

<https://doi.org/10.29327/5328493.1-2>

Letramento Multimodal e Ensino de leitura a partir de gêneros: um caminho para a compreensão da multimodalidade

Audria Albuquerque Leal

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

Textos com imagens: um novo desafio para o ensino de língua portuguesa

Sabe-se que as novas tecnologias mudaram a forma como a humanidade se comunica. Atualmente, é possível utilizar vários tipos de linguagem em uma mesma forma comunicativa. A combinação de diferentes modos semióticos em um mesmo texto é conhecida como multimodalidade. A multimodalidade traz uma nova visão sobre os textos ao afirmar que todos os textos são multimodais. Esta premissa assenta na ideia de que todos os textos trazem a linguagem verbal a interagir com outro modo semiótico, seja do mais canônico, como a paragrafação, até a inserção de imagens. Sendo assim, hoje encontram-se textos com palavras, gestos, som, fotografias, entre outros. Além disso, os diversos modos semióticos estão sempre presentes nos contextos reais de comunicação, tornando-se características pertencentes a qualquer gênero. De fato, a própria noção de gênero como “um pré-constructo histórico, resultante de uma prática e de uma formação social” (Dolz; Gagnon & Decândio, 2010, p.40) traz imbuída a ideia desta multiplicidade de linguagens (multimodalidade) que advém das

práticas sociais e que estão presentes em textos. Esta existência traz, sem dúvida, um novo desafio ao ensino da língua. Segundo Lebrun, Lacelle & Boutin (2012, p.1), o aumento de suportes tecnológicos diversificados traz muitos desafios, principalmente, à escola ao apresentar diferentes formas de fazer textos. Quando há interação entre o verbal e não verbal, os sentidos de um texto são ampliados, inclusive, com leituras ideologicamente marcadas. O visual, cada vez mais, torna-se parte da comunicação, interagindo com a língua.

Conscientes desta nova realidade, os autores dos documentos oficiais de educação trazem em seus textos a recomendação de incorporar os textos multimodais para o ensino da leitura e da escrita. Em língua portuguesa, Portugal rege-se atualmente por dois documentos oficiais: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017 e as *Aprendizagens Essenciais*, 2018. O primeiro documento procura servir de referência para o desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos que os alunos deverão adquirir ao longo dos doze anos de escolaridade. Já o segundo documento, *Aprendizagens Essenciais*, foi idealizado para substituir o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, 2014, e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, 2015. Com uma orientação voltada para a componente curricular, este documento oficial define os objetivos para o ensino e aprendizagem escolar. Tanto um como o outro trazem a orientação da utilização (leitura e escrita) de diferentes linguagens.

O Brasil rege-se, atualmente, sobretudo, pelo documento oficial Base Nacional Curricular Comum (daqui para frente BNCC). Também na BNCC, encontra-se a orientação para a utilização de diferentes linguagens. Ao trazer a ideia de se trabalhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), faz com que se enfatize o fato de os textos e discursos serem produzidos de maneira híbrida e multissemiótica, trazendo, na sua constituição, diferentes sistemas de signo. Desse modo, a BNCC introduz o termo semiótico ao lado da análise linguística. Essa decisão tem por base duas ideias centrais. A

primeira é o reconhecimento de que a língua é um sistema semiótico entre outros sistemas semióticos. A segunda, que é consequência da primeira, é a de que a língua (enquanto sistema semiótico linguístico) interage com outros sistemas semióticos na comunicação humana. Portanto, a orientação é para o desenvolvimento das competências comunicativas que envolvem textos multissemióticos.

Em ambos os países, há um reconhecimento de que é imprescindível ter conhecimento sobre as diversas formas de linguagem ao procurar defender um trabalho escolar que forneça ferramentas para serem utilizadas pelo aluno na sua vida social. Nesse contexto, há claramente um desafio para as escolas e, particularmente, para os professores: o ensino de leitura e de produção de textos pertencentes a gêneros que incorporam o visual. Certamente que a mudança da perspectiva monomodal para o multimodal é relativamente recente. Isto traz questionamentos sobre a língua em uso e também sobre o desenvolvimento do letramento. Com esse posicionamento, torna-se urgente a busca por articular propostas didáticas que vão ao encontro do desafio de ensinar textos com múltiplas linguagens.

A partir dessas considerações, procuraremos fazer uma reflexão sobre a importância do ensino-aprendizagem de gêneros como um caminho para o trabalho didático com textos multimodais. Além disso, acreditamos que, ao utilizar os de modelos didáticos de gêneros, o trabalho didático irá considerar os diferentes elementos do texto, o que vai ao encontro do ensino da multimodalidade e do desenvolvimento do letramento multimodal.

Texto multimodal e gênero textual

Como já definimos na primeira parte do artigo, adotamos a perspectiva de que os textos são multimodais porque possuem produções linguísticas orais ou escritas, juntamente com outras unidades semióticas (imagens, pontuação, *layouts*, tipos de letra, formatações, paragrafações, entre outros). É a presença das diferentes unidades semióticas

que confere aos textos uma organização que influencia, também, em sua interpretação. Segundo Dell’Isola (2013):

Conceituamos o texto como um evento comunicativo (um acontecimento) em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas, tal como definido por Beaugrande, (1997, p.10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido, bem como na ideação, organização e condução dos tópicos (Dell’Isola, 2013, p. 63).

Bronckart (2006, p. 146) vai ao encontro das palavras de Dell’Isola ao considerar que:

(texto) Não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planejamento geral) não dependem do linguístico mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que o texto é uma unidade comunicativa (Bronckart, 2006, p. 139).

Assim, segundo os autores, numa dada situação de uso da linguagem, o produtor textual fará escolhas relativas à seleção e à combinação de processos, nos quais se inclui as operações cognitivas, sua realização semiótica e, também, o modelo aplicado na interação, isto é, a escolha do gênero. Segundo Bronckart (1999), a escolha do produtor, no momento da sua produção textual, compreende dois movimentos: em primeiro lugar, a decisão sobre qual o gênero textual irá utilizar. Essa etapa é elaborada a partir do conhecimento pessoal do intertexto, ou seja, a partir do “conjunto de gêneros elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (Bronckart, 1999, p. 100). Em segundo lugar, o produtor escolherá os elementos que irão fazer parte do texto singular. O resultado será

um texto empírico no qual não só se observa o modelo de gênero escolhido como também as particularidades da situação de ação de linguagem. Para resumir, podemos dizer que, numa determinada produção textual, o produtor irá adotar um modelo de gênero textual e, em seguida, fará a adaptação a sua situação de linguagem particular. Portanto, para Bronckart (2006, p. 146), “os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos”.

A adaptação do gênero é estabelecida a partir dos objetivos socio-comunicativos normalizados na atividade de linguagem. Isto significa que as atividades de linguagem funcionam por meio de textos que, por sua vez, são estabilizados em formas circunstancialmente fixadas que podemos denominar de gêneros textuais. Assim, o produtor textual organizará seu texto a partir de um modelo de gênero com o propósito de atender a seus objetivos comunicativos de uma determinada atividade de linguagem.

Há duas questões centrais na relação gênero, texto e atividade de linguagem. A primeira é que a escolha do gênero é orientada pela atividade comunicativa. A segunda refere-se ao fato de que, sendo o texto a materialização empírica do gênero, então, na própria produção textual, constará elementos que apontam para o gênero escolhido. É exatamente esta última consideração que torna praticável o reconhecimento do gênero em causa e, sobretudo, torna possível a capacidade da utilização social deste gênero. Portanto, podemos afirmar que os gêneros determinam os aspectos formais pela qual a textualidade se manifesta.

Neste sentido, os diferentes elementos semióticos combinados, que respondem pela organização textual, também conduzem à produção de sentidos. Assim, é necessário, para um alcance de toda a complexidade presente no funcionamento da linguagem, que todas as unidades semióticas sejam observadas de modo integrado na leitura e produção textual.

Com relação ao ensino de gênero, Schneuwly e Dolz (2004), dentro do quadro do interacionismo sociodiscursivo, adotam e adaptam o conceito de gêneros textuais para uma abordagem didática. De fato, esses autores fazem uma proposta de ensino de produção textual a partir da elaboração de um modelo didático de gênero (daqui para frente MDG). Os MDGs são entendidos como instrumentos usados pelos professores para auxiliar no entendimento das dimensões constitutivas de um gênero e de suas manifestações nas práticas sociais para o contexto específico do ensino e aprendizagem.

Silva (2009, p. 79); afirma que é “da preocupação com a transposição didática dos modelos teóricos que abordam os textos e os gêneros de textos que nasce a proposta dos modelos didáticos dos gêneros [...]”. Assim, segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2016, p. 142) os MDGs servem “como um guia ou norteador para o ensino dos gêneros de textos nas práticas escolares de produção e compreensão textual”. Ainda segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2016, p. 142), a partir de um MDG “é possível construir atividades escolares sistemáticas, isto é, integradas, constituindo assim em sequências didáticas”. A elaboração de um modelo didático possibilita reconhecer “as dimensões constitutivas dos gêneros que podem ser ensinadas em sala de aula.” (Leal e Silva-Hardmeyer, 2016, p. 142).

Multimodalidade e letramento multimodal

Para Kress (2003), toda forma de comunicação é inevitavelmente multimodal, uma vez que o visual tem um papel essencial no funcionamento dos textos (Kress & van Leeuwen, 2006). Esta perspectiva procura defender que as pesquisas, de âmbito linguístico, sejam direcionadas para a consideração da inter-relação dos diferentes elementos textuais (multimodalidade). Para orientar as pesquisas em multimodalidade, Kress & van Leeuwen elaboram, em 1996, um quadro teórico e metodológico; chamado de *Gramática do Design Visual* (daqui para frente GDV), com o objetivo de analisar o funcionamento da multimo-

dalidade nos textos. Este quadro procura fornecer instrumentos para se compreender como se dá a construção de significados realizados pelos diferentes elementos semióticos. Além disso, Kress & van Leeuwen (2006) defendem que a relação entre o linguístico e o visual é determinada sobretudo pela cultura na qual o texto é produzido. Em suma, com o objetivo de estudar o multimodal e suas implicações, esses autores procuram analisar os diversos modos semióticos, procurando esclarecer como são construídos os significados sociais, históricos e ideológicos.

Para a elaboração do quadro da GDV, os autores Kress & van Leeuwen (2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (2004), *interpessoal*, *ideacional* e *textual* da gramática sistêmico-funcional, e as aplicam às análises de textos, criando outras três (meta) funções que serão denominadas por eles de significados, são elas: a *representacional*, *interacional* e *composicional*. No quadro da GDV, os autores nomeiam o produtor e o leitor do texto de *participantes interativos*, e os diferentes elementos que participam dentro do texto (cotexto) de *participantes representados*. O quadro a seguir resume as três metafunções e os seus significados:

Quadro 1: os tipos de significados na GDV

| | |
|-------------------------|--|
| Representacional | Indica o que está sendo apresentado no texto em termos de representação e em quais circunstâncias. |
| Interativa | Procura analisar a interação entre os participantes (interativos e representados). |
| Composicional | Mostra a estrutura e os significados construídos a partir da organização textual. |

Fonte: Leal, 2011

Além do estudo da multimodalidade, esses autores têm uma preocupação didática. Kress, Leite-Garcia & van Leeuwen (1997, p. 264) colocam em evidência três caminhos para os estudos da multimodalidade. O primeiro, como já foi aqui dito, é a procura por compreender

o papel dos diferentes modos semióticos na produção e interpretação dos textos. O segundo é entender quais características são específicas às culturas em que esses textos circulam. E o terceiro é gerar conhecimento que prepare o aluno/leitor para o trabalho com a multimodalidade. É nesta última concepção, ou seja, o desenvolvimento da didática da multimodalidade que o termo *multiletramento/letramento multimodal* se relaciona.

O conceito de multiletramento remete a duas noções principais (Rojo & Moura, 2012). A primeira diz respeito à pluralidade dos processos comunicacionais nas sociedades modernas. Essa noção está relacionada ao objetivo de habilitar o indivíduo à vida em sociedade, a partir de um desenvolvimento de um letramento cultural e social. A segunda noção está diretamente relacionada à noção de multimodalidade, ou seja, aos diversos modos semióticos envolvidos na comunicação. Devido ao uso do termo “multiletramento” estar relacionado a duas noções diferentes, decidimos e defendemos a utilização do termo *Letramento Multimodal* com o objetivo de retirar a ambiguidade do termo “multiletramento”.

Sem dúvida, devido ao avanço tecnológico, a vida em sociedade exige novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Para Rojo e Moura (2012), a consequência disso é a urgente necessidade de desenvolver múltiplas competências. De fato, essas autoras procuram defender uma didática com base em textos com multilinguagens. Indo ao encontro dessa ideia, apresentamos, neste artigo, uma proposta de ensino de textos multimodais que contribua para o desenvolvimento do letramento multimodal do aluno.

Leitura crítica e multimodalidade

A concepção de leitura que defendemos neste artigo é a de “leitura crítica”. Para essa concepção, o processo de leitura é realizado através da relação autor-texto-leitor, em que a língua é considerada um produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nessa

concepção, a leitura é construída na relação entre os sujeitos participantes: o *produtor* e o *receptor* via *texto* e, além disso, é fundamental o leitor ter um posicionamento crítico diante do texto. Para Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Assim, esse processo não é individual, mas coletivo. De fato, como bem defende Marcuschi (2008, p. 229), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

Neste artigo, procuramos apresentar uma proposta para o ensino da leitura em textos multimodais com base no percurso interpretativo do leitor. Nesta proposta, buscamos colocar em evidência não só a influência da multimodalidade no percurso não linear de leitura, mas também, a interação entre o linguístico e as outras unidades semióticas. Assim, o processo de leitura em multimodalidade é construído não só pela construção das relações dos diferentes elementos (verbal e não verbal), como também pela trajetória da leitura para a compreensão do texto multimodal. Sobre a trajetória, Del’Isola (2005, p. 68) afirma que “a construção do sentido durante a leitura toma várias trajetórias seguindo orientações que se alteram e se complementam”. Também a autora Beguin-Verbrugge (2006, p. 115) esclarece que o processo interpretativo ocorre tanto de maneira ascendente como descendente. Essas duas perspectivas são particularmente aplicadas à leitura de textos multimodais/multissemióticos. O texto multimodal possibilita que se comece a leitura a partir dos elementos que atraem mais a atenção do leitor, como, por exemplo, os elementos que tenham um maior grau de saliência (tais como a cor ou tamanho da fonte).

Portanto, para um desenvolvimento do leitor proficiente a partir de textos multimodais, é necessário não só compreender o texto, mas também ter um posicionamento crítico diante do texto. Este desenvolvimento do leitor crítico é feito a partir de quatro pontos centrais: 1) percepção de fatores contextuais e de sua inscrição nos textos 2) relação

dos diversos elementos do texto 3) captação da ideia central do texto e, por fim, 4) posicionamento do leitor diante do texto.

A leitura do texto multimodal/multissemiótico: o gênero *charge/cartoon*

No trabalho didático com gênero textual, o aluno, ao primeiro contato com o texto, deverá reconhecer o gênero, a atividade associada e os contextos. O segundo momento é o de construir relações entre os elementos do texto, o que inclui construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Para Leal & Gonçalves (2020, p. 51), “esse processo orienta o aluno para que se perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual o(s) objetivo(s) do texto e seus processos para alcançar esse(s) objetivo(s).”

A proposta deste artigo é determinada pela perspectiva de o gênero ser uma ferramenta didática que propicia o desenvolvimento das competências de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004). Sem dúvida, consideramos que o trabalho com gêneros deverá assentar na utilização do MDG “para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (Leal & Silva-Hardmeyer, 2017, p. 138). Além disso, para Schneuwly & Dolz (2004), esse modelo deve sempre ser adequado às necessidades dos alunos (Schneuwly & Dolz, 2004). Desse modo, o modelo didático do gênero possibilita a elaboração de diferentes atividades a serem trabalhadas com os alunos, segundo as necessidades de cada sala de aula.

Para Leal (2011, p. 219) a *charge/cartoon* é um gênero que possui três características fundamentais para a sua atuação na sociedade: a imagem, o humor e temas sociais e políticos. Além disso, a *charge/cartoon* é um gênero autoral que expressa a opinião do produtor textual (o chargista/cartoonista). Desse modo, é possível declarar que o objetivo comunicativo da *charge/cartoon* é efetuar comentários satíricos. Ao agregar o humor a uma opinião, identificamos pelo menos duas

atividades: a primeira é humorística, enquanto a segunda está ligada ao exercício jornalístico. Essas duas atividades vão ser refletidas nas funções e organização interna dos *cartoons*.

A presença do não verbal na *charge/cartoon* é um dos elementos que caracterizam a sua identificação. O não verbal está presente não só na organização estrutural, mas também na construção discursiva e na construção da própria temática. Assim, em particular neste gênero, as três organizações (estrutural, discursiva e temática) são sempre construídas em torno da imagem gráfica. Essa imagem pode ser caricatura, uma sequência de imagens ou apenas uma, com balões ou apenas legendas. É a presença da imagem gráfica que faz com esse que gênero seja reconhecido como tipicamente multimodal ou multissemiótico. Sem dúvida, a imagem age como uma matriz que irá orientar não só a produção, mas também a interpretação.

Apesar de a imagem ser o principal elemento identificador do gênero, é na parceria imagem mais linguagem verbal que os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso são estabelecidos. Essa parceria entre o não verbal e a língua incide em dois sentidos: cotextual e contextual. No sentido cotextual, o chargista/cartunista constrói uma “encenação” dentro do texto a partir da encenação que observamos das diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos e instituições) e de sua inscrição espaço-temporal imediata. Esta encenação é interpretada pelo contexto de produção da *charge/cartoon*. Desse modo, a relação entre o contextual e o co-textual é muito próxima, pois a sua interpretação relaciona-se diretamente com os parâmetros do mundo real. Como resultado, o texto trará características verbais e não verbais que mostram a relação de implicação do autor com o mundo do leitor.

Abaixo, apresentaremos um exemplo de *charge/cartoon* e algumas ideias que podem ser consideradas no ensino de leitura deste gênero. Vejamos o exemplo abaixo:

Charge/Cartoon 1: Bandeira, Jornal *Diário de Notícias*, 31 jan. 2006



Fonte: Jornal *Diário de Notícias*

Seguindo o paradigma proposto por Leal (2019, 2021), para este exemplo, o primeiro trabalho é reconhecer o gênero, neste caso, a *Charge/Cartoon*, assim como a atividade jornalística, o suporte em papel e os demais elementos do contexto de produção e de recepção. O quadro a seguir procura sintetizar os outros elementos do contexto:

Quadro 2: questões sobre o contexto

| | |
|---|---|
| Onde foi publicado? | jornal <i>Diário de Notícias</i> |
| Quando foi publicado? | 31 de janeiro de 2006 |
| Há autores? Quais? | Sim. Bandeira |
| Qual o papel social do produtor? | Cartunista/Chargista |
| Qual o público-alvo? | Leitor do jornal |
| Qual o objetivo comunicativo? | Fazer comentário de temas sociais com humor: neste caso o tema é as alterações climáticas |

Fonte: a autora

As questões colocadas no quadro ajudam o aluno a perceber o contexto amplo de produção. Sem dúvida, a identificação desses parâmetros têm um efeito substancial na organização global, tanto na estruturação textual, quanto na construção do conteúdo temático. Por conseguinte, o aluno, ao fazer um reconhecimento dos fatores contextuais, percebe que eles intervêm na produção, na circulação e na interpretação dos textos, levando ao entendimento do papel desses elementos na construção do pensamento crítico. Em consequência, o processo de leitura dará enfoque à dimensão social do texto e mostra como essa dimensão está presentificada na dimensão linguística e em outros modos semióticos presente no texto.

O segundo momento é a construção das relações dentro do texto. Tal como explicado por Leal (2021), essas relações incidem em cinco pontos: linguístico, representacional, temático, interpessoal, estrutural e inferencial. Sendo este último construído ao longo da identificação das relações entre os elementos. Devido à complexidade dos textos, as perguntas a serem elaboradas devem ser adequadas ao texto a ser trabalhado, à habilidade que se quer desenvolver e ao enfoque de determinado conteúdo que vai ser trabalhado em sala de aula a partir do texto. Tal como no ponto anterior, apresentaremos um quadro com algumas sugestões de perguntas que podem levar o aluno a construir relações:

Quadro 3: questões para a construção das relações

| |
|--|
| Temático |
| Qual o tema? |
| Qual é a tese do texto? |
| Lembra outros textos? |
| Linguístico |
| Qual(is) o(s) tempo(s) verba(is) utilizado(s)? |
| Podemos identificar pronomes? Quais? |

| |
|--|
| Há construção referencial? Qual? |
| Há vocabulário específico? Há alguma palavra que você não entende? Qual? |
| Enunciativo |
| Qual o posicionamento do autor? |
| Qual o seu posicionamento? |
| Há uso de citações? |
| Você concorda ou discorda do autor? |
| Representacional não verbal |
| Há uma representação de ação? |
| A imagem representada é imóvel? |
| A imagem transmite que ideia? |
| A imagem representa personagens? Humanos? Característica humana? |
| Há símbolos? Infográficos? Hierarquias? |
| Construção da conexão do leitor com o que vê (Interpessoal) |
| A imagem olha para você? |
| Qual a direção do olhar? |
| Vê-se o corpo inteiro, metade ou apenas a face? |
| A imagem está de frente ou de lado? |
| A estruturação textual |
| Há elementos no centro ou nas laterais? |
| O que mais chama a atenção? |
| Há algum tipo de saliência: cor, tamanho da letra? |
| Os elementos estão juntos ou separados? |

Fonte: a autora

No caso dessa *charge/cartoon*, é importante o aluno perceber que o autor faz uma crítica sobre as alterações climáticas ao apresentar em três quadros diferentes a passagem do clima no mesmo dia, reforçando a ideia de “radicais cenários climáticos”.

Além das relações de reconhecer e construir, Leal (2021) também afirma que o ensino da multimodalidade deve ser baseado em três eixos principais: o primeiro é para identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Este eixo tem influência direta na identificação do conteúdo temático. O segundo tem a função de identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto. E, por fim, o terceiro eixo analisa a composicionalidade, a partir da identificação da organização geral do texto, inclusive a formatação. Para Leal (2021), esses três eixos mostram as características gerais que estão presentes nos textos multimodais, tanto a nível da linguagem verbal como a da não verbal, e que farão com que o gênero cumpra a sua função comunicativa na sociedade. Em resumo, o ensino de leitura em multimodalidade, tal como Leal (2021) defende, deve procurar orientar o aluno com base no duplo processo de reconhecer e construir. É na junção desses dois processos que o aluno constrói inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Os processos orientam o aluno para a compreensão textual, adquirindo conhecimentos dos propósitos comunicativos do produtor textual e das decisões e passos que o produtor escolheu com o objetivo de alcançar esse(s) propósito(s)

Notas conclusivas

O fato de que cada vez mais os textos congregam mais de um modo semiótico cria novas problemáticas sobre como se deve ensinar esses textos. É certo que os documentos oficiais já assinalam essa necessidade, no entanto, é importante criar conhecimento que habilite o professor para o ensino da multimodalidade com vista a desenvolver uma leitura crítica. Certamente, é extremamente necessário desenvolver

um pensamento crítico diante das diversas linguagens que circulam em sociedade. É apenas desse modo que conseguiremos alcançar o objetivo de transformar o humano a partir do seu aprendizado. Essa transformação começa pela tomada de consciência do lugar social onde cada um se encontra e isso só é possível pela apropriação das ideias que circulam no mundo.

Referências

Aeby Daghe, S. ; Sales Cordeiro, G. & Wirthner, M. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: THEVENAZ-CHRISTEN, T. (org.). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 291-337.

Beguín-Verbrugge, A. *Images en texte, images du texte: dispositifs graphiques et communication écrite*. France: Presses Universitaires du Septentrion. 2006

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Bronckart, J-P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC/SP; EDUC. 1999.

Bronckart, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes Meirelles (orgs). Campinas: Mercado de Letras. 2006

Bronckart, J-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. In : *Texto! [S.L.]* v. XIII, n.1. janv. 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

Cadet, C; Charles, R. & Galus, J-L. *La communication par l'image*. 2. ed. France: Nathan, 2002.

Dell'Isola, R. L. P. *Aula de Português: Parâmetros e Perspectivas*. Belo Horizonte: FALE. 2013.

Dell'Isola, R. L. P. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. In: MARI, H; WALTY, I; VERSINI, Z. (orgs.). *Ensaio sobre Leitura*. Belo Horizonte: PUC Minas. 2005. p. 68 – 97.

Dolz, J; Gagnon, R & Decândio, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz e Fabricio Decândio; tradução Fabricio Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Fastrez, P; De Smedt, T. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J-F.(eds) *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 45 – 58. 2012.

Halliday, M. A. K. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Arnold. 2004

Koch, I. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

Kress, G. Multimodality, Multimedia and Genre. In: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003. p.106-121.

Kress, G; Leite-Garcia, R.; Van Leeuwen, T. Discourse Semiotics. In: Van DIJK (ed.). *Discourse as Structure and Process: Studies a Multidisciplinary Introduction*. Série Discours: Sage Publication, v. 1, 1997. p. 257-291.

Kress, G.; Van Leeuwen, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 2006.

Leal, A. A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos. 2011. 462f. *Tese de Doutorado em Linguística. Teoria do Texto*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>

Leal, A. *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. In: *VI Encontro do Interacionismo Sociodiscursivo*, 2019, Porto Alegre, em 2 a 5 de julho. Apresentação de comunicação individual.

Leal, A. A Multimodalidade em Sala de Aula: proposta para o trabalho de textos com imagens. In: Rodrigues, L.; Pereira, T (orgs.). *Tecendo os fios da educação em tempos de resistência: metodologia, ciência e inclusão*. Coleção Ensino & Aprendizagem, v. 6. Campina Grande: EDUEPB. 2021.

Leal, A. & Gonçalves, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o Ensino da Leitura. *Linha D'Água*. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 36-68, maio/ago. 2020.

Leal, A & Silva-Hardmeyer, C. M. O Modelo Didático do Gênero Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. In: *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora. pp. 137-153. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>

Lebrun, M; Lacelle, N; Boutin, J-F. *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2012.

Marcuschi, L. A. *Produção textual. Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. In: B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985, p. 11-64.

Rojo, R.; Moura, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

Schneuwly, B.; Dolz; J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Silva, C. M. R. O modelo didático do comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 205, 2009.

Van Dijk, T. A. *Discourse as Social Interaction*. Vol 2., London: Sage. 1997.