trabalho conjunto entre escola e família em duas perspectivas: Letramento como prática social e a diversidade e integração dos sistemas simbólicos.

Portanto, o letramento, como prática semiótica, como uma forma de dar significado aos textos impressos, ganha força, incluindo também a variedade de situações em que as crianças se envolvem nas histórias, no desenho, nas marcas que fazem, criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico. Não são arbitrários os símbolos, os sinais e modalidades usadas pela criança, mas refletem estratégias escolhidas para representar o que acha importante. Vale destacar que a linguagem é ferramenta para

aprender em processos interativos, como propõe Vygotsky. A criança precisa do suporte e da mediação do adulto, sendo este coparticipante do processo de letramento.

Na concepção de linguagem como representação sócio-humana e levando em consideração que a mesma se dá através de signos linguísticos mediados pelas necessidades semióticas à interação, observa-se que, de acordo com Dionísio (2011, p. 139), “quando nós usamos a linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socio-culturais, materializadas em gêneros textuais”.

Se os gêneros são utilizados pelos falantes de uma língua a partir das necessidades comunicativas, significa que, esses construtos textuais enquanto mediadores do discurso social são caracterizados por vários aspectos semióticos.

Essa análise sobre os múltiplos modos semióticos que configuram a interação mediada por gêneros determina o entendimento destes como processos multimodais em que se torna impossível interpretá-los focalizando apenas a linguagem escrita, já que a abordagem multimodal busca compreender a articulação entre os diversos modos semióticos utilizados em interações sociais.

Portanto, o trabalho com gêneros envolvendo leitura interpretativa multimodal e produção possibilita ao educando interpretar diferentes fontes de linguagem por meio da sua integração multimodal, como também desenvolver naturalmente o prazer pela leitura, refletindo, dessa forma, no processo de letramento e alfabetização.

Contudo, ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Portanto, a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se rapidamente entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos.

## 1.2. Letramento multimodal

Atualmente, as demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos multimodais, quer sejam impressos ou digitais.

Dessa forma, o ensino de uma língua em constante movimento não deve se resumir as formalidades de um texto escrito ou falado, devendo sim, desenvolver um trabalho que acompanhe a linguagem de um ambiente interativo, a partir de uma intervenção dinâmica o suficiente para contemplar todas as necessidades modais dos sujeitos ativos, os falantes.

Dionísio (2005, p. 160) afirma que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Ainda segundo a autora, a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que torna necessário modificações dos leitores em seus modos habituais de ler.

Nesse sentido, é dever da escola propagar o ensino-aprendizagem através de gêneros textuais, por serem, como afirma o PCN de Língua Portuguesa (2001, p.26) “criações sociais a partir de intenções comunicativas”, devendo ser interpretados de forma complexa para a clareza da intenção da linguagem entre os agentes envolvidos nessa interação e para que tenham o domínio da situação em toda a sua pluralidade significativa.

De acordo com Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Portanto, desenvolver um trabalho explorando as práticas de letramento, por meio de gêneros, com fins metodologicamente planejados e baseados nesses mecanismos é trazer a sociedade discursiva para dentro da escola enquanto instância social e cultural.

Tais gêneros, seja ele ligado por discurso oral ou escrito, contém em seu produto de interação com funções comunicativas, alguns recursos como: gestos, expressões, imagens, gráficos, movimentos, entre outros, que repercutem na abordagem semiótica multimodal que é “a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”.

Entretanto, as imagens ainda são vistas como um meio de comunicação menos especializado que o verbal. A escola menospreza a leitura de textos visuais, o que acaba produzindo “iletrados visuais”.

Assim, as multimodalidades não podem passar despercebidas na utilização e exploração de gêneros em sala de aula e, como tais recursos multimodais estão presentes nos gêneros, esses se tornam amplamente semióticos. Hodge e Kress (1998) definem semiótica como:

(...) o estudo geral da semióse, isto é, dos processos de produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). a semiótica social focaliza a semióse humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE E KRESS, 1998, p. 261).

Portanto, se a proposta de leitura e produção para o ensino, desde o início da educação básica, for pautada no trabalho com os gêneros e seus aspectos multimodais, conseqüentemente a capacidade de criação e o nível interpretativo desse público serão superiores a quem não teve contato na escola com os variados recursos que envolvem a linguagem.

Mayer (2001) considera que uma aprendizagem realmente significativa envolve uma ligação entre dois canais de processamento cognitivo da informação: o material verbal e o material visual. Assim, selecionar, organizar e integrar a informação de ambos os canais é a chave para uma aprendizagem significativa dos textos que aliam a materialidade visual à escrita.

Vale salientar que o uso de gêneros acontece desde a época da infância. Nesse período, a criança expõe o que aprende com o meio, com as pessoas com quem convive e com os eventos de letramento dos quais participa. Marcuschi (2003, pp. 20-21) afirma que:

Se partirmos para o ambiente familiar, podemos indagar: que uso da leitura e da escrita é feito em casa? Para que se usa a escrita e a leitura em casa? Não resta dúvida de que leitura & escrita é uma prática comunicativa interessante e proveitosa em muitos sentidos. Há o jornal e a revista para serem lidos. Há cartões e cartas pessoais para serem escritos. Há cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir e listas de compras a organizar, rádio e músicas a escutar. Há as ocorrências a registrar (os famosos livros de registro de todos os condomínios). Há historinhas a contar antes de dormir. As fofocas do dia a pôr em ordem etc. etc. (MARCUSCHI, 2003, pp. 20-21)

Nessa perspectiva, os gêneros se vinculam a vida cultural e social do sujeito, participando das atividades comunicativas do dia-a-dia, sejam essas atividades realizadas através da oralidade, da leitura ou da escrita.

Além da diversidade de gêneros que fazem parte das atividades comunicativas das pessoas desde seus primeiros anos de convívio na sociedade e na família, apresenta-se também a multimodalidade da escrita. Para a semiótica social, o texto escrito por si é multimodal, ou seja, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, o formato e a cor das letras, a qualidade do papel, entre outros elementos, contribuem e interferem no sentido do texto.

Assim, o ato de ler não deve 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.

Dionísio (2005, p. 188) ressalta que “a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito”. A autora (idem p. 178) coloca ainda que:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178)

Contudo, o sentido de um texto pode ser manifestado por formas e códigos diversos, podendo aparecer através de imagens, gestos, produções pictóricas presentes em textos verbais ou não verbais, estabelecendo a comunicação entre os sujeitos.

Dessa forma, Van Leeuwen (2004) defende que os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens, gráficos, também compondo um conjunto integrado.

De acordo com Dionísio (2006, p. 131) “imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. O material escrito está cada vez mais combinado ao material visual. As imagens para

os pequenos fazem parte do sentido que se atribui as histórias que leem ou que são lidas para eles.

Nos dias atuais, para vivermos numa era de imagens visuais, a questão da leitura e escrita não pode ser vista de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas passam boa parte do tempo assistindo TV, inclusive as crianças, tendo contato com a mídia impressa que fazem o uso constante de ilustrações e, em meio a isso tudo, há uma grande variedade de gêneros textuais sendo utilizados, representando diversas formas de letramento.

Portanto, a multimodalidade dos meios linguísticos em que estamos mergulhados hoje, é assunto que não pode passar despercebido na instituição escolar em qualquer nível de ensino. É impossível ler prestando atenção somente na mensagem escrita, pois como já foi dito, ela é apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros.

Contudo, os textos multimodais são carregados de valores ideológicos, sendo assim, as práticas de letramento devem levar o sujeito desse letramento a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica em relação às imagens lidas. Assim, é preciso que os alunos saibam como funcionam os textos multimodais, como interagem as imagens e a linguagem verbal num mesmo texto. Com isso, além de conhecer o funcionamento desses textos, essa nova maneira de letramento pode torná-los mais conscientes de suas escolhas.

Por essa razão, a escola precisa estar atenta ao crescente uso dos textos não-verbais e textos multimodais, buscando proporcionar aos alunos as condições necessárias para que eles cheguem ao letramento multimodal.

Com isso, procuramos compreender o papel dos textos multimodais presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDP) do 2º ano, *A escola é nossa: Letramento e Alfabetização*, de Márcia Paganini Cavéquia, da coleção “A escola é nossa”, se suas atividades propostas contribuem para o ensino-aprendizagem da leitura desses textos.

Consideramos importante levar em consideração o diálogo existente entre a imagem e palavra escrita, sendo este o nosso foco de estudo. Para Brait (2009), é traço constitutivo do sujeito e de sua identidade, a dimensão verbo-visual da linguagem, pois essa dimensão esta presente, em nosso cotidiano, em nossa vida social (seja por meio da internet, de outdoors, muros, espalhados pela cidade etc.). Isto é, a imagem é uma das formas de linguagem contemporânea de comunicação.

Nessa perspectiva, acreditamos que não basta ter olho “educado” para enxergar tudo que há, é preciso desenvolver capacidades específicas de leitura para os gêneros que aliam a linguagem visual à verbal.

O livro didático, nas últimas décadas, tem passado por mudanças por influência de interesses de várias ordens: a avaliação do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para o Ensino Fundamental, questões econômicas e políticas, o público estudante, as editoras, enfim, a indústria do livro didático, de modo geral, tem sofrido mudanças. Um dos critérios da avaliação do livro didático, é que a obra apresente uma seleção de textos que propicie aos alunos o contato com gêneros diversificados. Além disso, estabelece-se como critério de qualificação que a obra utilize diferentes linguagens visuais.

Nesse contexto, julgamos necessário observar sobre os critérios de uso das imagens no material didático em questão, buscando compreender sua abordagem em atividades de leitura, enfocando o desenvolvimento de capacidades leitoras, em particular as voltadas à multimodalidade.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo apresentaremos o percurso metodológico e a análise dos dados referentes às atividades de leitura dos textos discursivos verbos-visuais presentes em um livro didático de língua portuguesa, analisando-as na perspectiva do letramento multimodal.

### 2.1. Percurso metodológico

Este trabalho tem como objeto de estudo “O ensino da leitura do texto multimodal nas séries iniciais”. Buscamos realizar uma pesquisa de análise documental de cunho descritivo-analítico, adotando uma metodologia de abordagem qualitativa que, segundo Moreira (2004), “tem como foco a visão que os próprios participantes têm sobre um determinado assunto, não visando a quantidade”.

Inicialmente, selecionamos uma escola pública da cidade de João Pessoa-PB, e o livro didático (LD) da Língua Portuguesa para análise, o qual foi escolhido pelas professoras do 2º ano do ensino fundamental. Este livro foi um dos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2013 para o triênio 2013 a 2015. Trata-se da obra *A escola é nossa: Letramento e Alfabetização*, da coleção “A escola é nossa”, editada no ano de 2010. Após

essa etapa, realizamos um levantamento quantitativo dos textos presentes no livro, referente apenas às atividades de leitura. Destes textos, enfocamos apenas os textos verbo-visuais, analisados com base na classificação de Kress e Van Leeuwen (2006).

Assim, para relacionar as imagens aos textos, foi elaborado o seguinte esquema de classificação: quando um texto faz menção explícita a uma imagem dizemos que esse texto **remete diretamente** à imagem, portanto esta é necessária para que se depreenda sentido de um texto (a imagem **interage** com o texto). Quando um texto não menciona diretamente uma imagem, mas podemos inferir sua relação com a mesma, dizemos que o texto remete **indiretamente** à imagem, neste caso, ou a imagem possui relação com o texto, mas não lhe acrescenta nenhuma informação (a imagem **apenas ilustra** o texto), ou a imagem, além de ilustrar, auxilia no entendimento de um determinado texto (**ilustra e influencia no entendimento** do texto). Quando um texto não menciona nem direciona a leitura de uma imagem, nem podemos inferir uma relação entre os dois, dizemos que o texto **não remete** à imagem; neste último caso, a imagem não possui ligação com os textos que a cercam (a imagem **não ilustra** o texto). Os dados dessa etapa estão representados na tabela a seguir:

	Textos presentes no LD	Quantidade	Relação imagem-texto
	<b>Total</b>	27	
	Verbo-visuais	23	
<b>Categoria 1</b>	A imagem <b>não ilustra</b> o texto	1	texto <b>não remete</b> à imagem
<b>Categoria 2</b>	A imagem <b>apenas ilustra</b> o texto	8	texto <b>remete indiretamente</b> à imagem
<b>Categoria 3</b>	A imagem <b>ilustra e influencia no entendimento</b> do texto	10	
<b>Categoria 4</b>	A imagem <b>interage</b> com o texto	4	texto <b>remete diretamente</b> à imagem

Posteriormente, quantificamos de maneira geral, quantos dos textos verbo-discursivos exploram e quantos não exploram a imagem/ilustração. Informamos os dados na tabela a seguir:

Textos verbo-visuais	Exploram a imagem	Não explora a imagem
23	6 (26%)	17 (74%)

Na etapa seguinte, quantificamos as atividades de leitura de todos os textos verbo-visuais selecionados e analisamos, no geral e por categoria,

quantas destas atividades exploram a leitura das imagens e quantas não exploram. A tabela a seguir revela os seguintes dados:

Atividades de leitura dos textos verbo-visuais	Quantidade
Total	143
Exploram as imagens	16 (11,2%)
Não exploram as imagens	127 (88%)

Atividades de leitura dos textos verbo-visuais do LD		
Categorias	Exploram a imagem	Não exploram a imagem
Categoria 1 (A imagem <b>não ilustra</b> )	0	8
<b>Total</b>	<b>8</b>	
Categoria 2 (A imagem apenas <b>ilustra o texto</b> )	2	48
<b>Total</b>	<b>50</b>	
Categoria 3 (A imagem <b>ilustra e influencia no entendimento</b> do texto)	0	58
<b>Total</b>	<b>58</b>	
Categoria 4 (Imagem <b>interage</b> com o texto)	14	13
<b>Total</b>	<b>27</b>	

Após essa etapa, quantificamos, por categoria, os textos que exploram e os que não exploram as imagens a partir de suas atividades, assim como os que a autora do LD oferece ao professor sugestões de ações de leitura direcionadas a essa exploração e os que ela não oferece. A tabela abaixo apresenta esses dados:

Categorias	Atividades de leitura	Quantidade de textos	Textos em que a autora oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração	Textos em que a autora não oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração
Categoria 1 (A imagem <b>não ilustra</b> )	Exploram as imagens	0	-	-
	Não exploram as imagens	1	-	1
Categoria 2 (A imagem apenas <b>ilustra o texto</b> )	Exploram as imagens	2	1	1
	Não exploram as imagens	6	3	3

Categories	Atividades de leitura	Quantidade de textos	Textos em que a autora oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração	Textos em que a autora não oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração
Categoria 3 (A imagem <b>ilustra e influencia no entendimento</b> do texto)	Exploram as imagens	0	-	-
	Não exploram as imagens	10	6	4
Categoria 4 (Imagem <b>interage</b> com o texto)	Exploram as imagens	4	3	1
	Não exploram as imagens	0	-	-
Total		23	13 (57%)	10 (43%)

## 2.2. Análise de dados

De acordo com os dados apresentados, observamos que, dos 23 textos discursivos verbo-visuais presentes no LD, apenas 6 (26%) exploram a imagem/ilustração em suas atividades de leitura, representando 16 atividades. Portanto, das 143 atividades referentes ao total de textos selecionados, 127 (88,8%) não exploram a imagem/ilustração.

Vale salientar que em todos os textos selecionados, a autora oferece ao professor sugestões de ações direcionadas à leitura, que levam os alunos a refletirem sobre o texto, antes mesmo da leitura propriamente dita, visando contribuir para uma leitura mais significativa.

Algumas dessas sugestões são direcionadas a exploração da imagem/ilustração pelo aluno, à medida que este é levado a observá-la, relacionando-a ao texto verbal.

No entanto, observamos que as sugestões direcionadas à exploração da imagem/ilustração se dão independentes dessa exploração nas atividades de leitura. A história em quadrinhos, “O pirulito”, de Eva Furnare, além de explorar a imagem/ilustração em suas atividades, a autora do LD dá sugestões de ações voltadas a essa exploração; sugere, por exemplo, que o professor proponha aos alunos a observação dos quadrinhos e questione-os da relação existente entre eles, chamando também a atenção para a expressão da personagem (bruxinha), e etc. Veja:

**LEITURA 2**

Você gosta de brincar com brinquedos? Você tem muitos brinquedos? Saiba que nem sempre eles precisam ser comprados em lojas!

Você o que diz o texto a seguir?

**Meus brinquedos**

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir, não é preciso muita coisa, basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

**Interpretação escrita**

1. QUE PERSONAGENS PARTICIPAM DA HISTÓRIA DO PIRULITO?
2. VOLTE À HISTORINHA E OBSERVE OS DOIS PRIMEIROS QUADRINHOS. NÉLES, PARECE QUE TUDO ESTÁ TRANQUILO O QUE FEZ COM QUE TERMINASSE ESSA TRANQUILIDADE?
3. A BRUXINHA UTILIZA UM INSTRUMENTO QUE É GERALMENTE USADO PELAS FADAS NAS HISTÓRIAS. QUE INSTRUMENTO É ESSE?
4. OBSERVE COM ATENÇÃO A EXPRESSÃO DA BRUXINHA NO QUADRINHO AO LADO. O QUE ESSA EXPRESSÃO INDICA? Pinte a opção CORRETA.

ELA ESTÁ ESPANTADA.  ELA ESTÁ CONTENTE.  ELA ESTÁ BRAVA.

5. VOLTE À HISTÓRIA E VEJA NOVAMENTE O QUINTO QUADRINHO. O QUE ESTÁ ACONTECENDO NÉLE? ASSINALE A OPÇÃO QUE RESPONDE CORRETAMENTE A ESSA QUESTÃO.

A BRUXINHA ESTÁ JOGANDO ÁGUA NA FORRIGA.  
 A BRUXINHA ESTÁ ENSAIANDO UM PASSO DE DANÇA.  
 A BRUXINHA ESTÁ FAZENDO UMA MÁGICA.

6. COMPLETE A FRASE A SEGUIR DE ACORDO COM O TEXTO.

A BRUXINHA TRANSFORMOU A \_\_\_\_\_ EM UM \_\_\_\_\_.

7. SE VOCÊ TIVESSE UMA VARINHA COMO A DA BRUXINHA, QUE MÁGICA FARIÁ? ESCREVA OU DESENHE!

**Para colorir**

A BRUXINHA É A MAIS FAMOSA DAS PERSONAGENS DE EVA RUBIENSKI. GRACAS A SEU CHARME E SIMPATIA, ESSA PERSONAGEM FAZ BASTANTE SUCESSO ENTRE A GAROTADA.

Já no texto “Brinquedos”, a autora do LD sugere ao professor que antes dos alunos iniciarem a leitura do texto, peça-lhes para que observem as fotografias dos brinquedos retratados, digam quais são, o que têm em comum e qual a relação que eles imaginam que há entre as imagens e o texto que vão ler. Nesse caso, não há exploração da imagem em sua atividade de leitura. Observe:

**LEITURA 1**

Você gosta de brincar com brinquedos? Você tem muitos brinquedos? Saiba que nem sempre eles precisam ser comprados em lojas!

Você o que diz o texto a seguir?

**Meus brinquedos**

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir, não é preciso muita coisa, basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

**Interpretação escrita**

1. O texto lido foi retirado de um material impresso. Qual é o título desse material?
2. Você acha que esse texto foi escrito especialmente para adultos, para adolescentes ou para crianças? Explique sua resposta.
3. De acordo com o texto, qual é o principal elemento para que a pessoa possa se divertir? Assinale a opção correta.
4. Que materiais são usados desde há muito tempo para confeccionar os brinquedos?
5. Para que a brincadeira seja divertida, é necessário que os brinquedos sejam novos e comprados?
6. Qual é seu brinquedo preferido? E qual brincadeira você prefere?

Compare sua resposta com a de um colega e verifique se vocês gostam dos mesmos brinquedos e das mesmas brincadeiras.

**Meus brinquedos**

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir, não é preciso muita coisa, basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

Analisando por categoria, constatamos que as atividades que mais exploraram a imagem foram as da categoria 4, justamente a que o texto e a imagem já possuem uma relação de interação. Nesta categoria, dos seus 4 textos, 3 (75%), além de explorarem a imagem, ainda oferecem ao professor sugestões de ações de leitura direcionadas a essa exploração. Veja o exemplo abaixo:

**LEITURA 1**

O texto a seguir trata de um assunto bastante importante. Vamos saber qual é esse assunto?

**Você está crescendo.**

Quando nasceu, você se alimentava só de leite. Foi o leite que fez você crescer...

Bastante! Em pouco tempo, você já comia muitas outras coisas. Isso o ajudou a crescer ainda mais.

A medida que você cresce, começa a gostar mais de alguns alimentos do que de outros. Às vezes, preferia guloseimas em vez de uma refeição.

Mas agora você já é grande o bastante para se alimentar de forma mais sensata...

Não é mesmo?

Cada alimento ajuda seu corpo de um modo diferente. Alguns ajudam a desenvolver o seu corpo.

**gulosas:** doces, bolachinhas, biscoitos, macarrão e salgadinhos  
**sensata:** cuidados, equilibrada

**Interpretação escrita**

1. O texto trata da alimentação de quando a pessoa é bebê. Qual é o alimento mais consumido nessa fase da vida?
2. Segundo o texto, o que é se alimentar de forma sensata?
3. De que diferentes maneiras os alimentos ajudam o corpo?
4. Dê exemplos de alimento que:
  - a) ajudam o corpo a se desenvolver →
  - b) dão ao corpo energia →
  - c) mantêm o corpo funcionando bem →
  - d) ajudam o corpo a armazenar energia →
5. Tomar água também faz parte de uma alimentação sensata?

**Meus brinquedos**

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir, não é preciso muita coisa, basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

Já nos textos que remetem indiretamente à imagem (a imagem apenas ilustra ou ilustra e influencia no entendimento), referentes às categorias 2 e 3, 39% além de não explorarem a imagem em suas atividades, neles, a autora também não oferece sugestões de ações de leitura direcionadas a essa exploração, uma porcentagem considerável. Logo abaixo estão exemplificados dois desses textos.

**LEITURA 1**

OS NOMES DAS PESSOAS GERALMENTE CONTEM UM SIGNIFICADO. VAMOS LER UM TEXTO QUE FALA SOBRE ISSO?

**NOMES DE GENTE**

TEM MUITO NOME DE GENTE MUITO SIGNIFICADO

PRUDENTE QUE É PRUDENTE\*

TITO QUE É HONRADO\*

HUGO QUE É PREVIDENTE\*

REINALDO QUE É OUSADO\*

TEM MUITO NOME DE GENTE MUITO SIGNIFICADO [...]

**LEITURA 2**

“Você sabia que algumas espécies animais correm o risco de desaparecer? Leia o texto a seguir para se informar sobre um dos casos especiais.”

**Oncá-pintada**

Nome científico: *Panthera onca*.

Nome popular: onça-pintada ou jaguar.

Onde vive: é encontrada nos Estados Unidos, no México, na Argentina e no Brasil.

Causas da extinção: destruição do seu habitat\* natural e a consequente diminuição dos animais que lhe servem de alimentação, além da caça para a venda da pele.

Descrição física: o macho adulto chega a medir 2,00 m de comprimento, incluindo a cauda, e a pesar 100 kg; sua pelagem é amarelo-clara, tendendo às vezes para um tom mais forte; suas patas são escuras.

Alimentação: alimenta-se de animais como capivaras, porcos-do-mato, veados, jacarés e peixes.

**Habitat:** lugar em que vive um ser vivo.

**Interpretação escrita**

1. O TEXTO NOS DIZ QUE:

EXISTEM MUITOS NOMES DE GENTE.

EXISTEM POUCOS NOMES DE GENTE.

2. O TEXTO EXPLICA O SIGNIFICADO DE ALGUNS NOMES. QUE SIGNIFICA:

LIA?

TITO?

BERENICE?

ESTELA?

NEUS?

3. EM SUA OPINIÃO, QUE SENTIDO O TRECHO A SEGUIR EXPRESSA?

“NO MEIO DE TANTAS BELAS É VERA QUE É VERDADEIRA?”

**LEITURA 2**

“Você sabia que algumas espécies animais correm o risco de desaparecer? Leia o texto a seguir para se informar sobre um dos casos especiais.”

**Oncá-pintada**

Nome científico: *Panthera onca*.

Nome popular: onça-pintada ou jaguar.

Onde vive: é encontrada nos Estados Unidos, no México, na Argentina e no Brasil.

Causas da extinção: destruição do seu habitat\* natural e a consequente diminuição dos animais que lhe servem de alimentação, além da caça para a venda da pele.

Descrição física: o macho adulto chega a medir 2,00 m de comprimento, incluindo a cauda, e a pesar 100 kg; sua pelagem é amarelo-clara, tendendo às vezes para um tom mais forte; suas patas são escuras.

Alimentação: alimenta-se de animais como capivaras, porcos-do-mato, veados, jacarés e peixes.

**Habitat:** lugar em que vive um ser vivo.

**Interpretação escrita**

1. O texto da página anterior é uma **ficha informativa**. Explique como ela é composta.

2. Esse texto foi escrito com uma finalidade principal. Assinale a opção que indica essa finalidade.

Narrar um conto em que a onça-pintada é personagem.

Transmitir ao leitor informações sobre o animal onça-pintada.

3. Você sabia que esse animal está em extinção? Se já sabia, como tomou conhecimento disso?

Responda:

4. De que a onça-pintada se alimenta?

Responda de acordo com o texto, citando pelo menos duas espécies.

5. De acordo com o texto, quais são as causas do risco de extinção desse animal?

Responda de acordo com o texto, citando pelo menos duas causas.

6. Volte ao texto e localize o nome científico da onça-pintada. Você sabe dizer para que serve esse nome?

Vale salientar que, da categoria 1, só há um texto em que a imagem não ilustra, ou seja, o texto não menciona nem direciona a leitura da imagem, portanto não há relação entre as duas. Observe o texto abaixo, o qual contempla o gênero bilhete:

**LEITURA 2**

“VAMOS ler a seguir um bilhete de outra pessoa.”

**Daniel:**

Caro Daniel,

Recebi em sua casa, para pagar as contas de água. Como você não estava, não pude deixar passar de um quarto.

Vou sempre se preparar a vontade a gente se encontra para conversar.

Até se vê, Daniel.

Seu amigo,  
Gerson. ATOS

**Interpretação escrita**

1. Quem escreveu o bilhete?

Responda:

2. A quem o bilhete se destina?

Responda:

3. Quando a mensagem foi escrita?

Responda:

Contudo, de acordo com os dados apresentados, observamos que 17 (74%) dos 23 textos não exploram a imagem/ilustra. E desses 17 textos, 8 (47%), além de não explorarem a imagem/ilustração em suas atividades, a autora não oferece sugestões de ações voltadas a essa exploração. Isso significa que, em 34,8% dos textos multimodais analisados, a imagem assume função meramente ilustrativa.

## Considerações finais

Com referência à mobilização das capacidades leitoras visuais, a partir das atividades de leitura, podemos dizer que o material didático não as efetiva em sua plenitude, embora apontem para um trabalho em que a linguagem visual seja levada em consideração, conforme indicaram os dados apresentados.

Belmiro (2003) apud Barros e Costa (2012), reflete sobre a presença das imagens no livro didático, e tendo a educação visual como parte do processo de formação cultural dos alunos, questiona se o livro didático “conformado por interesses de diferentes ordens, como o econômico, o político, além da comunidade que o faz existir, como o público estudante, as editoras, entre outros, pode consagrar espaço para a visualidade circundante, mantendo a vivacidade criadora da imagem”.

Baseado nessa reflexão da autora, podemos dizer que os dados revelaram que, de modo geral, as imagens em textos multimodais parecem incluídas no projeto gráfico do livro, até por exigência dos critérios de avaliação do livro didático, porém poderiam ser mais exploradas nas atividades de leitura propostas, de forma a contribuir para desenvolver as capacidades leitoras de textos multimodais, auxiliando, conseqüentemente, na compreensão do conteúdo.

Nessa perspectiva, observamos que o livro analisado deveria contribuir com mais eficiência para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento multimodal dos estudantes. Acreditamos que sejam necessárias atividades de leitura que se proponham a ir além da leitura do verbal, dando oportunidade para que os alunos se apropriem de diversas formas de letramento, de modo a responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se de maneira crítica nas mais variadas situações ou contextos.

Vale salientar, que a autora do livro didático em questão deveria, a nosso ver, oferecer sugestões para o professor em todos os textos multimodais

verbo-visuais no que se refere à leitura da imagem, associando-a ao texto verbal. De acordo com Barros e Costa (2012) “a simples inserção do gênero não garante que o aluno observe a imagem, associe-a aos conceitos estudados e signifique-a naquele contexto”.

No entanto, se o professor direcionar a leitura destes textos, a partir da exploração de suas imagens, relacionando-as ao texto escrito, além de contribuir para o letramento multimodal, possibilitará o desenvolvimento das capacidades leitoras referentes aos textos verbais escritos, na medida em que articula as linguagens visual e verbal, formando leitores e produtores de textos competentes.

## Referências

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: BARROS, C. G. P. de, COSTA, E. P. M. **Os gêneros Multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul/Dez. 2012.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.15-25.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, primeiro e segundo ciclo.** Brasília: 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. SP:EDUC, 1999

DIONÍSIO, A. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino.** 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Polity Press, 1988. In: ALMEIDA, A. C. M. de. **Recursos Multimodais como ferramenta de interação e ensino da língua materna.** Garanhuns – UAG, UFRPE;

IBGE, Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil, Brasília, MEC/ INEP, 2003. JONES DIAZ, Criss; MAKIN, Laurie. Literacy as social practice. In: KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan/jun. 2010;

KLEIMAN, A. B. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, A; VIEIRA, J. A. “Novas tecnologias e subjetividades – o impacto identitário das tecnologias da informação e comunicação (Internet)”. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design.** 2.ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz. **Da Fala para a Escrita:** atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 133 pp.

MAYER, R. **Multimedia learning.** In: BARROS, L. P. de. Capacidades de leituras de textos multimodais. Cuiabá: EDUFMT, n. 19, 2009. pp. 161-186.

MOREIRA, D.A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 152p. 2004.

SOARES, M. B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, M. B. **Língua escrita**, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, 1995, pp. 5 – 16.

STREET, B. V. Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: BARROS, L. P. de. **Capacidades de leituras de textos multimodais**. Cuiabá: EDUFMT, n. 19, 2009. pp. 161-186.

VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: SILVA, D. E. G; VIEIRA, J. A. **Práticas de Análise do Discurso**. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica, 2006. No prelo. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.